



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Educação profissional tecnológica (Vol.3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Géssika Cecília Carvalho da Silva

ISBN: 978-65-5222-023-3





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Educação profissional tecnológica (Vol. 3)

Organização:
Paula Almeida de Castro
Géssika Cecília Carvalho da Silva



realizeventos
Científicos & Editora





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Educação profissional tecnológica (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação profissional tecnológica / organizadores, Paula Almeida de Castro, Géssika Cecília Carvalho da Silva - Campina Grande: Realize eventos, 2024.

727 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.000

ISBN 978-65-5222-023-3

1. Educação profissional e Tecnológica - EPT. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Recursos didáticos.
I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Silva, Géssika Cecília Carvalho da.

21. ed. CDD 370.113

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

ARLENE LEÃO DE LIMA DUARTE
CAMILA MATOS VIANA
DIEGO DOS SANTOS ALVES
FABIO ALEXANDRE SANTOS
FRANCISCO DINIZ JÚNIOR
FRANCISCO GUIMARÃES DE ASSIS
GÉSSIKA CECÍLIA CARVALHO DA SILVA
GISELLE MARIA CARVALHO DA SILVA LIMA
JANEÍNE DE OLIVEIRA VALIDO
JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA
LUCIANA MARIA DE SOUZA MACÊDO
MARCOS ANTÔNIO DA SILVA
MARILSON DONIZETTI SILVINO
MARY DELANE GOMES DE SANTANA
PATRICIO DE ALBUQUERQUE VIEIRA
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

PREFÁCIO

Esta obra é uma coletânea, resultado dos artigos apresentados ao Grupo de Trabalho sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no X Congresso Nacional de Educação. Reúne textos que promovem debates multidisciplinares sobre os processos educativos vinculados ao mundo do trabalho, discutem as possibilidades e os desafios do currículo no ensino médio integrado, analisam práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica, bem como buscam compreender os recursos didáticos e os processos de ensino e aprendizagem em EPT.

O debate sobre a educação profissional e tecnológica continua abarcando a dicotomia educação para o “fazer” versus educação para o “pensar”. Se por um lado o projeto de sociedade da burguesia brasileira não universaliza a escola básica e reproduz a lógica da educação profissional e tecnológica restrita que visa preparar para as necessidades do capital e do mercado (Frigotto, 2007), com a Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 aponta-se outro caminho: a educação básica de nível médio é um direito universal. Logo, a educação profissional e tecnológica deve articular-se com a educação básica. Para Saviani (2007), então, o papel da escola de nível médio deve ser de recuperar a relação entre o conhecimento e prática do trabalho. Moraes e Küller (2016) reforçam que, quanto à educação profissional, objetiva adquirir competências, conhecimentos, saberes e habilidades que confirmam aos estudantes a possibilidade de exercer uma determinada função profissional; isto atrelado à formação integral do cidadão.

Assim, os estudos e pesquisas aqui apresentados refletem sobre o papel, vivências, experiências e perfil dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica - os docentes e os técnicos em assuntos educacionais - bem como sobre os processos de formação desses sujeitos.

Apresentam, também, relatos de experiências de metodologias utilizadas em diferentes componentes curriculares, refletindo sobre currículo e avaliação, sobre os desafios para a integração curricular e apresentam produtos educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

São discutidas, ainda, de maneira específica, as questões relativas à permanência e êxito de estudantes, bem como suas (des)motivações para estudar.

Além disso, traz o debate sobre inclusão, acessibilidade e diversidade na modalidade de ensino já citada.

Trabalhos de revisão bibliográfica também são encontrados nesse volume, que refletem sobre o trabalho como princípio educativo e sobre o conceito de educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, as reflexões, experiências e discussões abordadas nesta coletânea contribuem para aprofundar o conhecimento sobre as particularidades da educação profissional e tecnológica e sua importância para a superação da dualidade entre a educação para o “fazer” versus educação para o “pensar”.

Géssika Cecília Carvalho

*Coordenadora do Grupo de Trabalho
de Educação Profissional e Tecnológica*

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.001

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2018-2022)..... 15

Letícia da Mota Monteiro

Andreza Maria de Lima

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.002

ESTUDANTES MULHERES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROFEPT (2019-2023)..... 35

Joyce Karoline Guerra de Barros

Andreza Maria de Lima

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.003

A GESTÃO DO PLANO DE ESTUDO INDIVIDUAL (PEI) NO ÂMBITO DO CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)..... 58

Luiza Maria Vieira de Lima

Ivania Maria de Sousa Carvalho

Wandinalva Fernandes Lima

Zélia Maria de Lima Pinheiro

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.004

FATORES DETERMINANTES DA MOTIVAÇÃO/DESMOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRR/ CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE..... 79

Francimeire Sales de Souza

Evelin Lima da Costa

Hudson do Vale de Oliveira

Gardênia da Silva Frazão

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.005

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS MUSICAIS COMO PROFESSOR VISITANTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSULDEMINAS - CAMPUS TRÊS CORAÇÕES..... 94

Rafael Marin da Silva Garcia

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.006

A GENÉTICA NO ENSINO MÉDIO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELOS ESTUDANTES DE NÍVEL TÉCNICO.. 111

Maria Elisa Ferreira de Queiroz

Weliton Moreira Gaia

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.007

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O EMPREGO NA REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE UBERLÂNDIA: QUESTÕES E DILEMAS VIVENCIADOS ANTES E DURANTE A PANDEMIA..... 128

Cleide Francisca de Souza Tano

Robson Luiz de França

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.008

O PERFIL FORMATIVO DOS DOCENTES DA BASE TÉCNICA NA ESCOLA DE ENSINO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ..... 148

Gabriela Pereira Souza

Aline Soares Campos

Danielle Rodrigues de Oliveira

Daniela Marília Pereira Feitosa Garrido Braga

Sâmia Araújo dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.009

CURSO TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET DO IFPE CAMPUS IGARASSU: APONTAMENTOS SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS EGRESSOS..... 162

Liliane Alves do Nascimento Sales

Karla Costa Silva

Gueroliny Ruany Uchôa Dias

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.010

A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR MATEMÁTICA BÁSICA E FINANCEIRA NO CURSO TÉCNICO DE AGRONEGÓCIO 180

Francisco Guimarães de Assis

Francisco Diniz Júnior

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.011

DIÁLOGOS PARA UMA CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ENSAIO REFLEXIVO SOB A LUZ DA PRÁXIS DIALÓGICA FREIREANA 199

Francisco Ernande Arcanjo Silva

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Nilson Vieira Pinto

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.012

A RELAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) EM TEMPOS DE FLEXIBILIZAÇÃO 218

Celine Geysa Andrade

Marco Aurelio Nunes de Barros

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.013

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 235

Graziane Berte Boesing

José Henrique Duarte Neto

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.014

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: DIRETRIZES INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS DOCENTES EM PERSPECTIVA 258

Lucas Celestino Azevedo Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.015

**OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO
FEDERAL DE PERNAMBUCO.....279**

Taciana Halliday da Mesquita Pimentel
José Nildo Alves Caú

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.016

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA - EPT: INTEGRANDO
CONHECIMENTOS NO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS..... 300**

Géssika Cecília Carvalho

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.017

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ÔTICA DO
MERCADO DE TRABALHO E DO MUNDO DO TRABALHO.....314**

Monizy Silva Pereira
Débora Mendes de Sousa Gemelli
Diego Soares Carvalho

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.018

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA POLÍCIA CIVIL DE MINAS GERAIS..... 333

Raquel Quirino
Elton Basílio de Souza
Paloma Boson Kairala

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.019

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ..... 350**

Fernanda Ramalho de Oliveira
Kamillo Karol Ribeiro e Silva
Ana Daniella Damasceno



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.020

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AVALIAÇÃO DE CURSO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO.....368

José Nildo Alves Caú

Luiz Henrique Monteiro Barreto da Costa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.021

ATIVIDADES INTEGRADAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....389

Elisangela Silva da Costa

Ana Aparecida Vieira de Moura

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.022

PRODUTO EDUCACIONAL LINHA DO TEMPO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ (2007-2021) ... 409

Jailene de Araújo Menezes

Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.023

OS DIRECIONAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E OS SEUS REBATIMENTOS NAS JUVENTUDES... 431

Érika Martins Araújo

Tereza Nair de Paula Pachêco

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.024

DESVENDANDO A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: TENSÕES, DIREITOS E O PAPEL DA AGRICULTURA FAMILIAR..... 454

Luzia Clara Alves de Souza

Marco Aurelio Nunes de Barros

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.025

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: EXPLORANDO A INCORPORAÇÃO DA TECNOLOGIA PARA POTENCIALIZAR O APRENDIZADO ESCOLAR.....472

Telma Lustosa Silva Santana

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.026

**SAÚDE DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE
CONTEXTUAL DO PROGRAMA QUALIDADE DE VIDA DO INSTITUTO
FEDERAL DO CEARÁ.....** 491

Renata Santiago Bezerra

Nilson Vieira Pinto

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.027

**OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
E O PAPEL DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO NOS
INSTITUTOS FEDERAIS.....** 511

Ana Angélica de Lima Souza

Rosa Martins Costa Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.028

**ESTUDOS DE VIABILIDADE PARA IMPLANTAÇÃO DE OFERTA DO
PROEJA NOS CAMPI PORTO VELHO ZONA NORTE E PORTO VELHO
CALAMA DO IFRO.....** 534

Luciana Ribeiro Tiburtino Aguiar

Profa. Dra. Rosa Martins. Costa Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.029

**PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: O INSTITUTO FEDERAL COMO
GERADOR DE INCLUSÃO, CAPACITAÇÃO E RENDA PARA JOVENS E
ADOLESCENTES.....** 550

Richard Allen de Alvarenga

Heyder Vágner Ramos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.030

**OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO OMNILATERAL
E INTERDISCIPLINAR.....** 568

Maura Cervigne Craveiro

Marilyn A. Errobidarte de Matos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.031

**A FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DO
EMPREENDEDORISMO NEOLIBERAL: UM OLHAR PARA OS SUJEITOS
DO CURSO SUBSEQUENTE TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO DO IFRS –
CAMPUS PORTO ALEGRE.....586**

Izac de Sousa Belchior

Danielle do Nascimento Rezera

Raquel Viana dos Anjos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.032

**FOMENTANDO SOFT SKILLS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: UMA ABORDAGEM APOIADA NA APRENDIZAGEM
BASEADA EM PROBLEMAS.....608**

Aline Silvestre Rosa Serrão

Luciana do Amaral Teixeira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.033

**O DIREITO À EDUCAÇÃO EM MEIO AO NEOLIBERALISMO:
AVANÇOS E RETROCESSOS.....629**

Érica Oliveira de Castro Farias

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.034

**GESTÃO DE SAÚDE PÚBLICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS: UMA
INTERSEÇÃO ENTRE CIÊNCIA DE DADOS COM LINGUAGEM R,
ESTATÍSTICA E COMUNICAÇÃO EM UM CURSO EAD NO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO.....640**

Marcos Vinícius Carneiro Vital

Isaac Negretto Schrarstzhaupt

Adelmo Inácio Bertolde

Marcelo Alves de Souza Bragatte

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.035

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2019-2023)..... 658

Lydjane Lopes de Souza Pessoa
Andreza Maria de Lima

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.036

EGRESSOS DO IFPI - CAMPUS SÃO RAIMUNDO NONATO: DA FORMAÇÃO À INSERÇÃO E ATUAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO..... 678

Janaína Borges Leal de Freitas
Juliana da Silva Galvão
Amaya de Oliveira Santos
Jeferson Luís Marinho de Carvalho

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.037

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-LIBRAS, POR MEIO DO PROJETO INTEGRADOR NO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM-PARÁ..... 691

Cirlene da Silva Mendes
Karen Albuquerque Dias da Costa
Paulo Cesar Rodrigues Costa
Alexandre Reis Fernandes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.038

NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA O CURSO DE DIREITO: A IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA INTERPESSOAL..... 714

Raquel Figueiredo Barretto

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.001

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2018-2022)

Letícia da Mota Monteiro¹
Andreza Maria de Lima²

RESUMO

No Brasil a formação de professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é caracterizada por ações provisórias, emergenciais e transitórias. Neste artigo, temos como objetivo analisar a produção acadêmica da Pós-Graduação brasileira sobre a formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais (IFs) no período de 2018 a 2022. O referencial teórico sobre formação continuada foi construído a partir de autores como Araújo e Frigotto (2015), Santos (2010) e Oliveira e Frigotto (2021). O estudo é de natureza qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, do tipo “Estado do Conhecimento”. As pesquisas foram coletadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Plataforma Sucupira, e no Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Para análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categrorial Temática de Bardin (2016). Localizamos cinco pesquisas, que foram lidas na íntegra. Os resultados das pesquisas apontaram que a formação continuada com foco na prática docente no Ensino

1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), leticia.motamonteiro@gmail.com ;

2 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Ensino Superior do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do *Campus* Pesqueira. É professora permanente do ProfEPT, no *Campus* Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

Médio Integrado possibilita a compreensão das bases teóricas da EPT, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Ressaltamos a importância de novos estudos para aprofundar os nossos achados.

Palavras-chave: Formação continuada de docentes, Institutos Federais, Educação Profissional e Tecnológica, Estado do Conhecimento, Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação de professores, seja a inicial ou a continuada, para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é caracterizada por ações provisórias, emergenciais e transitórias. Isso porque a Educação Profissional no Brasil surgiu com caráter assistencialista e direcionada à classe mais pobre da população. Posteriormente, ela passou a atender aos interesses produtivos, à medida que o país ia se desenvolvendo economicamente. Contudo, essa modalidade educacional sempre foi direcionada à classe trabalhadora, o que reforça o caráter ideológico do embate entre formação pragmatista e formação integral (RAMOS, 2014).

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)³ e criou os Institutos Federais (IFs), redirecionou os objetivos da EPT no Brasil. Os IFs são instituições que ofertam, de maneira verticalizada, educação básica, profissional e superior, em diferentes modalidades e numa estrutura multicampi (BRASIL, 2008).

Segundo Oliveira (2020), a criação dos IFs teve o objetivo de concentrar as dimensões da educação, trabalho, ciência e tecnologia em um único espaço, direcionando o foco ao trabalho como princípio educativo e atuando na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao considerar a autonomia administrativa conferida aos IFs pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), fica a cargo de cada instituição de ensino determinar suas próprias regras sobre as ações de formação continuada.

De acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2022, a Rede Federal possuía um total de 47.595 professores, sendo 98% deles integrantes da carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). A carreira EBTT⁴ foi criada pela transformação da carreira de Magistério de 1º e 2º graus⁵ a fim de possibilitar aos novos professores dos IFs uma prática que se estendesse a todos os níveis, e que permitisse aos que já atuavam na Rede Federal a chance

3 Integram a RFEPCT: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) Celso Suckow da Fonseca de Minas Gerais e o CEFET do Rio de Janeiro, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

4 A carreira EBTT é regulamentada pela Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012).

5 A carreira de Magistério de 1º e 2º graus. foi criada pela Lei nº 7.596/1987 (BRASIL, 1987a) e regulamentada pelo Decreto nº 94.664/1987 (BRASIL, 1987b). governos Lula foi

de migrarem para a nova carreira, por meio da transformação de seus cargos (BRITO; CALDAS, 2016).

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) determina que cada IF garanta o mínimo de 50% de suas vagas, em cada exercício, para atender ao objetivo de ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. Por isso, os professores EBTT, no âmbito dos IFs, atuam, em sua maioria, no Ensino Médio Integrado (EMI), que retornou como possibilidade a partir do Decreto nº 5.154/2004 (RAMOS, 2014)⁶. A atuação nessa categoria educacional exige que os docentes tenham formação continuada direcionada para essa prática no que diz respeito à integração entre a educação e o mundo do trabalho.

A formação continuada é um processo de desenvolvimento contínuo, realizado ao longo da carreira, por meio do qual os professores vão construindo sua identidade e prática profissionais. As ações de formação continuada podem e devem ser utilizadas para aprimorar os conhecimentos técnicos, científicos, didático-pedagógicos da prática docente. Nesse sentido, Santos (2010) entende que a formação continuada se constitui enquanto política e prática de formação, sendo formada por intencionalidades e possuindo objetivos e metas alcançáveis, baseados em interesses políticos surgidos de determinado contexto social. A autora considera que a formação continuada deve englobar as dimensões técnica, intelectual e política para poder possibilitar uma formação integral, necessária à atividade docente.

Sendo assim, os professores, na construção de sua identidade e autonomia profissionais, devem utilizar as ações de formação continuada, geralmente ofertadas pelas instituições de ensino, com a intenção de melhorar sua prática educativa e, assim, poder contribuir com a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Santos (2010, p.76) afirma que a formação continuada, como política e prática intencional, “[...] visa qualificar o professor para a conquista de sua autonomia profissional, assim como contribuir com a construção de uma prática educativa imbuída do compromisso de se fazer uma escola pública de qualidade social”. A formação continuada, então, busca a integração entre os aspectos

⁶ O Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) instituiu uma reforma no Ensino Médio em que ficou clara a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, determinando que esta tivesse currículo próprio e diverso do Ensino Médio (SOUZA, 2020), porém com a luta do campo educacional, que defendia a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos possível revogar o referido decreto com a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (RAMOS, 2014).

teóricos e práticos da atividade docente, incluindo os pedagógicos, para que haja a “ressignificação dos saberes construídos no exercício da prática docente e nas práticas sociais educativas” (SANTOS, 2010, p. 75).

Os docentes que atuam no EMI dos IFs possuem formações iniciais muito diversificadas, podendo ser bacharéis, licenciados ou tecnólogos. Moura (2014, p. 89), ao tratar sobre a necessidade de formação continuada para docentes que atuam na EPT, reforça que, independente da formação inicial, é necessário proporcionar espaços formativos que integrem os profissionais aos conhecimentos que poderão proporcionar melhorias nas práticas docentes, “[...] buscando aproximar os professores da educação profissional aos conhecimentos da área de educação em geral e, igualmente, a aproximar os licenciados às questões do mundo do trabalho [...]”.

Buscando aprimorar a atuação docente no EMI, a formação continuada pode trazer benefícios para a prática pedagógica integrativa ao proporcionar espaços de debate acerca das práticas educativas, espaços que possam incrementar a formação docente e fomentar a atitude docente integradora, conforme apontado por Araújo e Frigotto (2015).

Este artigo, recorte de uma pesquisa maior⁷, tem como objetivo analisar a produção acadêmica da Pós-Graduação brasileira sobre a formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado dos IFs no período de 2018 a 2022. Pesquisas de Estado da Arte ou do Conhecimento, como esta, “[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Existe uma diferença entre Estado da Arte e Estado do Conhecimento. Pesquisas de Estado da Arte buscam identificar as produções científicas da temática selecionada em todos os tipos de produções (dissertações, teses, artigos em periódicos, trabalhos apresentados em eventos e outros), buscando mapear toda a produção científica daquela área. Por sua vez, “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Entendemos que esta pesquisa de Estado do Conhecimento poderá contribuir para identificar temas recorrentes estudados na área de formação

⁷ Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado profissional em desenvolvimento vinculada ao ProfEPT.

continuada de docentes no âmbito do EMI dos IFs e indicar lacunas e inovações do tema estudado, de forma a auxiliar na divulgação da produção acadêmica na área.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta-se como de natureza qualitativa, caráter exploratório e bibliográfico, do tipo Estado do Conhecimento, conforme já indicado. As fontes de referência para este tipo de pesquisa geralmente são os bancos de dados e catálogos de faculdades, universidades ou entidades e órgãos de incentivo à pesquisa (FERREIRA, 2002).

Na realização desta pesquisa, optamos por focar os trabalhos realizados no âmbito de Programas de Pós-Graduação. Para tanto, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Plataforma Sucupira e o Observatório do ProfEPT como bases de dados.

Para efetuar as pesquisas nestas bases de dados, estipulamos como recorte temporal o período de 2018-2022, utilizamos como descritores as associações das seguintes palavras-chave: “formação continuada de docentes” e “institutos federais”; “formação continuada de docentes” e “instituto federal”; “formação continuada de docentes” e “bases conceituais”; “formação continuada de professores” e “bases conceituais”; “formação continuada” e “bases conceituais”; “formação continuada”, “bases conceituais” e “instituto federal”; “formação continuada de docentes” e “Ensino Médio Integrado”; “formação continuada de professores” e “Ensino Médio Integrado”; “formação continuada de docentes” e “Ensino Médio Integrado” e “instituto federal”; “formação continuada de professores” e “Ensino Médio Integrado” e “instituto federal”. Posteriormente, os trabalhos foram mapeados por meio da leitura dos títulos, palavras-chave e dos resumos.

Após o mapeamento inicial, os trabalhos foram lidos na íntegra e utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática de Bardin (2016) para análise destes. De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo possui três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A Pré-análise, para “constituição do corpus” de pesquisa (BARDIN, 2016), foi realizada a partir do mapeamento dos objetivos, referencial teórico, metodo-

logia utilizada, resultados alcançados e dos Produtos Educacionais⁸, este aplicado às dissertações derivadas dos programas profissionais, em cada trabalho. A fase de exploração do material, após o mapeamento inicial dos aspectos constituintes das pesquisas, foi realizada por meio da organização dos trabalhos em categorias temáticas, que consistem em agrupamento dos dados ponderando os elementos comuns que eles apresentam (MORAES, 1999). Por fim, na fase de tratamento dos resultados, realizamos a interpretação dos resultados encontrados nas pesquisas à luz do referencial teórico sobre formação continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram localizadas cinco dissertações que tratam sobre a formação continuada de docentes do EMI dos IFs, sendo todas derivadas do mestrado profissional do ProfEPT: Gomes (2021); Lopes (2019); Canedo (2022); Andrade (2021) e Silva (2019). Dessas pesquisas, três enfocaram a formação continuada de maneira geral (LOPES, 2019; CANEDO, 2022; SILVA, 2019), uma direcionou o estudo para a área de Metodologias Ativas e Tecnologia da Informação e Comunicação (GOMES, 2021), e a outra voltou-se para a área do currículo integrado do EMI (ANDRADE, 2021).

Lopes (2019) teve como objetivo analisar a formação continuada sobre os saberes necessários para prática docente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica. Para subsidiar sua análise, o arcabouço teórico utilizado foi o *Contexto da Educação Profissional de Nível Médio Técnico Integrado*, através da utilização dos autores Ciavatta, Ramos e Frigotto (2005, 2010), Cunha (2005), Frigotto (2005, 2007, 2012), Kuenzer (2001, 2002, 2007), Moura (2010), Oliveira (2003, 2011), Rodrigues (2005) e Romanelli (2005), entre outros; a seguir, o autor trata de questões específicas da *Formação de professores e dos saberes na docência*, embasado nos autores Araújo (2008, 2010, 2014), Cardoso (1994, 2013), Demo (2011), Fonseca (1961), Imbernón (2010, 2011), Libâneo (2004), Luckesi (2003), Machado (2008, 2013), Moura (2007, 2008), Nóvoa (1997, 2013), Saviani (2007, 2008) e Tardif (2010), dentre outros.

⁸ Produto Educacional é o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional (BRASIL, 2019, p. 16).

O autor realizou uma pesquisa empírica através de estudo de caso, que foi realizada com os professores do curso de EMI em Química do *Campus* Fortaleza do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) com o uso de questionários *on-line*, já a análise dos dados foi feita por meio da técnica de Análise Textual Discursiva.

Os resultados da pesquisa revelaram que os participantes valorizam as experiências práticas no campo da disciplina em que atuam para o desempenho da docência e consideram a formação pedagógica importante, mesmo a maioria não havendo participado de nenhuma ação promovida pelo IFCE. Quanto aos saberes no desempenho da docência, os resultados demonstram que os professores buscam articular teoria à prática, numa tentativa de integração, sendo a realização de aulas práticas e visitas técnicas as estratégias mais utilizadas.

Para os docentes, os saberes técnicos e os pedagógicos são considerados importantes para um bom desempenho como professor no EMI. Constatou-se que não há envolvimento e participação dos docentes no planejamento e formação de ações de formação continuada na Instituição e que eles reconhecem a necessidade do IFCE de investir em processos formativos em serviço.

Lopes (2019) conclui que a formação continuada de docentes realizada no local de trabalho pode auxiliar na construção de uma percepção de que o professor é um ser em constante desenvolvimento, e que sua prática deve estar direcionada à melhoria e aprimoramento. O autor ainda propõe que as atividades educacionais devem ser pensadas de forma pedagógica para alcançar os saberes necessários à vivência docente nos ambientes escolares.

Destacamos que, mesmo com o objetivo geral da pesquisa de Lopes (2019) ter vinculado a formação e os saberes docentes para uma atuação no EMI, não foram apontados nos resultados e considerações finais nenhum aspecto específico da área da EPT.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Lopes (2019) foi o *Caderno de Orientações para construção de formação contínua para docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT*, cujo objetivo foi contribuir com as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do *Campus* Fortaleza do IFCE.

Canedo (2022) objetivou analisar como os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico recebiam formação continuada para

compreenderem os conceitos do EMI e atuarem de acordo com os conceitos da área.

Os aspectos teóricos que possibilitaram a autora embasar a análise dos dados coletados foram organizados em três categorias: *Educação Profissional e Tecnológica*, a partir de autores como Bezerra (2013), Cunha (2005), Fonseca (1986) e Kuenzer (2009); *Ensino Médio Integrado*, sob os conceitos trazidos pelos autores Ciavatta (2005), Pacheco (2012), Ramos (2008, 2009) e Silva (2017); e *Formação Continuada de Professores*, considerando os autores Araújo (2008), Libâneo (2015), Machado (2008), Moura (2008, 2014) e Ramos (2010).

A autora classificou a pesquisa como aplicada de natureza qualitativa realizada através de levantamento bibliográfico e estudo de caso. Os dados foram coletados por questionário semiestruturado e a técnica para a análise dos dados não foi descrita.

Os resultados encontrados por Canedo (2022) sugeriram que os docentes enxergam a vinculação entre momentos de formação continuada e a prática pedagógica, o que pode, através da reflexão sobre a prática, trazer benefícios ao trabalho docente, seus processos e metodologias. Com relação ao entendimento sobre EMI, a autora concluiu que a maioria dos participantes possui um bom conhecimento acerca da temática.

O Produto Educacional derivado da pesquisa foi o *Guia de Apoio à Formação Continuada Docente*, cujo objetivo foi divulgar as concepções e informações acerca da EPT e de formação continuada.

Silva (2019) objetivou analisar a concepção e a importância da formação continuada para a prática do professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A autora construiu seu referencial teórico embasada nos princípios da *Educação Profissional e Tecnológica* a partir dos autores Araújo (2010), Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Kuenzer (2010), Moura (2007, 2008, 2013, 2014), Saviani (2007, 2008) e Ramos (2005, 2008, 2010, 2017); e na *Formação Continuada do Professor*, conforme Candau (2001) García (1999), Imbernón (2011), Nóvoa (2002, 2009), Tardif (2014) e Zeichner (1993).

A pesquisa foi caracterizada como de abordagem qualitativa através do método dialético e foi centrada no maior *campus* do IFPE, o *Campus Recife*. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas e roda de conversa, com os participantes da pesquisa, os professores e pedagogas. A autora utilizou a Análise de Conteúdo para análise dos dados coletados.

Sobre as práticas de formação continuada desenvolvidas pela instituição, os dados encontrados foram contraditórios: enquanto a maioria dos professores afirma desconhecer ações formativas desenvolvidas pela instituição, outros participantes afirmaram que a instituição oferta ações formativas e um desses espaços seria o Encontro Pedagógico, porém, os dados não fornecem outros aspectos relacionados a existência desses eventos.

Já sobre as expectativas dos docentes acerca da formação continuada, os professores apontaram quatro características que essas ações devem possuir/proporcionar: definição das temáticas relativas aos conhecimentos didático-pedagógicos e aos conteúdos específicos de cada área; a troca de experiências e associação entre teoria e prática, além de ser, preferencialmente, ofertada por um mediador experiente.

Silva (2019) concluiu que os participantes reconhecem a importância da formação continuada para a execução do trabalho docente por possibilitar, dentre outros, melhoria da prática laboral, socialização de experiências e atualização dos conhecimentos.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Silva (2019) foi uma Proposta de Formação Continuada denominada *Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, cujo objetivo foi disponibilizar uma proposta formativa aos professores que atuam nesta modalidade educacional baseada nos fundamentos do EMI e no contexto de trabalho destes docentes para oportunizar momentos de aprendizagem e troca de experiências.

Gomes (2021) teve como objetivo a aplicação do Produto Educacional que derivou da pesquisa, visando investigar as possíveis contribuições que uma formação continuada baseada em Metodologias Ativas e Tecnologia da Informação e Comunicação pode trazer para a melhoria das práticas pedagógicas na EPT e no EMI.

As categorias teóricas do trabalho de Gomes (2021) foram: *Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado*, que incluem os autores Ciavatta (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2012), Manacorda (2007, 2010), Moura (2007) e Ramos (2008, 2010); *Formação Continuada de Professores para a EPT*, embasados nos autores Candau (1999), Delors (1999), Imbernón (2010), Machado (2008, 2011), Moura (2008, 2014) e Nóvoa (1992); e, por fim, *Metodologias Ativas e TICs na Formação Continuada Docente*, a partir de autores como Coelho (2011), Mitre (2008), Ponte (2002), entre outros.

A autora caracterizou sua pesquisa como de natureza aplicada com objetivo explicativo e, para tanto, utilizou o estudo de caso. Os participantes foram os professores dos cursos de EMI em Administração e Informática do *Campus Birigui* no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A coleta de dados foi realizada através de questionários analisados quantitativamente. A análise qualitativa deu-se por meio dos passos de operacionalização de Minayo.

Os resultados do trabalho apontaram que os professores conseguiram assimilar e relacionar o conteúdo do curso realizado com a educação pretendida pela EPT, além de considerarem o conteúdo relevante para todos os profissionais que atuam na instituição, por haver proporcionado aos participantes reflexões e mudanças de perspectiva acerca das bases conceituais da EPT e da atuação deles no EMI.

Sobre as práticas pedagógicas, foi percebido que estas devem ser direcionadas aos objetivos da EPT, buscando a formação integral dos estudantes. No uso de metodologias ativas e de TICs na formação continuada, constatou-se que ações planejadas desta forma proporcionam maior nível de motivação e participação dos docentes.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Gomes (2021) foram três Sequências Didáticas dispostas em um único material denominado de *Caminhos para a EPT: Inovando a formação continuada docente*. O objetivo da produção foi fomentar uma formação continuada que consiga motivar e estimular a participação ativa dos professores com o intuito de difundir os conceitos da EPT e do EMI nos participantes e incentivar a utilização de metodologias ativas e TICs na formação continuada docente.

Gomes (2021) concluiu que os docentes que atuam no EMI devem compreender sua área de atuação para colaborar com a oferta de formação integrada, pautada nos conceitos de trabalho como princípio educativo e politecnia. Dessa forma, a formação continuada tem a possibilidade de contribuir com o entendimento acerca das bases conceituais da EPT, servindo de espaço para debates e reflexões pelos professores, para melhoria de sua prática docente no EMI.

Andrade (2021) teve como objetivo investigar as potencialidades de uma formação continuada para docentes voltada para os pressupostos do currículo integrado no EMI. Foram construídas duas categorias teóricas para embasar a interpretação de seus achados: *Formação Humana Integral do Trabalhador Docente*, a partir de autores como Ciavatta (2012, 2014), Kuenzer (2009, 2011),

Machado (2008, 2009, 2010, 2011, 2019), Marx e Engels (2011), Moura (2007, 2008, 2012, 2014), Souza, da Silva e Silva (2017), Zen e Melo (2016); *Currículo Integrado*, sob os conceitos trazidos pelos autores Machado (2010), Moura (2007, 2010, 2012, 2013), Pedrosa (2015), Ramos (2008, 2012) e Saviani (2003, 2007).

A autora classificou a pesquisa, de natureza qualitativa, como pesquisa participante, realizada através de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, utilizando o método materialista histórico. A coleta de dados foi por meio de entrevista semiestruturada com os professores do EMI do *Campus Teresina Zona Sul* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e a técnica para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo.

Os resultados encontrados por Andrade (2021) comprovaram que os professores já possuíam conhecimentos sobre o currículo integrado, tais como: interdisciplinariedade, relação entre o mundo do trabalho e educação, pesquisa como princípio educativo articulada com o ensino no currículo integrado; e que ações de formação continuada nessa área pode aprofundar tais conhecimentos, já que é por meio da formação continuada que os docentes podem adquirir conhecimentos que os proporcionem acompanhar a evolução tecnológica, social e cultural da sociedade, que impactam diretamente na prática docente, contribuindo, assim, para a oferta da formação integral.

Os professores apontaram que ações de formação continuada com o intuito de fomentar a prática do currículo integrado devem ser realizadas pelas escolas, seguindo o previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição e com envolvimento direto dos diversos sujeitos que atuam nas escolas, com a finalidade de atender às necessidades das comunidades em que as escolas estão inseridas.

O Produto Educacional derivado da pesquisa foi um caderno orientador denominado *A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio Integrado: o currículo integrado como elemento estruturante*, cujo objetivo foi divulgar as concepções de formação e currículo integrado para facilitar a prática dos professores do EMI.

A autora concluiu que as ações de formação continuada, voltadas para professores do EMI com foco no currículo integrado, devem considerar questões reais da prática docente partindo do reconhecimento dos conhecimentos que os professores já possuem para, coletivamente, construir-se uma abordagem que favoreça a ampliação desses conhecimentos.

De modo geral, as pesquisas trouxeram referenciais teóricos relativos à “Educação Profissional Tecnológica” e ao “Ensino Médio Integrado” com destaque para os autores Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2007) e Ramos (2008 e 2010), e à “Formação Continuada de Professores”, com destaque para os autores Araújo (2008), Imbernón (2011), Machado (2008) e Moura (2008, 2014).

Com relação aos aspectos metodológicos utilizados, a maioria das pesquisas se caracterizou como estudo de caso, seguido de pesquisa aplicada. A técnica de coleta de dados mais utilizada foi o questionário, e os participantes são majoritariamente professores⁹. As técnicas de análise de dados variaram entre a Análise de Conteúdo e Análise Textual Discursiva, sendo que alguns trabalhos não informaram a técnica utilizada.

De acordo com os resultados apresentados nas pesquisas, percebemos que a formação continuada de docentes dos IFs é importante para a consecução dos objetivos que fundam as bases teóricas da EPT e contribui para a prática docente no EMI, conforme apontado nas pesquisas de Gomes (2021), Andrade (2021) e Silva (2019). Para que a lógica da formação integral possa ser ofertada aos estudantes, é necessário que os professores compreendam as bases conceituais dessa modalidade. Contudo, conforme apontado na pesquisa de Silva (2019), a compreensão de alguns professores e, conseqüentemente, sua prática docente, ainda estão pautadas na dualidade do Ensino Médio entre formação geral e formação técnica.

Os resultados das pesquisas evidenciaram que as formações continuadas devem ser mais direcionadas para a prática docente no EMI, que exige uma atuação específica e diferenciada dos docentes e da equipe da escola, conforme apontado por Ramos (2021) ao levantar a necessidade do esforço coletivo entre as instâncias da escola em busca da formação integral almejada pelo EMI, envolvendo as equipes docente, pedagógica e a gestão. Esta atuação integrada das instâncias escolares na EPT pode facilitar a formação integral a ser oferecida aos estudantes, conforme apontado por Oliveira e Frigotto (2021), aspecto ressaltado na pesquisa de Andrade (2021).

Os Produtos Educacionais derivados das pesquisas de Programas de Pós-graduações profissionais, além de serem uma exigência da Área de Ensino da

⁹ Apenas em uma pesquisa (SILVA, 2019) houve a participação de servidores técnico-administrativos da área de pedagogia.

CAPES, assumem o papel crucial de aproximar a produção acadêmica dos problemas reais das instituições de ensino, ao proporem soluções para determinadas questões e/ou problemas identificados nas pesquisas, conforme reforçado por Silva *et al* (2022).

Percebemos pouca variedade de tipos de Produtos Educacionais, com destaque para os cursos de formação continuada, seja a realização do curso ou um documento norteador para planejamento de ações deste tipo. Alguns Produtos Educacionais, desenvolvidos na forma de cursos de formação continuada, foram aplicados no decorrer da coleta de dados, contribuindo para o processo investigativo em vez de ser desenvolvido ao final da pesquisa, como forma de responder aos resultados encontrados.

Considerando que as pesquisas foram realizadas utilizando uma abordagem mais próxima dos participantes (pesquisa-participante), relacionamos o desenvolvimento/aplicação do Produto Educacional no decorrer da fase de coleta de dados com as características metodológicas das pesquisas, conforme corroborado por Leite (2019), ao considerar que a produção dos Produtos Educacionais deveria ser realizada no decorrer da pesquisa e de forma conjunta com os participantes, em especial nas pesquisas-participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos a produção acadêmica da Pós-Graduação brasileira sobre a formação continuada de professores do EMI dos IFs no período de 2018 a 2022. Os resultados apresentados nos trabalhos, em sua maioria, indicaram a importância de as práticas de formação continuada estarem vinculadas à prática docente para contribuírem com os processos de ensino e aprendizagem no âmbito dos IFs.

Algumas pesquisas ratificaram que a formação continuada deve ser ofertada pelas instituições educacionais, dentro do ambiente de trabalho, conforme apontado por Lopes (2019) e Andrade (2021). Outras destacaram que a realização destas formações pode trazer benefícios para a prática pedagógica, conforme Canedo (2022).

Os Produtos Educacionais, contribuição direta dos Programas de Pós-Graduação Profissionais, são desenvolvidos com o intuito de aprimorar a prática pedagógica, promover a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem e contribuir para a melhoria da qualidade da educação (PASQUALLI;

VIEIRA; CASTAMAN, 2018). A maioria dos Produtos Educacionais produzidos nas pesquisas aponta para a importância da realização de ações de formação continuada no ambiente escolar, tendo em vista o aprimoramento da prática docente.

Destacamos que esta pesquisa do Estado do Conhecimento deu visibilidade às produções acadêmicas na área de formação continuada de docentes do EMI, mas não esgota as nuances da área, considerando o recorte temporal realizado e o direcionamento para a produção acadêmica. Ressaltamos, assim, a necessidade de outros estudos que aprofundem esses achados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Regilane de Oliveira. **A formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado: desafios para um currículo integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/coleta_online/manutencaoTrabalhoConclusao/viewTrabalho.jsf?popup=true&id_trabalho_conclusao=11317903. Acesso em 03 out. 2024.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 23 out. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1987a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm. Acesso em 06 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987** . Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1987b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em 06 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997** . Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 05 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 02 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012** . Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área: Área 46 – Ensino**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2019.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrizio Soares. A evolução da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 10, p. 85-96, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2016.4024>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024>. Acesso em: 23 nov. 2023.

CANEDO, Cláudia Isidoro Fernandes. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro: um estudo de caso no Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13226520. Acesso em 01 out. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em 13 out. 2023.

GOMES, Adeline Maria Borges Branco. **Sequência didática para formação continuada docente: metodologias ativas e tecnologias da informação e da comunicação na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10827561. Acesso em: 01 out. 2023.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em Mestrados Profissionais na área de Ensino. **Campo Abierto**, v. 38, n. 2, p.

185-198, 9 jul. 2019. Disponível em: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3516>. Acesso em 22 nov. 2023.

LOPES, Marcelo Wilton Vieira. **Formação e Saberes Docentes**: uma abordagem na perspectiva do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8802215. Acesso em: 01 out. 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf Acesso em: 18 jul. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. **Coleção formação pedagógica**, v. 3. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/326>. Acesso em 20 out. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. “Educar os educadores”: trabalho, educação e práxis no contexto dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e11251, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.11251>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11251>. Acesso em: 23 nov. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT** [livro eletrônico]. 1 ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021.

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 4, n. 07, p. 106-120, 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional brasileira. **Coleção formação pedagógica**, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em 05 nov. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado e Educação Tecnológica. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei. (org.). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set-dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004> Acesso em: 19 jun. 2023.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3778> . Acesso em 27 set. 2023.

SILVA, Claudia Maria Bezerra da. **Formação continuada do professor da educação profissional técnica de nível médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7874036. Acesso em 23 jun. 2023.

SILVA, Cláudio Nei Nascimento da *et al.* Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes (Org.). **A Metodologia da Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2022. p.123-142. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/241> . Acesso em 28 mai. 2023.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. Uma abordagem sóciohistórica da educação profissional no Brasil. **Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão, v. 14, n. 1, p. 1-19, 2020. Disponível em: [.https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13788/18/18](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13788/18/18) Acesso em 13 jul. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.002

ESTUDANTES MULHERES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROFEPT (2019-2023)

Joyce Karoline Guerra de Barros¹
Andreza Maria de Lima²

RESUMO

Historicamente, o acesso das mulheres à educação, inclusive à Educação Profissional, ocorreu acompanhada da restrição aos conhecimentos não relacionados sócio-culturalmente a papéis tidos como femininos. Atualmente, os Institutos Federais (IFs) despontam como instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que buscam a formação integral de todos(as) os(as) estudantes, combatendo, portanto, desigualdades de gênero. Neste artigo, analisamos a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) sobre estudantes mulheres nos cursos técnicos integrados dos IFs de 2019 a 2023. Constituíram-se referenciais teóricos autores que abordam sobre a EPT, como Pacheco (2015) e Frigotto (2018); e sobre gênero, como Rocha (2016), Bolzani (2017) e Kovaleski et al. (2013). O estudo é de natureza qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, do tipo “Estado do Conhecimento”. Como fonte de pesquisa, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Observatório do ProfEPT. Os trabalhos foram selecionados a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Localizamos sete

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), joycekarolineguerraadv@gmail.com;

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua na licenciatura em Química do campus Vitória de Santo Antão. É professora permanente do ProfEPT, no campus Olinda, andreza.lima@vitoria.ifpe.edu.br;

trabalhos, que foram lidos na íntegra. Os resultados das produções mostraram que as mulheres ganharam espaço nos cursos técnicos integrados dos IFs. Apesar disso, as relações de gênero continuam impactando negativamente o acesso e a permanência das mulheres em áreas majoritariamente ocupadas por homens. Nos cursos dessas áreas, tradicionalmente tidas como masculinas, os índices de matrícula são menores e os de evasão são maiores por parte das mulheres. Ressaltamos a necessidade de mais pesquisas que abordem o tema das desigualdades de gênero no âmbito dos IFs para aprofundamento desses achados.

Palavras-chave: Gênero, Cursos técnicos integrados, Institutos Federais, Educação Profissional e Tecnológica, Estado do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Historicamente, as desigualdades de acesso à educação entre homens e mulheres contribuíram para o afastamento das mulheres dos espaços acadêmicos e laborais em determinadas áreas (Kovaleski *et al.*, 2013). A exclusão feminina do espaço público esteve vinculada a mitos de gênero, pautados e endossados por falaciosos fundamentos sociais e científicos que justificavam uma essência feminina mais frágil associada à sua condição natural.

Contemporaneamente, as diferenças de gênero refletem-se na disparidade nos cargos de chefia e valor dos salários. Para Silva (2020), a representatividade de mulheres em cargos de liderança é baixa. A Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2021, corroborou com as disparidades ora apontadas, pois o percentual de mulheres ocupadas foi 41,2% em 2020, enquanto o de homens foi 61,4%. Ainda de acordo com a Síntese, mulheres recebiam 28,1% a menos que homens.

No âmbito da história da educação no Brasil, a entrada da mulher na escola foi legalizada em 1827. Neste ano, a Lei Geral de Educação permitiu a criação de escolas para meninas. Entretanto, o direito de ir à escola veio acompanhado de restrições aos conhecimentos não relacionados sócio-culturalmente a papéis tidos como femininos. A Lei adicionava, para as mulheres, ensino de prendas domésticas e, na Matemática, restringia o ensino às quatro operações, enquanto meninos aprendiam outros tópicos de aritmética.

A história da EPT no Brasil mostra que a mulher “[...] assim como na história geral da sociedade patriarcal, esteve sempre secundarizada e submissa aos desejos e necessidades masculinas” (Rocha, 2016, p. 09). Desde que as mulheres começaram a frequentar a escola, os conhecimentos e opções a elas ofertados estiveram relacionados a seu papel social, denotando a existência de desigualdades de gênero nesse tipo de educação.

Após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, com o avanço dos direitos sociais, as mulheres começaram a ganhar maior espaço na academia e no trabalho. Todavia, para Bolzani (2017), à medida que a mulher foi adentrando nos ambientes educacionais e na esfera pública do trabalho, foi se formando, no imaginário social, a concepção que a ela deveriam ser destinados cargos que exijam maior sensibilidade vinculada ao cuidado. Essa visão é um dos fundamentos que, segundo a autora, justifica o maior número de mulheres em profissões como Enfermagem e Pedagogia e menor em Matemática

e Engenharias. No âmbito da EPT, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos IFs, pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), figura como um dos principais pilares da expansão da EPT, dando forma a um projeto educacional que visa, consoante Pacheco (2015), combater exclusões e desigualdades no interior da educação exercida na sociedade brasileira. Para o autor, a RFEPCT protagoniza um Projeto Político-Pedagógico calcado na inovação e progresso, visando a formação de sujeitos históricos aptos a se inserir, compreender e transformar o mundo do trabalho.

Os IFs são instituições especializadas na oferta de EPT nos dois diversos níveis de ensino, que representam e antecipam “[...] as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” (Pacheco, 2015, p. 12). Suas ações são pautadas em fundamentos e princípios que buscam a formação integral de todos(as) os(as) estudantes, sendo, portanto, condizente com o combate às desigualdades de gênero no âmbito educacional e seus reflexos no profissional.

De acordo com o artigo 8º da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender ao disposto no artigo 7º, inciso I, da referida lei, isto é, ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

Nesse sentido, neste artigo, recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do ProfEPT, temos, como objetivo geral, analisar a produção científica do ProfEPT sobre estudantes mulheres nos cursos técnicos integrados dos IFs no período 2019-2023. Estudos desse tipo, conhecidos como “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, conforme Romanowski e Ens (2006), possibilitam uma visão geral do tema, permitindo conhecer a evolução do conhecimento pela ordenação da produção. Assim, são estudos relevantes para identificar o modo como um tema está sendo desenvolvido pelos pesquisadores, permitindo reconhecer lacunas e/ou limitações na produção existente e possíveis abordagens inovadoras, acarretando numa ciência atualizada e atrelada à realidade social.

Ressaltamos que o evidente cenário de desigualdade no acesso à educação e ao mundo do trabalho em função do gênero e o compromisso dos IFs com a transformação social denotam a legitimidade de pesquisas que tenham como objeto de estudo as discrepâncias de gênero nessas instituições. Essas pesquisas

podem fornecer subsídios para auxiliar as instituições na promoção de ações efetivas no combate às desigualdades de gênero, colaborando com o alcance da emancipação discente, para uma sociedade mais justa e igualitária.

METODOLOGIA

Este estudo, conforme indicamos, é do tipo “Estado do conhecimento”, de natureza qualitativa e caráter exploratório. Sobre a natureza qualitativa, Mezzaroba e Monteiro (2004) asseguram que prepondera o exame das interpretações do fenômeno estudado. Na prática, buscam-se os estudos realizados e a forma que as produções se manifestam. Relativamente ao caráter exploratório, conforme Gil (2017), busca-se proporcionar maior familiaridade com o tema, visando torná-lo mais explícito, contribuindo para a formulação de hipóteses.

Pesquisas sobre produção do conhecimento têm como foco os objetos de estudo, metodologias, referenciais teóricos, resultados e outros aspectos que facilitem o acompanhamento do desenvolvimento científico em dada área de produção (Santos et al., 2020).

Na seleção das bases de busca, consideramos que a confiabilidade de um “Estado de Conhecimento” relaciona-se com “[...] o recorte do universo a ser investigado, das fontes de pesquisa e de seu tratamento” (Davies, 2007, p. 157). Destarte, selecionamos como fontes de pesquisa: 1) a plataforma CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações - por ser um portal referência da produção científica nacional³; 2) o Observatório ProfEPT – por ser a plataforma do ProfEPT, Programa de Pós-Graduação stricto sensu, que desde 2017 oferta o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, em rede nacional, por instituições componentes da RFEPCT que são associadas ao Programa. O Mestrado é destinado a realização de pesquisas de temas da área de ensino relacionados à EPT. Salientamos que no referido Programa há um percentual de vagas destinadas aos servidores da RFEPCT, reforçando seu objetivo de desenvolver pesquisas que possam aperfeiçoar a educação ofertada pelos IFs.

Na delimitação do lapso temporal, consideramos o ano de abertura do ProfEPT, 2016, e o tempo necessário para que o Programa tivesse produções publicadas. Assim, tendo em vista que as primeiras turmas do referido Programa

3 O Catálogo de Teses e Dissertações foi disponibilizado em julho de 2002 visando compilar e facilitar o acesso à produção acadêmica das Pós-graduações Stricto Sensu no país. (Portal Capes, 2023).

foram iniciadas em 2017 e suas pesquisas passaram a ser publicadas em 2019, delimitamos, neste artigo, o lapso temporal de 2019 a 2023. Destacamos que, nos Mestrados Profissionais, é obrigatório o desenvolvimento de um Produto Educacional (PE), consoante o documento de Área de Ensino da CAPES (Brasil, 2019). Trata-se, segundo Rizzatti et al. (2020), do resultado prático de uma pesquisa científica, que tem como objetivo responder a uma questão ou necessidade revelada pela pesquisa, isto é, sua finalidade é resolver um problema identificado ou contribuir para o aprimoramento de uma técnica ou processo educacional já utilizado. Dessa forma, o PE contribui para a melhoria de algum processo educacional relacionado ao objeto pesquisado.

Delimitados o tempo e espaço da pesquisa, selecionamos os descritores. Conforme Frigotto et al. (2018), na pesquisa do tipo “Estado do Conhecimento”, os descritores devem rastrear nas diversas fontes de busca acadêmica os trabalhos desenvolvidos que abordam o tema pretendido.

Realizamos a pesquisa, no Observatório ProfEPT, entre 25 de setembro e 05 julho de 2024, utilizando os seguintes descritores: “Mulher” and⁴ “curso técnico” and “EPT”; “Mulher” and “curso técnico”; “Mulher” and “técnico”; “Mulher” and “Instituto Federal”; “Mulher” and “IF” e “Mulher”. Simultaneamente, entre os dias 26 de setembro e 07 de novembro de 2023, realizamos as pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma CAPES. Nesta fonte, utilizamos: “Mulher” and “EPT”; “Mulher” and “EPT” and “Curso Técnico”; “Mulher” and “Instituto Federal” e “Mulher” and “IF”.

Selecionamos as produções pela leitura dos resumos. Posteriormente, identificamos nos trabalhos localizados: ano, instituição ao qual estava vinculado, Pesquisador/a⁵, título e plataforma.

Após esse tratamento inicial, chegamos à fase de análise. Utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical, que funciona pelo desmembramento do texto em unidades (Bardin, 2016). Para Moraes (1999), a Técnica

4 O “ and ” é um operador booleano que funciona como a palavra “e” no portais de pesquisa. Conforme o Guia de uso do Portal de Periódicos CAPES, fornece uma intersecção, permitindo maior precisão na pesquisa, pois mostrará apenas trabalhos que contenham todas as expressões digitadas. Assim, utilizamos “ and ” para selecionar somente trabalhos diretamente relacionados ao objetivo da pesquisa.

5 Consideramos o gênero do pesquisador importante pelos possíveis impactos da presença de mulheres na ciência e da discussão de gênero nos resultados de pesquisas científicas. Sobre estes aspectos, seguimos a ideia de Queiroz (2020) que a produção de conhecimentos ocorre a partir da posição social ocupada pelo pesquisador

permite a descrição e interpretação de todas as classes de textos e documentos, permitindo uma compreensão de significados superiores aos de uma leitura comum.

Consoante Bardin (2016), a referida Técnica desdobra-se em três fases: Pré-análise; Exploração do Material e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na Pré-análise, o material é organizado, seguindo-se alguns procedimentos até deixá-lo pronto para a efetiva análise. Na Exploração do Material, realizam-se as operações de codificação, envolvendo a criação das categorias. Finalmente, no Tratamento dos resultados, são realizadas interpretações à luz do referencial teórico do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mostra o Quadro 1, no total, localizamos sete dissertações, defendidas entre 2019 e 2023, que abordam sobre estudantes mulheres no Ensino Médio Integrado dos IFs.

Quadro 1 - Dissertações sobre Estudantes Mulheres no Ensino Médio Integrado nos IFs

ANO	IF	PESQUISADOR(A)	TÍTULO	PLATAFORMA
2019	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)	SANTOS, Ieda Fraga.	Estudo de relações de gênero e Educação Profissional: Desconstruindo estereótipos para promover a equidade	ProfEPT/CAPES
2020	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)	BALSAMO, Gisiê Mello.	Um olhar sobre a inclusão das mulheres no curso técnico integrado em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul	ProfEPT/CAPES
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)	PERONIO, Roni de Mello	Uma intervenção pedagógica que vise a igualdade de gênero no mundo do trabalho para os cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação Farroupilha (IFFAR)	CAPES

ANO	IF	PESQUISADOR(A)	TÍTULO	PLATAFORMA
2021	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT)	PAIVA, Thamires Stephane Zangeski Novais.	Meninas na Educação Profissional e Tecnológica: Caminhos, vivências e sonhos contados em um podcast.	CAPES
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)	SILVA, Isabel Cristina	Mulheres na Ciência e na Tecnologia: A “visibilidade” do trabalho feminino como estímulo à percepção e perspectivas dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica	ProfEPT/CAPES
2022	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertão)	MELO, Cíntia de Kássia Pereira.	“Machismo ao volante, perigo constante”: Desconstruindo preconceitos de gênero no Ensino Médio Integrado	CAPES
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)	ROCHA, Simone de Souza Silva	A presença de mulheres na Educação Profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal	CAPES

Fonte: as autoras (2024).

A partir da Técnica de Análise de Conteúdo Categrorial, os trabalhos foram organizados em duas categorias temáticas: 1) Estudantes mulheres nos cursos técnicos integrados dos IFs: inclusão e vivências; 2) Estudantes mulheres nos cursos técnicos integrados dos IFs: relações de gênero. Na primeira categoria, tivemos os trabalhos de Balsamo (2020), Paiva (2021), Silva (2021); e, na segunda categoria, os trabalhos de Santos (2019), Peronio (2021), Melo (2022) e Rocha (2022).

Em relação aos trabalhos da primeira categoria, “Estudantes mulheres nos cursos técnicos integrados dos IFs: inclusão e vivências”, destacamos que o de Balsamo (2020) buscou compreender a inclusão de mulheres no curso técnico integrado em Agropecuária do *campus* São Vicente do Sul do IFFar, curso predominantemente masculino, tal qual se deu no campo empírico de Santos (2019).

O referencial teórico da autora foi construído por autores como Saviani (1989, 1994), Frigotto (2019), Manfredi (2002), Quadros (2017), Paulilo (1987), Brumer (2004) Silva (2018), Colling (2015), Soihet (2018) e Fonseca (2003).

A pesquisa é um estudo de caso, de abordagem qualitativa. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram questionários semiabertos e consulta de documentos institucionais. Participaram da pesquisa estudantes, profissionais da instituição e egressas do curso. Na primeira técnica, a pesquisadora enviou aos participantes, por e-mail, questionários, solicitando seus relatos sobre suas experiências no curso. Na segunda técnica, foram analisados os históricos das mulheres do curso pesquisado. Os dados foram analisados pela Análise Textual do Discurso de Moraes e Galiazzi (2016).

Balsamo (2020) apontou, como resultados, um aumento significativo do quantitativo de meninas em relação ao de meninos no curso de Agropecuária no decorrer de dez anos. Entretanto, o curso ainda é considerado machista por 97% das mulheres pesquisadas. Há resistência nas famílias das participantes sobre a escolha do curso. Ademais, discursos machistas são naturalizados nos ambientes familiares e no acadêmico, todavia, apesar de sentirem que o curso é machista, 94% das participantes sentem-se bem por fazerem o curso.

Como considerações finais, Balsamo (2020) trouxe a dificuldade encontrada para desconstruir ideias e crenças estabelecidas no passado que se coadunam com o modelo estereotipado de mulher submissa e frágil. Tais concepções contribuem para que as mulheres não consigam estágio e emprego na área de Agropecuária. Entretanto, foram demonstrados sentimentos de realização pelas mulheres que conseguem atuar na área, apesar dos preconceitos.

Como PE, Balsamo (2020) desenvolveu um Objeto de Aprendizagem, que se constitui em uma apresentação de slides, que aborda de forma interativa temáticas sobre questões afetas à mulher em áreas predominantemente masculinas.

Paiva (2021) objetivou pesquisar a compreensão de como as experiências vividas pelas meninas no Ensino Médio Integrado influenciam em suas escolhas de formação, trabalho e carreira. Sua fundamentação teórica perpassou as relações entre Gênero, Trabalho e EPT, tendo por base Freitas e Luz (2017), Bourdieu (1999) e Ramos (2003).

O trabalho é de abordagem qualitativa, uma pesquisa de campo. As técnicas de coleta utilizadas foram questionários e rodas de conversa com alunas do 2º e 3º anos dos cursos integrados de Agricultura, Edificações, Eletroeletrônica e

Informática do *campus* Cuiabá do IFMT. As respostas aos questionários serviram de base para elaboração dos roteiros das rodas de conversa. A pesquisa realizou-se remotamente, porque, durante seu desenvolvimento, a instituição estava com suas atividades presenciais suspensas pela emergência sanitária advinda da pandemia da Covid-19. Os dados foram analisados pela Técnica de Análise de Conteúdo Categorical de Bardin.

Os resultados evidenciam que as mulheres são minoria nos cursos pesquisados e que as desigualdades de gênero vivenciadas no Ensino Médio Integrado impactam consideravelmente nas escolhas profissionais e acadêmicas das estudantes.

Sobre o PE, Paiva (2021) optou por uma série de quatro *Podcasts*. Para a execução do PE, foi realizada uma oficina teórica e prática sobre o Produto que serviu de subsídio para a pesquisadora e para as estudantes que participaram da sua elaboração. Os episódios tratam sobre: 1) A história da RFEPECT; 2) A vivência feminina em alguns cursos técnicos do IFMT; 3) Como atrair meninas para cursos técnicos do IFMT; e 4) Como tornar a vivência feminina nos cursos mais igualitária?

Nas considerações finais, Paiva (2021) afirma que, apesar de as mulheres terem entrado no IFMT após o ingresso dos homens, devido a escola ter sido inicialmente destinada aos homens, atualmente, o número total de matrículas femininas é superior às masculinas. Todavia, nos cursos pesquisados, a maioria das vagas ainda é ocupada por homens, comprovando a suposição inicial de serem cursos de áreas predominantemente masculinas, especialmente nos cursos de Eletroeletrônica e Informática, que contam respectivamente com 20% e 25% de mulheres matriculadas. Na resposta ao objetivo, afirma que as vivências do Ensino Médio impactam nas escolhas futuras profissionais das meninas.

Silva (2021) associou o objetivo geral de pesquisa ao PE. Assim, visou avaliar de que forma um PE com informações sobre a participação das mulheres na ciência e tecnologia pode contribuir para a superação da invisibilidade do trabalho feminino, estimulando novas perspectivas acerca das mulheres por parte das estudantes do Ensino Médio Integrado.

Como fundamentação teórica, a pesquisadora trouxe autores como Frigotto (2009), Marx (1974), Manacorda (1991), Saviani (1989), Hirata (2007), Ramos (2014), Kuenzer (2007), Ciavatta (2011), Pacheco (2010), Bolzani (2017), Moran (2004) e Kenski (2010).

A pesquisa é definida, por Silva (2021), como estudo de caso e pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Teve como técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e questionários. Para analisar os dados, a pesquisadora adotou a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e Associação de Volpato (2013).

O estudo teve três fases. Na primeira, houve aplicação de questionários com docentes e discentes dos cursos técnicos integrados em Mecânica Industrial e Eletrônica dos campi Itaquaquetuba e São João da Boa Vista do IFSP. Posteriormente, foi realizada a pesquisa bibliográfica e, finalmente, desenvolveu a atividade pedagógica para aplicação do PE, o qual, ao final da atividade, foi avaliado pelos/as participantes.

Como PE, Silva (2021) produziu vídeos acerca do trabalho de mulheres na ciência e tecnologia. Para elaboração dos vídeos, contou a história de quatro mulheres, duas consolidadas no mundo científico - Bertha Lutz e Rosalind Franklin - e duas contemporâneas - Elisandra Silva, professora do IFSP que coordena projetos de incentivo às meninas nas áreas de exatas, e Jaqueline Goes, cientista negra, que participou de importantes estudos da Covid - 19 e, como cientista, alçou o papel de influenciadora digital, aproveitando o prestígio para influenciar meninas que almejam carreiras científicas.

Os resultados obtidos demonstraram que o PE desenvolvido contribuiu com a superação da invisibilidade do trabalho científico feminino e pode ser utilizado como ferramenta de apoio na disseminação de informações sobre o trabalho das mulheres na ciência e na tecnologia.

Como considerações finais, Silva (2021) destacou que, embora historicamente as mulheres tenham sido invisibilizadas e ainda seja visualizada a segregação de gênero na instituição, há comprometimento das docentes da instituição em ações que incentivam a participação feminina na EPT.

Os trabalhos componentes da segunda categoria, “Estudantes mulheres nos cursos técnicos integrados dos IFs: relações de gênero”, conforme indicamos, foram os produzidos por Santos (2019), Peronio (2021), Melo (2022) e Rocha (2022).

Santos (2019) delimitou o PE advindo da pesquisa como objetivo geral do trabalho. Assim, propôs um jogo educacional para dispositivos mobile, visando a desconstrução de estereótipos de gênero nos espaços científicos, tecnológicos e mundo do trabalho. Como referencial teórico, trouxe Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Scott (1995), Hirata (2015), Cruz (2016) e Santos (2013).

Consoante a autora, a pesquisa faz um diálogo entre abordagem qualitativa e quantitativa, cujo método foi definido como pesquisa participante e suas técnicas de coleta foram pesquisa bibliográfica, observação participante e questionários. A análise dos dados ocorreu segundo a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e Bauer (2007). O campo empírico foi o curso técnico de nível médio integrado em Eletrônica do *campus* Aracaju do IFS.

A pesquisadora observou as turmas nas salas de aula e laboratório, realizando anotações em diário de campo. Depois, aplicou questionários para embasar a construção do jogo que pretendia desenvolver. Finalmente, aplicou o jogo com os estudantes e estes responderam a questionário on-line acerca da efetividade do jogo para a desconstrução dos estereótipos de gênero.

Os resultados da pesquisa indicaram que o gênero é presente tanto no acesso quanto na permanência das estudantes do curso de Eletrônica. Os cursos de maioria masculina tiveram maior número de evasão feminina, enquanto nos cursos relacionados às habilidades consideradas femininas há maior continuidade.

Como considerações finais, a autora apontou que, embora as mulheres tenham conseguido adentrar em espaços educacionais e no mundo do trabalho, ainda sofrem impactos advindos das discriminações baseadas em estereótipos de gênero, corroborando para o seu afastamento e exclusão desses espaços. Para minimizar e extinguir essa diferença entre homens e mulheres, é necessário que sejam desconstruídos os estereótipos de gênero, numa luta incessante na quebra dos preconceitos advindos deles.

Sobre o PE, Santos (2019) criou o jogo e um caderno pedagógico que conta a história de quatro mulheres importantes para a ciência e a arte: Marie Curie, Hipátia de Alexandria, Mileva Einstein e Frida Kahlo. desenvolvimento do PE.

Peronio (2020), único pesquisador homem localizado, atrelou o objetivo da pesquisa ao desenvolvimento do PE. O pesquisador buscou a elaboração de material de apoio para problematizar a divisão sexual do trabalho.

O referencial teórico traz autores como Saviani (2003), Guiraldelli (2012), Antunes (2019), Kovalski (2005), Freire (1996) Louro (1997), Colling (2015), Boff (2010), Chassot (2017), Scott (1989), Quadros (2017) e Saffioti (1975).

A pesquisa foi designada enquanto pesquisa ação de abordagem qualitativa. A coleta de dados deu-se a partir de intervenção pedagógica em um 1º ano do curso de Informática do Ensino Médio Integrado do *campus* Alegrete

do IFFar. A intervenção foi uma aula, ministrada pelo pesquisador, na qual foram abordados temas sobre escolhas profissionais, dupla jornada de trabalho, evasão escola, baixa representatividade política, trabalho, emprego e sexo biológico. Os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva de Moares e Galiazzi (2016).

Os resultados indicaram a existência de relação entre divisão sexual do trabalho e cultura machista. Os/As participantes relacionaram atividades socialmente atribuídas às mulheres àquelas que não são ligadas às ciências exatas ou não exigem muita liderança. Por exemplo, engenharia civil e líder sindical foram apontadas como masculinas. Antes da aula, PE da pesquisa, os/as participantes tinham dificuldade na compreensão de alguns conceitos abordados, é o caso do trabalho, o qual, inicialmente, era apontado somente com relação à atividade que traz renda. Acerca da efetividade da intervenção, os/as participantes apontaram ter sido positiva, pois aprenderam os conceitos propostos.

Nas considerações finais, Peronio (2020) afirma que ainda há carência de informações científicas sobre as temáticas de inserção e inclusão das mulheres nos ambientes de ciência e tecnologia, sendo esse conhecimento dos alunos muito respaldado pelo senso comum. Nesse contexto, os IFs têm importante papel, enquanto instituições que visam a formação integral, sendo necessária a criação de estratégias de disseminação de conhecimento para quebrar padrões excludentes presentes no ambiente escolar e na sociedade.

Melo (2022) também atrelou o objetivo da pesquisa ao PE. Assim, seu objetivo foi o fortalecimento da aprendizagem sobre o machismo, visando a formação integral do sujeito a partir de uma sequência didática, desenvolvida como PE da pesquisa.

Na fundamentação teórica, Melo (2022) traz autores como Nolasco (1993), Bauman (2005), Santinelo (2011), Bourdieu (2001), Goffman (1988), Saffioti (2015), Beauvoir (2016), Araújo (2020), Freire (2000) e Fazenda (2008).

Melo (2022) assegura ser a pesquisa de abordagem qualitativa-exploratória, na qual buscou-se, por meio do discurso dos participantes, conhecer a realidade sobre machismo e gênero na EPT. Os participantes da pesquisa foram os discentes do terceiro ano do curso de Eletrotécnica do *campus* Pesqueira do IFPE e docentes do mesmo *campus* das áreas de Sociologia, Português, Inglês, Espanhol, Artes e Biologia. A coleta de dados foi realizada em três etapas. Primeiro, foi utilizado o questionário semiestruturado; após a coleta inicial, a pesquisadora trabalhou com um Grupo Operativo (GO) e aplicou uma sequência

didática que consolidou-se como PE do Trabalho; finalmente, foram novamente utilizados questionários para tecer um diagnóstico do PE.

A pesquisa foi realizada durante a pandemia da Covid-19, mas os encontros do GO foram presenciais, seguindo, consoante a pesquisadora, os critérios de segurança epidemiológica. A análise de dados foi realizada à luz da Técnica de Análise do Conteúdo de Bardin.

Nos resultados, verificou-se que 94% dos docentes concordam ser possível trabalhar com os temas propostos na sequência didática desenvolvida pela pesquisadora em suas disciplinas, entretanto, apenas 61% deles já trabalharam questões de gênero em aula. Acerca dos alunos, 83% informaram que a quantidade de tempo que se trabalha gênero no Ensino Médio é insuficiente para adquirir-se um conhecimento mínimo do assunto e nenhum acha o tema sem importância. Evidenciou-se a possibilidade de utilização da sequência didática e que ela é útil para trabalhar os temas propostos.

Como considerações finais, a pesquisadora concluiu que muitos discentes não tiveram acesso a conteúdos sobre machismo antes da intervenção, demonstrando o quanto é escasso o debate em âmbito institucional. Consoante Melo (2022), a falta de conhecimento advém sobretudo por parte dos meninos.

Rocha (2022) propôs como objetivo de pesquisa investigar como se constituem as desigualdades de gênero entre as estudantes da EPT nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *campus* Centro do IFFluminense.

A discussão teórica pautou-se em referenciais da EPT articulados com estudos sobre gênero, arrimada por Manfredi (2016), Frigotto (2019), Scott (1995) e Louro (1997).

A autora afirma que o estudo é uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. A pesquisa iniciou-se com um levantamento bibliográfico. Foi utilizado como técnica de coleta um questionário aplicado a discentes matriculadas no Ensino Médio Integrado. Posteriormente, a pesquisadora realizou quatro oficinas, as quais foram o PE da pesquisa, versando sobre a desmistificação dos papéis de gênero, contextualização do gênero na história da educação, movimentos feministas, necessidade de diálogos e intervenções acerca dos temas com homens e mulheres. As oficinas ocorreram remotamente em virtude da pandemia Covid-19. Os dados foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin.

Os resultados evidenciam a existência de desigualdades de gênero e preconceitos em relação às mulheres no ambiente pesquisado, os quais emergem

de diferentes maneiras e discursos, tanto do público discente quanto docente. Ficou demonstrada uma tendência da escolha dos cursos pelas discentes ser feita de acordo com padrões pré-estabelecidos pela crença em melhores oportunidades nas áreas tradicionalmente ocupadas por mulheres. Entretanto, a pesquisa evidenciou uma mudança dos padrões sociais em relação ao gênero, reflexo das modificações culturais da sociedade.

Nas considerações finais, a pesquisadora apontou a importância do debate das questões de gênero serem incluídas nos espaços formativos, especialmente na EPT, a fim de aumentar a liberdade de escolha e representatividade das mulheres nesses espaços.

Analisando os dados encontrados, inicialmente, destacamos que as pesquisas são quase unanimemente produzidas por pesquisadoras. Das sete publicações localizadas, apenas uma foi realizada por um pesquisador. Tal fato não pode ser ignorado, pois, possivelmente, traduz as condições sociais e históricas nas quais as mulheres são inseridas na sociedade e conseqüentemente na EPT e no mundo do trabalho.

Essa diferença de gênero na produção indica que os trabalhos com ênfase nas mulheres tendem a ser produzidos por aquelas que não apenas dedicam-se a estudar o patriarcado, como sentem, na prática de suas vivências, os impactos desse tipo de sociedade, ou seja, as próprias mulheres. Tal fato remete à noção da impossibilidade de uma ciência neutra, como defendem diversas autoras, em especial, as que abordam gênero e ciência.

No seio desse debate perpassa o tema da neutralidade científica na epistemologia dominante, a qual é abordada por Decol (2022). A autora utiliza concepções de pesquisadoras consagradas na área da epistemologia feminista, área de estudos sobre conhecimento produzido por mulheres, para explicar diversos fatores pelos quais é necessária uma ocupação feminina nos espaços de construção de conhecimento na busca de uma ciência e sociedade mais igualitária.

Dentre os fatores que excluem e/ou mitigam a ocupação das mulheres em espaços científicos, Decol (2022) relata a suposta neutralidade científica defendida por modelos que apregoam a racionalidade enquanto característica masculina em desfavor de papéis que demandam uma abordagem mais emocional à mulher. A pesquisa aqui realizada imediatamente desmonta essa pretensa neutralidade científica, tendo em vista que, no âmbito pesquisado, praticamente apenas mulheres trabalharam com temas relacionados ao gênero feminino.

Sendo assim, é possível afirmar que “a ciência é afetada pelo sexismo e outros preconceitos, que interferem na escolha das temáticas de pesquisa, na sua condução teórico-metodológica, e no seu processo de justificação.” (Decol, 2022, p. 55).

Percebemos, a partir da constatação supracitada e dos demais resultados obtidos nesta pesquisa, que o debate sobre os papéis sociais da mulher vem sendo estudado sobremaneira pelas próprias mulheres por serem elas que sentem efetivamente os impactos das estruturas sociais excludentes nas quais estão inseridas. Dessa análise inicial, compreendemos ser necessário o desenvolvimento de mais pesquisas acerca da produção feminina a fim de comprovar ou refutar as evidências ora encontradas.

Destacamos que não foram encontradas pesquisas, no ano de 2023, que tenham como objeto de estudo as mulheres em cursos técnicos integrados nos IFs. Inferimos que esse dado evidencia uma descontinuidade na pesquisa de Gênero dentro do ProfEPT. Observamos que, em 2019, foi publicado somente um trabalho na área, o primeiro. Em 2020, o número, embora ainda escasso, dobrou. Assim, foram localizadas duas pesquisas com a temática no referido período. Esse quantitativo permaneceu nos dois anos seguintes (2021 e 2022) e caiu para zero em 2023. O fato de não haver pesquisas no período de 2023 evidencia a necessidade de maior estímulo ao desenvolvimento de estudos de gênero, tendo em vista os apontamentos de todas as dissertações localizadas sobre as condições desiguais que ainda são encontradas nos IFs e no mundo do trabalho.

Ainda sobre a escassez das pesquisas relacionadas ao gênero no Ensino Médio Integrado no ProfEPT, a pesquisa revelou que os estudos acerca das mulheres nos cursos técnicos dos IFs ainda são incipientes, pois, das quase 40 instituições associadas ao ProfEPT, apenas seis, ou seja, 15%, produziram pesquisas que abordaram a temática desde o período da criação do Programa até a atualidade. Destarte, percebe-se o quanto ainda é preciso avançar nesse debate. Por conseguinte, é impreterível que, na busca por uma EPT baseada na politecnia, sejam realizadas pesquisas que abordem as questões de gênero no ambiente educacional e do trabalho dentro dos IFs.

Sobre à disposição geográfica, o Norte foi a única região que não teve produção científica abordando o tema. Das sete pesquisas localizadas, duas foram realizadas na região Nordeste, quais sejam, Santos (2019) e Melo (2022); duas na região Sul, Balsamo (2020) e Peronio (2020); uma na região centro-

-oeste, a de Paiva (2021); e, por fim, duas se realizaram na região Sudeste, as de Silva (2021) e Rocha (2022). Tais dados sugerem uma baixa preocupação com a temática no país como um todo.

Quatro trabalhos atrelaram o objetivo da pesquisa com desenvolvimento do PE, quais sejam, Santos (2019), Peronio (2020), Silva (2021), Melo (2022). Percebemos, pois, que mais da metade das pesquisas realizadas no âmbito do ProfEPT fizeram essa associação. Devido ao fato de o ProfEPT ser um Mestrado Profissional, a associação de Objetivo da Pesquisa e PE é uma possibilidade que vai ao encontro do que propõe a formação de cursos *stricto sensu* profissionais por representar pragmaticamente os resultados da pesquisa. Entretanto, essa associação não é uma obrigatoriedade, tanto que três pesquisadores não a fizeram.

Em relação à metodologia da pesquisa, todas foram de abordagem qualitativa. Destacamos, porém, que a de Santos (2019) definiu-se como quantitativa e qualitativa. Em relação ao tipo de pesquisa, verificamos uma propensão à pesquisa-ação, a qual foi relatada expressamente em três das produções: Perônio (2020), Silva (2021), Rocha (2022).

Na escolha dos cursos pesquisados, foram eleitas opções de áreas predominantemente masculinas em 100% das pesquisas. Assim, os trabalhos foram desenvolvidos nos seguintes cursos: Eletrônica, Agropecuária, Informática, Agricultura, Edificações, Eletroeletrônica, Mecânica Industrial, Eletrotécnica, Automação Industrial e Eletromecânica. Ao observarmos a disposição dos cursos majoritariamente masculinos, remetemos à indicação de Bolzani (2017), segundo a qual as áreas que passam uma ideia de maior racionalidade e que não necessitam de atributos vinculados a sensibilidade e cuidado são ocupadas majoritariamente por homens.

Quanto às técnicas das coletas de dados, apenas a pesquisa de Perônio (2020) não utilizou questionários. Ainda no que concerne aos questionários, verificamos uma tendência geral de que estes tenham servido para fornecer subsídios para elaboração de etapas posteriores, tanto em grupo (operativo, focal, rodas de conversa) quanto individuais (entrevista).

Acerca dos PEs, percebemos grande variedade. Foram desenvolvidos: Jogo (Santos, 2019); Objeto de aprendizagem (Balsamo, 2020); Proposta de Intervenção Pedagógica (Perônio, 2020; Rocha, 2022); *Podcasts* (Paiva, 2021); Produção de vídeos (Silva, 2021); e Sequência didática (Melo, 2022).

O percurso teórico dos trabalhos apresentou como semelhança o fato de todos abordarem as questões da construção social de gênero; a EPT e os reflexos das interações de gênero e educação no mundo do trabalho. Dentre os principais autores referenciados nas discussões acerca da EPT estão Frigotto, Ramos, Ciavatta e Saviani. Em relação aos autores que subsidiaram as questões relacionadas ao gênero, foram bastante utilizados Louro, Kovalski, Scott e Safiotti.

Sobre a análise dos dados, ficou evidente uma tendência em adotar a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Assim, dos sete trabalhos, cinco adotaram a referida técnica. Dois trabalhos (Bálsamo, 2020; Perônio, 2020) utilizaram a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016).

Em relação aos resultados obtidos, todos os trabalhos apontaram para a existência de segregação por gênero, em maior ou menor grau, e para a escassez de políticas no interior dos IFs específicas para o debate e reflexão acerca dos impactos das construções sociais de gênero. Observamos que, nos trabalhos que atrelaram o objetivo da pesquisa ao PE, as propostas de PE foram eficientes na resolução do problema identificado, contribuindo, sobremaneira, para o debate dos temas relacionados a gênero na EPT. Nas considerações finais, todas as pesquisas apontam que é papel fundamental da escola ofertar e apoiar ações que visem garantir a igualdade de gênero tanto no âmbito educacional quanto no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos analisar a produção científica do ProfEPT sobre estudantes mulheres nos cursos técnicos integrados dos IFs no período 2019-2023. Localizamos apenas sete dissertações que atenderam aos critérios que estabelecemos para nosso objeto de estudo. Nossos resultados mostraram evidente escassez de produção que trate de gênero nos cursos técnicos integrados dos IFs no ProfEPT.

No entanto, é preciso destacar que, em outro estudo (no prelo), constatamos que as pesquisas sobre a temática são inexistentes no âmbito acadêmico geral, o que ficou demonstrado quando pesquisamos anos anteriores ao recorte temporal delimitado para este artigo. Nesse sentido, as buscas anteriores a 2019 foram infrutíferas, sugerindo que a produção acadêmica da Pós-Graduação sobre gênero nos cursos técnicos integrados dos IFs passou a ocorrer com a criação do ProfEPT.

Tal situação denota a necessidade de investimento e incentivo nas pesquisas sobre o tema nos IFs, especialmente por ser nessas instituições, ofertantes da EPT, que os/as estudantes deveriam ter acesso a uma formação integral. Formação esta que não pode deixar de levar em conta aspectos como raça, classe e gênero. Destarte, fica evidenciado que os/as pesquisadores/as, em especial os/as que se propõe ao estudo do gênero na EPT e no mundo do trabalho, têm muito a caminhar no âmbito acadêmico na busca de produzir uma ciência que efetivamente contribua para a inserção das mulheres nos mais variados espaços sociais.

Conforme já indicamos, o ProfEPT é um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* criado em 2016, por meio da Resolução nº 161/2016, todavia, as primeiras turmas começaram em 2017. O Programa possui um Mestrado Profissional desenvolvido em rede nacional e que visa a formação de profissionais aptos a atuar no aperfeiçoamento de práticas educativas e gestão escolar vinculadas à EPT. Assim, no referido Programa são desenvolvidas pesquisas que tratem das diversas questões que envolvem a EPT, dentre as quais estão as questões de gênero.

Dessa forma, apesar da baixa produção do referido Programa sobre questões de gênero, não se pode deixar de reconhecer sua relevância no avanço das pesquisas em EPT e da consequente melhoria desse tipo de educação, especialmente porque, a partir da criação do referido mestrado, vários profissionais que atuam nos IFs tiveram a oportunidade de se capacitar e, por meio da pesquisa, aplicar os mais diversos conhecimentos científicos às instituições de ensino a que são vinculados.

Ressaltamos, por fim, a necessidade de serem realizadas, dentro do ProfEPT, mais pesquisas focadas nas questões de gênero no ensino técnico integrado, tendo em vista que a formação profissional é basilar para o ingresso da mulher no mundo do trabalho e que esse ensino preza pela formação humana integral, não sendo, portanto, admissível que o estudante passe por ele sem ter a oportunidade de receber uma formação que contemple os diversos aspectos envolvidos nos processos de produção. Da produção do conhecimento sobre essa temática podem emergir subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas e institucionais direcionadas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, portanto, de efetiva inclusão da mulher nos espaços sociais.

REFERÊNCIAS

BALSAMO, Gisiê Mello. **Um olhar sobre a inclusão das mulheres no curso técnico integrado em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha - campus São Vicente do Sul**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Jaguari, 2020.

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

BRASIL. **Lei Geral, de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 13 de dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 01 de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 01 jan. 1916.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.1, de 1992, a 38, de 2002, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n.1 a 6, de 1994. 19.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. 427 p.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n.8, p. 1-74, 11 jan. 2002.

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**. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BOLZANI, Vanderlan da Silva. Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas?. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 69, n. 4, p. 56-59, out. 2017.

CAPES. **Documento de área 2019 - Educação**. Brasília, 2019. Disponível em: Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 27. ago. 2024

DAVIES, Philip. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. In: THOMAS, Gary. et al. **Educação baseada em evidências: atualização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DECOL, Jocielle. **O feminismo transformando a ciência: avanços da epistemologia feminista na análise da opressão de gênero na ciência**. 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Bruno Miranda; BATISTA, Eliude Gonçalves; SANTOS, Jordan Rodrigues dos. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **A Síntese dos Indicadores Sociais 2021 - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Rio de Janeiro, 2021.

KOVALESKI, Nadia, Veronique Jourda; TORTATO, Cíntia de S. Batista; CARVALHO, Marília Gomes De. As relações de gênero na História das Ciências: A participação feminina no Progresso Científico e Tecnológico. **Emancipação**, Ponta Grossa, 13, nº Especial: 9-26, 2013. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 28 de set. de 2023.

MELO, Cíntia de Kássia Pereira. **“Machismo ao volante, perigo constante”:** **Desconstruindo preconceitos de gênero do Ensino Médio Integrado**. 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2022.

MEZZAROBA, Orides e MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**. Natal, IFRN, 2015.

PAIVA, Thamires Stephane Zangeski Novais. **Meninas da Educação Profissional e Tecnológica: Caminhos, vivências e sonhos contados em um Podcast**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Instituto Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

PERONIO, Roni de Mello. **Uma intervenção pedagógica que vise a igualdade de gênero no mundo do trabalho para os cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação Farroupilha**. 2020. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí, 2020.

RIZZATTI, Ivanise Maria Rizzatti; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, PR, v.5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. <http://doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>.

ROCHA, Ananda Figueiredo. Educação profissional brasileira e participação feminina: Uma análise histórica. **CRIAR Educação, Revista do Programa de pós-graduação em Educação UNESC**, v. 2016, p. 1-12, 2016.

ROCHA, Simone de Souza Silva. **A presença de mulheres na Educação profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal**. 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Fluminense, Campo do Goytacazes, 2022

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Dinelise Sousa; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José; PEREIRA FILHO, Albano Dias. O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: Da Lei nº 13.145/2017 à BNCC.

Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9488, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9488. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SANTOS, Ieda Fraga. **Estudo de relações de gênero e Educação Profissional: desconstruindo estereótipos para promover a equidade**. 2019. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Aracaju, 2019.

SILVA, Isabel Cristina. **Mulheres na ciência e tecnologia: a “visibilidade” do trabalho feminino como estímulo à percepção e perspectivas dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Sertãozinho, 2021.

SILVA, Maria Rosália Ribeiro. Mulheres no comando: Uma revisão na literatura sobre liderança feminina no campo do trabalho no Brasil. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, [S. l.], v. 4, n. 3, 2020. DOI: 10.30781/repad.v4i3.10902.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.003

A GESTÃO DO PLANO DE ESTUDO INDIVIDUAL (PEI) NO ÂMBITO DO CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

Luiza Maria Vieira de Lima¹
Ivania Maria de Sousa Carvalho²
Wandinalva Fernandes Lima³
Zélia Maria de Lima Pinheiro⁴

RESUMO

Este trabalho versa sobre A Gestão do Plano de Estudo Individual (PEI) no âmbito do *campus* Juazeiro do Norte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), que tem como objetivo geral a promoção do sucesso dos estudantes e contribui para a redução dos indicadores de evasão e retenção nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em tempo integral da Instituição. O PEI é uma das modalidades da Progressão Parcial de Estudos (PPE). A PPE possibilita que o estudante seja promovido para o período letivo seguinte, mesmo sem ter tido rendimento satisfatório em até 2 (dois) componentes curriculares do período letivo anterior. A gestão do PEI é conduzida pela Coordenação Técnica Pedagógica (CTP) e tem como objetivos específicos: estimular o compromisso dos coordenadores, professores e alunos na elaboração e execução do PEI; fomentar a consciência ética dos atores envolvidos no processo, no que diz respeito à elaboração e desenvolvi-

1 Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA, luizalimacedro@gmail.com;

2 Mestra em Educação pelo Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, ivaniacarvalho@gamil.com;

3 Mestra em Ciências da Educação pela Universidad *San Carlos*, Paraguai wandinalvalima@gamil.com;

4 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST de São Leopoldo/RS, zeliamp@gmail.com;

mento da ação; e estimular o respeito ao tempo de aprendizagem e características individuais dos estudantes. Para alcançar tais objetivos, são realizadas as seguintes ações: acompanhamentos individuais e coletivos dos discentes e dos ministrantes do PEI; relatos dos docentes e alunos líderes de turma em Conselhos de Classe; feedback aos pais dos estudantes em PEI; e por meio do rendimento acadêmico. A metodologia de pesquisa qualitativa utilizada nesta proposta diz respeito ao estudo de caso. Os dados do período de 2022 e 2023: em 2022: 19 alunos acompanhados em PEI, 18 foram aprovados e 2023, dos 10 alunos em PEI, houve aprovação de todos (100%). Nesse sentido, a gestão do PEI é uma prática pedagógica que contribui para a permanência e o êxito estudantil bem como para a redução dos indicadores de retenção e evasão dos estudantes dos cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio em tempo integral.

Palavras-chave: Gestão, Plano, Estudo, Acompanhamento, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola é a instituição eleita pela sociedade como espaço para socializar os conhecimentos que esta julga necessário para resolver os problemas do cotidiano. Segundo Mendonça (2011), historicamente, a escola tem a responsabilidade de guardar e transmitir o conhecimento. Apesar das crises que enfrenta por não cumprir essa expectativa de forma satisfatória, a escola mantém sua função social reconhecida e a importância do seu conteúdo histórico específico e até então, nem uma outra instituição foi capaz de substituí-la.

Diante da efervescência tecnológica que revolucionou o mundo do trabalho, surge a necessidade de mão de obra qualificada e especializada. Nesse contexto, o Ensino Médio agrega maior valor à formação dos jovens quando vinculado à qualificação profissional porque ao finalizar a Educação Básica esse jovem pode atuar no mercado de trabalho e com seu próprio trabalho viabilizar o prosseguimento dos seus estudos.

Corroborando com esse pensamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no artigo 22, define que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Ainda conforme a LDB, no artigo 39 está definido que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) “integra-se aos diferentes níveis e modalidades e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” a fim de possibilitar o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O artigo 40 desta lei estabelece que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada (BRASIL, 1996).

A Educação Profissional no Brasil começou no início do século XX, com a criação das escolas de artes e ofícios. Com o passar do tempo e após diversas mudanças, essa estrutura evoluiu, resultando na atual Rede Federal de Educação Profissional, composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e

justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (PACHECO, s/d, p.6).

É recorrente no cenário da Educação Brasileira que, além dos conteúdos curriculares, a escola possui uma importante função social que prima em primeira instância pelo exercício da cidadania. Nesse sentido, o debate educacional brasileiro atual tem reservado especial destaque para a educação de tempo integral, visto que são muitos os seus desafios.

O relatório do Tribunal de Contas da União (TCU)⁵ (BRASÍLIA, 2012) referente ao ano de 2011 destaca que os Institutos Federais (IFs) apresentam um desempenho superior em exames nacionais em comparação a escolas municipais, estaduais e privadas, evidenciando a qualidade na formação profissional. Portanto, os IFs têm atingido o objetivo esperado pelo anseio da sociedade, que a escola profissionalize com qualidade, seus cidadãos.

No entanto, o documento também ressalta preocupação com a evasão escolar, que afeta diversas modalidades de ensino dos IFs. Então, para profissionalizar os jovens, não basta apenas oferecer cursos e vagas; é essencial garantir a permanência e o sucesso dos alunos nos cursos que almejam.

Nessa perspectiva, o Instituto Federal do Ceará (IFCE) lança mão de vários mecanismos com a finalidade de contribuir não só pela permanência do aluno na Instituição, como também para que ele tenha êxito.

Dentre eles, destaca-se o Plano Estratégico para a Permanência e Êxito de Estudantes (PPE), o qual é elaborado com a participação da comunidade acadêmica de seus 33⁶ (trinta e três) *campi*, com o intuito de fortalecer a qualidade do ensino, através de ações de incentivo à permanência e à promoção acadêmica (IFCE, 2017, p. 2).

Nessa ótica, os trabalhos de elaboração da PPE apresentam em seu escopo, os principais fatores que provocam evasão e retenção no IFCE, a saber: fatores individuais, internos e externos à instituição.

Os fatores individuais referem-se aos aspectos inerentes ao próprio estudante como, por exemplo, sua dificuldade de adaptação

5 BRASÍLIA, 2012. https://portal.tcu.gov.br/tcu/paginas/contas_governo/contas_2011/index.html

6 Além destes, no sítio eletrônico da Instituição está incluso o Polo de Inovação vinculado ao campus Fortaleza, portanto totalizam 34 (trinta e quatro) *campi*.

à vida acadêmica, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, questões pessoais e de saúde, entre outros [...] (IFCE, 2017, p. 23)

Fatores internos à instituição [...] São fatores institucionais de ordem pedagógica ou administrativa que influenciam direta ou indiretamente no processo de evasão e de retenção [...] (CEARÁ, 2017, p. 25)

Fatores externos à Instituição[...] São fatores de cunho econômico, social e do mundo do trabalho que também interferem na permanência e êxito discente na instituição (IFCE, 2017, p. 29).

Dentro das ações que dizem respeito aos fatores internos, foi debatido e acordado a respeito do tratamento que a Instituição deve dar aos casos de reprovação por componentes curriculares. Assim, de acordo com o Regulamento da Organização Didático (ROD, 2015):

Art. 115. Entende-se por Progressão Parcial de Estudos – PPE a possibilidade de o estudante ser promovido para o período letivo seguinte, mesmo sem ter tido rendimento satisfatório em até 2 (dois) componentes curriculares do período letivo anterior. Parágrafo único: Não poderá matricular-se no período letivo seguinte, o estudante que ficar reprovado em 3 (três) ou mais componentes curriculares, devendo somente estes serem cursados novamente.

[...]

Art. 117. A PPE deverá ser ofertada pelo campus nas formas de plano de estudo individual ou de dependência.

§ 1º O plano de estudo individual é a forma de PPE em que o estudante cursará o componente curricular pendente, com carga horária reduzida e estabelecida em um plano elaborado e orientado pelo mesmo professor do componente cursado.

§ 2º A dependência é a forma de PPE onde o estudante cursa regularmente o componente curricular pendente cumprindo a carga horária estabelecida na matriz curricular do curso. (ROD 2015, p. 31)

De acordo com as informações acima, o Plano de Estudo Individual (PEI) foi criado com o objetivo de amenizar os efeitos da dependência nos cursos técnicos integrados em tempo integral, haja vista que nesta modalidade de estudos os alunos têm uma carga horária muito exaustiva. Assim, nas ações de intervenção e monitoramento para superação da evasão e retenção, dentro da dimensão ensino, aprendizagem, permanência e êxito, os *campi* devem garantir

a efetivação do PEI para todos os estudantes dos cursos técnicos integrados com reprovações em até duas disciplinas (IFCE, 2017).

O PEI é uma das modalidades da PPE que possibilita ao estudante a promoção para a série seguinte, sem ter tido rendimento satisfatório em até 2 (dois) componentes curriculares do período letivo anterior, tornando possível a ele cumprir essas disciplinas com uma carga horária máxima de 30% do componente original, no qual foi reprovado. Para isso, é proposto, pelo docente da(s) disciplina(s) em questão, um Plano de Trabalho que contemple os conteúdos em que o discente não obteve aprendizagem satisfatória (CEARÁ, 2017). Assim, o PEI visa, portanto, promover o desenvolvimento do educando integralmente, ou seja, considerando os aspectos cognitivo, afetivo e motor (lógica da ação).

A subjetividade como condição necessária para apreensão, sistematização e produção de conhecimento. Ela diz respeito à interioridade, que necessita ser exteriorizada. A exteriorização possibilita o conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo. Assim, o ser humano é exterioridade da interioridade e a objetividade, por sua vez, leva ao interior das pessoas. Em termos de plenitude, objetividade e subjetividade se confundem, visto que nenhuma dessas dimensões pode ser encontrada de maneira isolada. [...] a existência para ele deve ser considerada como sinônima de 'ser no mundo': ex-sistere, 'ser fora de si' (WAHL, 1962, p. 21).

No caso do IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte, o grande gargalo está no caso em que os alunos não concluem com êxito às 19, 16 e 18 disciplinas ofertadas respectivamente, no primeiro, segundo e terceiro ano dos cursos técnicos em Edificações e Eletrotécnica integrados ao Ensino Médio em tempo integral, analisados neste estudo.

É importante destacar que a retenção escolar é uma temática antiga que acompanha a expansão escolar nos diversos níveis da educação brasileira profissionalizante. Inclusive no Ensino Técnico, que é preocupante para a escola de tempo integral, pois compromete a conclusão do curso, por parte dos alunos no período de três anos, tempo estabelecido pelo Projeto Pedagógico do Curso. Assim a vida acadêmica do aluno fica comprometida, fragilizando o processo de ensino e aprendizagem da Instituição, pois muitos alunos procuram sair da instituição em busca de finalizar o quanto antes o ensino médio e assim chegar ao nível superior gerando um índice de evasão.

[...] há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os

pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar (ARROYO, 2000, p.33).

Nesse sentido, justifica-se a relevância tanto do ponto de vista social, quanto científico sobre conhecer a gestão do Plano de Estudo Individual no IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, como uma política de gestão escolar para permanência e êxito estudantil.

Portanto, o PEI deve ser entendido pelos atores do processo de ensino e aprendizagem (coordenadores de cursos, professores e estudantes) como uma prática pedagógica a contribuir para o êxito escolar dos estudantes dos cursos técnicos em tempo integral. À vista disso, o estudo em ênfase, justifica-se pela necessidade de identificar, divulgar e compartilhar práticas pedagógicas de sucessos em gestão da aprendizagem que podem inspirar outros educadores, alunos e instituições a adotar práticas semelhantes no âmbito da Educação.

Diante desse quadro, a presente pesquisa tem como objetivo identificar e divulgar estratégias exitosas em relação ao planejamento, elaboração e desenvolvimento do PEI que contribuem para a promoção da permanência e do êxito estudantil no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada ao Ensino Médio em tempo integral, levando assim à promoção do sucesso dos estudantes.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso no âmbito do IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte, tendo como população os alunos dos cursos técnicos em Eletrotécnica e Edificações integrados ao Ensino Médio, dos períodos letivos de 2022 e 2023, que ficaram em PPE, modalidade PEI, em até 02 (dois) componentes curriculares. A análise dos dados foi realizada por categorização.

No contexto do IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte, a gestão do PEI é conduzida pela Coordenação Técnica Pedagógica (CTP) e tem como objetivos específicos: estimular o compromisso dos coordenadores, professores e alunos na elaboração e execução do PEI; fomentar a consciência ética dos atores

envolvidos no processo, no que diz respeito à elaboração e desenvolvimento da ação; e estimular o respeito ao tempo de aprendizagem e características individuais dos estudantes.

Para alcançar tais objetivos, são realizadas as seguintes ações: reuniões com professores, alunos e pais; acompanhamentos individuais e coletivos dos discentes e dos professores ministrantes do PEI; relatos dos docentes e alunos líderes de turma em Conselhos de Classe; *feedback* aos pais dos estudantes em PEI; e acompanhamento por meio do rendimento acadêmico.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente trabalho é de natureza qualitativa. Conforme Winques (2022, p. 103), “As abordagens qualitativas, portanto, partem do pressuposto de que o conhecimento pode ser produzido no conjunto das interações entre sujeito e objeto”.

Trata-se de um estudo de caso, realizado no âmbito do IFCE/*Campus Juazeiro do Norte* que é um “Tipo de estudo descritivo básico, cujos relatos de um fenômeno ou grupo específico e restrito de pessoas são cuidadosos e detalhados” (WINQUES, 2022, p. 53).

Ainda de acordo com Yin, (2005, p. 32) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Nesse sentido, a pesquisa foi conduzida trilhando as seguintes etapas: primeiramente, foi realizada a definição do caso e local, do problema e dos objetivos do estudo de caso; a segunda diz respeito a um levantamento de dados preliminares sobre o objeto de estudo, o desenvolvimento de protocolos e estratégias de busca, identificação das fontes e recursos, planejamento de análise e síntese dos dados coletados.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: Ata de conselho de classe gerada no Q-Acadêmico⁷; Ata das reuniões de conselho de classe⁸ e relatórios de acompanhamento dos alunos em PPE na modalidade

7 O Q-acadêmico é o sistema acadêmico utilizado pelo IFCE.

8 O Conselho de Classe é um instrumento de gestão democrática do ensino, em que são realizadas reuniões ao final de cada etapa, no total de 4 reuniões prognósticas e uma deliberativa ao final da última etapa de avaliação anual.

PEI. Esses relatórios são elaborados periodicamente, de acordo com o acompanhamento realizado por uma pedagoga da Coordenação Técnica Pedagógica (CTP).

A interpretação dos dados foi orientada pelo princípio da categorização, que “atua como uma forma de hierarquização mental de conceitos sobre a realidade, com vistas a facilitar a organização do conhecimento” (Carmo, 2018, p. 33).

Em relação à categorização dos dados, esta foi realizada a partir da análise dos dados coletados. Primeiramente, os documentos em questão foram lidos e seus trechos relevantes extraídos. Em seguida, esses trechos foram organizados em uma planilha eletrônica e logo depois, foram comparados e agrupados conforme sua similaridade, resultando na frequência (f) de ocorrência de cada uma das categorias.

Prosseguindo com o processo de tratamento de dados, de maneira indutiva, as categorias foram rotuladas e associadas a qualificadores identificados nos trechos extraídos e comparados. Porque, esse processo visa qualificar as categorias com base em suas características específicas e internas.

Dessa maneira, esse método permitiu uma estruturação sistemática dos dados, proporcionando uma análise mais precisa e detalhada das informações coletadas. Por meio da categorização, foi possível identificar padrões e temas recorrentes, contribuindo para uma melhor compreensão dos fenômenos estudados.

Para uma compreensão mais clara, as categorias serão detalhadas na seção dos resultados e discussões levando em conta tanto as categorias, quanto os qualificadores, constituídos por vários determinantes que se comunicam no contexto desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos resultados dos dados coletados, o cerne da investigação revelou uma diversidade de ações, reflexões, orientações e experiências. Assim, para facilitar a compreensão das categorias de análise identificadas e dos qualificadores que as definem, foi possível organizá-las e sistematizá-las de acordo com o agrupamento apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1. A Gestão do Plano de Estudo Individual (PEI) desenvolvido no IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte (2022-2023).

Categoria	Qualificadores
1. Identificação dos estudantes em PEI (2)	Ata de conselho de classe gerada no sistema acadêmico do IFCE (1) Ata de reunião deliberativa do Conselho de Classe (1)
2. Ações desenvolvidas pela CTP para desenvolver o PEI (1)	Reunião com os professores que irão gerenciamento do PEI (8)
	Reunião com os alunos em estão em PPE na modalidade de PEI (1)
	Reunião com os pais ou responsáveis pelos alunos que estão em PPE na modalidade de PEI (1)
	Acompanhamento individuais ou coletivos com os alunos em estão em PPE na modalidade de PEI (1)
	Acompanhamento individuais ou coletivos com os professores que irão desenvolver o PEI (1)
	Acompanhamento dos alunos em estão em PPE na modalidade de PEI por meio do sistema acadêmico do IFCE (1)
	Escuta dos relatos dos alunos líderes de turma em Conselhos de Classe (1)
	Feedback aos pais ou responsáveis sobre o desenvolvimento do PEI e dos resultados dos os alunos em estão em PPE na modalidade de PEI (1)

Fonte: As autoras, 2024.

No Quadro 1. A Gestão do Plano de Estudo Individual (PEI) desenvolvido no IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte (2022-2023), compõe-se de duas colunas.

A primeira diz respeito às categorias, ou seja, a ideia central que objetiva discutir e contribuir para descrever como acontece a gestão do PEI no IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte (2022-2023). Na segunda estão os qualificadores que visam especificar e explicar as categorias elencadas a partir dos dados coletados. As seções que seguem, versam sobre as categorias apresentando um resumo das discussões com base nos qualificadores.

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES EM PEI

Essa seção busca compreender quais ações a CTP realiza a fim de identificar os alunos que irão realizar o PEI e assim realizar os devidos acompanhamentos. Com base nos resultados da pesquisa, foi possível identificar-se que se utilizava

das atas de conselho de classe gerada no sistema acadêmico do IFCE e das atas de reunião deliberativa do Conselho de Classe.

O Conselho de Classe do IFCE “constitui instância essencialmente de cunho pedagógico” na qual a sua “responsabilidade é de acompanhamento tanto do processo pedagógico como da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio” (IFCE, 2016, p.2).

Portanto, o Conselho de Classe é um órgão que desempenha um papel fundamental na análise e revisão das práticas educativas da Instituição. Pois, ele deve ser um espaço para reflexão, discussão e tomada de decisões, que visa aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o objetivo central do Conselho é não apenas melhorar a qualidade da educação, mas também reduzir a retenção acadêmica e a evasão dos alunos nos cursos técnicos integrados. Por conseguinte, o Conselho deve ser visto como uma estratégia institucional voltada para a eficácia educacional e a permanência dos estudantes.

É importante esclarecer que o Conselho de Classe é constituído de dois caracteres a saber: prognóstico e deliberativo.

I. Caráter prognóstico: deve diagnosticar problemas cotidianos ou não, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados de desempenho acadêmico devem ser identificados e analisados com vistas à promoção de condições de recuperação de eventuais dificuldades e defasagens de aprendizagem visando à superação da retenção e evasão estudantil em cada etapa do período letivo.

II. Caráter deliberativo: deve analisar e deliberar sobre a situação final de desempenho de estudantes não aprovados na avaliação final (AF) em até três componentes curriculares no período letivo (IFCE, 2016, p.2).

Sobre as reuniões de caráter prognóstico, elas contam com a participação do/as docentes do curso, diretor(a) de ensino, coordenadores de curso, membros da CTP, do Departamento de Assuntos Estudantis, representantes dos pais/responsáveis e representantes dos estudantes (IFCE, 2016). No caso da reunião deliberativa do Conselho de Classe, não tem a participação dos segmentos pais/responsáveis e discentes (IFCE, 2016).

A fim de subsidiar a reunião deliberativa, a CTP faz um levantamento, por meio da Ata de Conselho de Classe gerada do sistema acadêmico do IFCE, para identificar os alunos na condição de reprovação em até 03 (três) componentes

curriculares, haja vista que nesta reunião deliberativa é realizada a análise das condições de aprovação dos discentes por este órgão.

No caso de aprovação do estudante, pelo Conselho, em 01 (uma) ou 02 (duas) das 03 (três) disciplinas analisadas, ele será considerado aprovado parcialmente seguindo para a próxima série e cursará paralelamente na forma de PEI ou de Dependência os componentes curriculares objetos da reprovação (IFCE, 2017).

A forma adequada para o desenvolvimento da PPE também é analisada pelo conselho de classe, que considerará a estratégia mais viável a partir das deficiências de aprendizagem demonstradas (IFCE, 2016). Caso seja deliberado que a disciplina deverá ser cursada em

Dependência, o aluno desenvolverá seus estudos referentes àquele componente curricular junto com a turma da série anterior, de forma regular e no horário convencional da referida disciplina. Quando a escolha for pelo desenvolvimento do PEI, este será desenvolvido preferencialmente pelo docente do componente curricular em que houve a reprovação (ROD, 2015).

Desse modo, foi identificado, nos dois cursos técnicos em análise, Eletrotécnica e Edificações, o seguinte quantitativo de alunos em PPE na modalidade PEI: 19 (dezenove) alunos no período letivo de 2022 e 10 (dez) discentes no período letivo de 2023.

As ações acima mostram a utilização do ambiente do conselho de classe no IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte como um espaço de reflexão das práticas pedagógicas e de ações (ROCHA e SILVA, 2021) objetivando alcançar resultados positivos que possam contribuir para o ajuste das ações individuais e coletivas na vida acadêmica dos estudantes.

AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA CTP DO IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE SOBRE A GESTÃO DO PEI

Nesta seção buscou-se identificar e compreender as ações realizadas pela CTP para gerenciar a elaboração e desenvolvimento do PEI no âmbito do IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte para os períodos letivos de 2022 e 2023. Após a identificação dos alunos dos cursos técnicos em Edificações e Eletrotécnica que ficaram em PPE na modalidade de PEI, a CTP realizou algumas ações a fim de subsidiar o processo.

No início dos períodos letivos de 2022 e 2023 a CTP, primeiramente, realizou reuniões com os docentes que ministraram o PEI para orientações sobre a construção do PEI⁹ e desenvolvimento das atividades, envolvendo: escolha de conteúdos, metodologia, carga horária permitida, quantidade de encontros presenciais, critérios e instrumentos avaliativos e informações sobre disponibilidade de horários dos alunos para trabalhar a disciplina em PEI (ROD, 2016).

Em seguida, reuniu-se com os alunos que ficaram em PEI, com a finalidade de fazer a escuta dos motivos apresentados por eles, das dificuldades encontradas durante o ano letivo anterior, bem como fornecer informações acerca do desenvolvimento do PEI.

Esse momento com o estudantes foi importante porque:

O aprendizado não deve ser centrado na interação individual de alunos com materiais instrucionais nem se resumir à exposição de alunos ao discurso professoral, mas se realizar pela participação ativa de cada um e do coletivo educacional numa prática de elaboração cultural (BRASIL, 2006, p. 7).

Dando continuidade ao processo, os pais ou responsáveis pelos discentes foram convidados para participarem de uma reunião com a finalidade de dar-lhes ciência de que as disciplinas em que seus filhos ficaram reprovados, seriam desenvolvidas por meio do PEI, para informar quais docentes iriam ministrá-las e para explicar como ocorre o processo e suas etapas. Na ocasião também eram colhidas as assinaturas dos pais ou responsáveis nos planos¹⁰. Essa ação se tornou importante visto que:

A participação dos pais na educação formal dos filhos deve se proceder da maneira constante e consciente, integrando-se ao processo educacional, participando ativamente das atividades da escola. Essa interação só tem a enriquecer e facilitar o desempenho escolar da criança. (LOPES, s/d, p.4).

Durante os períodos letivos de 2022 e 2023, houve o acompanhamento aos alunos, de forma coletiva e individual. Coletivamente, eram trabalhadas as dificuldades encontradas e compartilhadas as soluções no decorrer do processo. Individualmente eram tratados assuntos de notas, de frequências, de rotina familiar para criação e manutenção de uma rotina de estudos, bem como elaboração

9 ANEXO I - Modelo de Plano de Estudo Individual (PEI).

10 ANEXO I - Modelo de Plano de Estudo Individual (PEI).

de planos de estudos, e outras questões que impactam diretamente na vida acadêmica dos educandos.

Foi realizado o acompanhamento aos docentes para saber sobre o andamento das atividades e para auxiliá-los no que era preciso. As demandas mais habituais desse acompanhamento foram os contatos com os alunos que estavam faltando aos encontros presenciais ou não estavam entregando as atividades propostas.

A CTP manteve uma parceria com as coordenadorias dos cursos de Eletrotécnica e de Edificações durante os períodos letivos analisados para elaboração e execução do PE ocorra dentro do período letivo vigente, para manter uma organização e execução das aulas e atividades planejadas e registradas no PEI.

Os dados de notas e frequências, trabalhados nos acompanhamentos individuais com os alunos, eram coletados por meio do sistema acadêmico e utilizados como ferramenta de promoção da autonomia do discente no seu processo educativo, pois era através deles que iam sendo vistos os pontos fortes e o que se pretendia alcançar.

Essa ação se mostrou adequada pois “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, pois é na “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996, p. 24).

Outra ação, diz respeito a escuta dos alunos líderes de turma em Conselhos de Classe, nas reuniões prognóstica dos conselhos durante o período letivo de 2022 e 2023, sobre como os alunos em PEI estão se relacionando em sala de aula com as demais componentes curriculares que estão cursando de forma regular, para ajudá-los na hora de elaboração de plano de estudo contribuindo para uma organização das atividades acadêmicas desses estudantes.

Compreende-se que as ações descritas acima sobre o acompanhamento aos estudantes foram importantes, visto que “promover a autonomia para aprender deve ser preocupação central, já que o saber de futuras profissões pode ainda estar em gestação, devendo buscar-se competências que possibilitem a independência de ação e aprendizagem futura” (BRASIL, 2006, p 23-24).

Durante todo o ano letivo foram realizadas outras reuniões com os pais ou responsáveis para dar e colher *feedback*. Nesses momentos, os pais ou responsáveis tiveram a oportunidade de compartilhar as formas de acompa-

nhamento com seus filhos, receberam *feedbacks* do andamento do PEI e da situação acadêmica dos filhos, de uma forma geral. Em algumas ocasiões os pais ou responsáveis eram chamados individualmente para tratar de problemas mais específicos.

Portanto, essa parceria entre escola e família contribuiu muito para a solução de problemas de aprendizagem, visto que a Educação é “Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais [...] este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos” (PIAGET, 2007, p. 50).

Sobre as reuniões com os professores, alunos e pais, bem como um diálogo constantes com os coordenadores dos cursos, tiveram um papel importante na gestão do PEI no IFCE/Campus Juazeiro do Norte, pois “ensinar exige escutar” e “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (FREIRE, 1996).

Sobre esse aspecto, Freire (1996) faz uma crítica à abordagem autoritária na comunicação, especialmente no contexto educacional. O autor aponta que a falta de atenção à formação integral do ser humano reduz o ensino a um mero treinamento, o que perpetua uma dinâmica de poder em que a comunicação ocorre de forma unilateral (“falar de cima para baixo”).

O autor deixa claro que essa abordagem não permite a construção de um diálogo democrático, que seria caracterizado pelo “falar com”, onde há interação e troca entre as partes. Portanto, a ênfase está na necessidade de promover uma comunicação que respeite a integralidade do indivíduo e favoreça um ambiente mais participativo e igualitário.

Como resultado do gerenciamento da CTP em relação ao PEI, observou-se que dos 19 (dezenove) alunos em PPE na modalidade PEI no período letivo de 2022, 18 (dezoito) foram aprovados e 1(um) não obteve êxito, uma vez que, por problemas psiquiátricos, não conseguiu comparecer à Instituição. Esse quantitativo representa uma aprovação de 94,74%. Os 10 (dez) alunos em PPE na modalidade PEI no período letivo de 2023, foram aprovados ao final do ano letivo, o que representa 100% desse total.

Face ao exposto, conclui-se que a forma de gestão do PEI desenvolvido pela CTP com o envolvimento dos coordenadores de cursos, professores, alunos e pais ou responsáveis apresenta-se como uma proposta pedagógica que contribui para a permanência e o êxito estudantil no âmbito do IFCE/Campus Juazeiro do Norte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o presente trabalho constatou-se que a questão investigativa e os objetivos propostos foram atingidos, pois identificou-se que o gerenciamento da CTP do IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte em relação ao PEI conta com ações de acompanhamento e suporte ao processo citado que colaboraram para a autonomia, autoestima, permanência e êxito dos educandos.

Os principais resultados desta pesquisa revelam que as categorias de análise estão diretamente correlacionadas à pergunta de pesquisa, servindo como critério fundamental para análise. Apesar dessa discussão não ser ampla, devido ser um estudo de caso em que a amostra é pequena e não admite inferência, admite-se que a presente pesquisa é um ponto de partida para futuros estudos sobre estratégias pedagógicas para a permanência e o êxito estudantil, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio em tempo integral.

Observa-se que a partir da categoria “Identificação dos estudantes em PEI” (ver Quadro 1) que as ações realizadas pela CPT para gerenciamento do PEI no IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte envolve tanto o sistema acadêmico da Instituição como Conselho de Classe.

O Conselho de Classe cumpre seu papel fundamental na supervisão do processo pedagógico e na avaliação do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos técnicos em Edificações e Eletrotécnica, ambos integrados ao Ensino Médio. Percebe-se que a função deste conselho é promover a reflexão e discussão sobre as práticas educativas, visando à melhoria da qualidade do ensino e a redução da retenção e evasão escolar.

Apercebe-se a partir da categoria “Ações desenvolvidas pela CTP para gerenciamento do PEI” (ver Quadro 1) que as ações com os docentes, em parceria com as coordenações dos cursos, tiveram a finalidade de dar suporte quanto a construção/elaboração e execução do PEI, incluindo conteúdos e metodologias, e primar pela frequência dos alunos aos encontros do PEI.

No que diz respeito às ações da CTP com os estudantes, tiveram o objetivo de subsidiar os estudantes nesse processo para compreender suas dificuldades para assim fornecer-lhes informações e elaboração de plano de estudo.

Os pais ou responsáveis também foram envolvidos, sendo informados sobre as disciplinas em que os filhos estavam em PPE e as etapas do PEI, mostrando a importância da parceria entre escola e família.

Outro aspecto a ser destacado é que a CTP, manteve durante todo o processo um acompanhamento aos alunos, tanto coletivo quanto individual, focando em suas dificuldades acadêmicas e pessoais, além de manter comunicação contínua com os docentes, exercendo o papel de mediadora no processo ora analisado.

A análise e a discussão dos dados referentes aos períodos letivos 2022 e 2023 indicam a eficácia dessas ações pedagógicas elencadas acima sobre a gestão do PEI pela CTP no IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte, pois percebe-se uma taxa de aprovação satisfatória entre os alunos acompanhados.

Nesse contexto, a implementação e gestão eficaz do PEI aponta para uma prática pedagógica necessária para possibilitar a permanência e o êxito dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade. Estas práticas reafirmam a importância da educação personalizada e do suporte contínuo na formação dos jovens, alinhando-se aos objetivos de uma educação integral e transformadora.

Portanto, a gestão do PEI, conduzida pela CTP, estimula o compromisso dos coordenadores, professores, alunos e pais ou responsáveis no desenvolvimento e na elaboração do PEI. Essa forma de gestão também fomenta a consciência ética dos atores envolvidos no processo, no que diz respeito à elaboração e desenvolvimento das ações, ao passo que estimula o respeito ao tempo de aprendizagem e características individuais dos estudantes.

As interpretações a partir das categorias “Identificação dos alunos em PEI” e “Ações desenvolvidas pela CTP para gerenciamento do PEI” conduzem ao entendimento que a gestão do PEI no âmbito do IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte é uma prática pedagógica de sucesso em gestão da aprendizagem e, desta forma, pode inspirar outros educadores e instituições a adotar essa prática ou outras semelhantes no âmbito da Educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ensino Médio. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em 19 de outubro de 2024.

BRASÍLIA. **Temas de destaque das contas do Governo dos últimos 5 anos / Tribunal de Contas da União.** – Brasília: TCU, Secretaria-Geral de Controle Externo, Secretaria de Macroavaliação Governamental, 2012. Disponível em <https://portal.tcu.gov.br/tcu/paginas/contas_governo/contas_2011/index.html> Acesso em 15 de outubro de 2024.

CARMO, J. R. do. **O conceito de Categorização: um estudo com base na literatura da área da Ciência da Informação.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (Dissertação). Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189933/PCIN0178-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 09 de outubro de 2024.

CEARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE.** Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/proen/ensino/plano-de-permanencia-e-exito.pdf>> Acesso em: 7 de outubro de 2024;

_____. **Regulamento da Organização Didática.** Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/regulamento-de-ordem-didatica/arquivos/Rod_atualizado1.pdf> Acesso em 8 de outubro de 2024;

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IFCE. **Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE/** Armênia Chaves Fernandes Vieira, Erica de Lima Gallindo, Hobson Almeida Cruz. - Fortaleza: IFCE, 2017.

IFCE. Resolução CONSUP nº de 35 de junho de 2016. **Conselho de Classe nos cursos técnicos integrados ao ensino médio,** IFCE, 2016.

LOPES, R.C. A. A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. s/d. MENDONÇA, S. G. de L. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia, São Paulo, 2011.

PACHECO, E. Os institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>

PIAGET, Jean. Para onde vai à educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

ROCHA, R. S. F. de S.; SILVA, E. F. da. O papel do conselho de classe para organização do trabalho pedagógico, **Revista Linhas Críticas**, v. 27, pp. 1-13, 2021.

WAHL, Jean. **As filosofias da existência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1962.

WINQUES. K. Pesquisas qualitativas. **Nos caminhos da iniciação científica: guia para pesquisadores em formação**/organizadora Kérley Winques — Joinville: Faculdade Ielusc, 2022.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre, 2001.

ANEXO I



PROGRESSÃO PARCIAL DE ESTUDOS MODALIDADE – PLANO DE ESTUDO INDIVIDUAL

Campus:

Curso:

Dados do componente curricular

Nome do Curso: _____

Nome do componente curricular: _____

Professor: _____

Carga horária do componente na matriz: _____

Carga horária do componente no plano de estudo individual: _____

Percentual de carga horária do componente curricular no plano de estudo individual em relação ao estabelecido na matriz do curso: _____

Período do desenvolvimento do plano de estudo individual: ____/____/____ a ____/____/____

Carga horária aulas práticas: _____

Carga horária aulas teóricas: _____

Dados do (a) estudante:

Nome: _____

Matrícula: _____ Telefone: () _____

e-mail: _____

Dados do Plano de Estudo Individual

Conteúdo

Listar de forma clara e detalhada **somente** o (s) conteúdo (s) no (s) qual (is) o estudante precisa recuperar a aprendizagem, observando os conteúdos listados no PPC do curso.

Metodologia

Especificar como será a forma de trabalho com o estudante nessa modalidade de progressão parcial.

Avaliação da Aprendizagem

Descrever a metodologia de acompanhamento do estudante por parte do docente. Registrar os critérios e instrumentos a serem considerados na avaliação da aprendizagem do Estudante.

Atividades a serem apresentadas pelo (a) estudante

Listar as atividades que deverão ser apresentadas pelos estudantes com os respectivos prazos para entrega.

Cronograma de encontros de estudos presenciais (pode ser adaptado)

Mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Dias												
Horário												
Local												

Definir as datas, horários (de acordo com a disponibilidade de horário do aluno) e locais para aulas teóricas e práticas, se estiver previsto neste plano.

Fontes de Pesquisa

Listar os livros, revistas, artigos, sites ou outros materiais que possam servir como apoio para os estudos.

_____, ____ de _____ de 202__

Assinatura do (a) professor (a) : _____

Assinatura do (a) coordenador (a) de curso: _____

Assinatura do (a) estudante: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

*** Entregar ao estudante submetido ao Plano de Estudo Individual, uma via deste documento devidamente assinado.**

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.004

FATORES DETERMINANTES DA MOTIVAÇÃO/ DESMOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRR/ CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE

Francimeire Sales de Souza¹

Evelin Lima da Costa²

Hudson do Vale de Oliveira³

Gardênia da Silva Frazão⁴

RESUMO

O estudo dos fatores determinantes da motivação/desmotivação dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no *Campus* Boa Vista Zona Oeste do IFRR teve por objetivo identificar tais fatores, buscando compreender como a motivação pode interferir no processo de aprendizagem destes estudantes. O levantamento dos anseios dos estudantes visa possibilitar reflexões sobre possíveis estratégias para garantir maior motivação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. A pesquisa apresenta relevância, sobretudo com base nos índices de evasão e retenção atuais, que podem ser considerados expressivos se analisados à luz da característica desse nível de ensino, levando-se em conta a faixa etária

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), francimeiressouza@gmail.com

2 Graduada em Biomedicina pela Universidade da Amazônia (UNAMA), evelinlima9143@gmail.com

3 Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) e do Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Pólo IFRR / *Campus* Boa Vista (CBV), HUDSON.OLIVEIRA@ifrr.edu.br

4 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) / IFRR. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)/*Campus* Itaituba gardeniafuture@gmail.com

entre 14 a 17 anos de idade para ingresso e conclusão do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa básica de natureza qualitativa, com abordagem descritiva, caracterizada como um estudo de caso, compreendendo a coleta de dados em observância aos preceitos éticos da pesquisa. Foram aplicados 69 questionários - contendo 21 questões -, representando uma amostragem de 41% dos estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que receberam o termo de autorização para participar da pesquisa. Dentre os resultados obtidos, se destacam como opções que motivam os estudantes a permanecer no *Campus*, em primeiro, a disponibilidade de laboratórios com computadores e áudio visual em aula, em segundo, salas de aula, aparecendo como terceira escolha, o atendimento da coordenação de curso. Os atendimentos pedagógicos, dos assistentes de alunos e a biblioteca também foram opções bem citadas pelos estudantes. A relação de cordialidade/ respeito entre professores, estudantes e demais servidores também se apresenta como um dado importante da motivação dos estudantes. Com a identificação dos fatores determinantes de motivação/desmotivação dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, espera-se que a gestão do *Campus* possa compreender como a motivação do corpo discente pode interferir no processo de aprendizagem e como os anseios dos estudantes podem ser atendidos em âmbito institucional por meio de estratégias pedagógicas que favoreçam o êxito escolar.

Palavras-chave: Cursos Técnicos Integrados, Desmotivação, Motivação.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), especificamente o *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), desde 2013, vem mobilizando esforços em construir uma proposta institucional para permanência e êxito dos estudantes. Desde 2015, o CBVZO vem ofertando turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, cujos resultados de evasão e de retenção são objetos de análise e de reflexão para a adoção de estratégias que visem o sucesso escolar desse nível de ensino.

De acordo com o estudo realizado pela Equipe Técnico-Pedagógica acerca dos índices de reprovação e de evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no ano letivo 2018, o Curso Técnico em Comércio obteve o índice de 15% de evasão e o Curso Técnico em Serviços Públicos obteve o percentual de 3%. O estudo em questão demonstrou ainda que a taxa de reprovação no ano foi de 14% em ambos os cursos (Ifrr, 2019).

Esses índices são considerados expressivos, especialmente se analisados à luz da característica desse nível de ensino, uma vez que a faixa etária de estudantes que ingressam e que concluem o ensino médio ocorre entre 14 aos 17 anos de idade. Logo, tais estudantes do ensino médio por se dedicarem ao curso na forma integral não trabalham e dependem dos recursos financeiros dos pais/responsáveis para a sua manutenção na escola.

Assim, sendo o CBVZO uma escola federal, com referência em qualidade do ensino, por ser integrante do IFRR, que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sucinta-se a seguinte questão-problema: o que leva um estudante, que possui na “teoria” tempo integral para os estudos e apoio dos pais/responsáveis para manter seus estudos, a reprovar ou evadir?

No ano de 2018, dos 165 estudantes atendidos pela equipe multidisciplinar, 78,5% dos atendimentos foram motivados por situações relativas a aprendizagem/comprometido do estudante e por comportamento. Como as ações de intervenção não são consolidadas de forma a compreender as questões motivacionais que permeiam tais atendimentos, observa-se a necessidade de aprofundar a compreensão sobre as situações apresentadas pelos estudantes para identificar os fatores determinantes da motivação/desmotivação destes, para que a instituição possa se apropriar desses dados com o intuito de repensar o planejamento e a oferta de seus cursos, assim como as estratégias necessárias para o favorecimento da permanência e do êxito desse público.

Nessa perspectiva, a pesquisa em questão foi fundamentada nos estudos desenvolvidos por Saviani (2007) para a compreensão do trabalho como princípio educativo, a partir da noção de politecnia, como base para o entendimento da organização escolar assegurada nas diretrizes nacionais da educação profissional e tecnológica, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Ainda sobre o ensino técnico na forma / modalidade integrada, Ramos (2005) afirma que trata-se de uma educação que visa a promoção do acesso aos conhecimentos e à cultura que são construídos pela humanidade em que o sujeito inserido nesse processo possa realizar as suas escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. A autora apresenta como pilares conceituais de uma educação integrada, uma formação unitária em superação da dualidade, garantindo a todos o direito ao conhecimento e a uma educação básica e profissional que possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho.

Sobre a motivação para aprendizagem, Bzuneck (2001, p. 13) destaca que a desmotivação por parte dos estudantes implica na falta de dedicação aos estudos e conseqüentemente implica no processo de apropriação de conhecimentos. Logo, essa condição impede que os estudantes obtenham a formação necessária para o exercício da cidadania e na realização pessoal.

O autor acrescenta ainda que o contexto da sala de aula deve ser contemplado para compreensão dos fatores de motivação no que se refere ao cumprimento das atividades por parte dos estudantes, observando para tanto os aspectos de comprometimento na execução das tarefas propostas, as quais deverão estar igualmente motivadas, assim como em qualquer outra atividade humana, como o lazer por meio da prática de esportes, por exemplo.

Acerca da motivação e a relação desta com a aprendizagem, Knüppe (2006, p. 277) menciona que:

No processo ensino aprendizagem acredita-se que a motivação deve estar presente em todos os momentos. Cabe ao professor facilitar a construção do processo de formação, influenciando o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem.

Já para Feijó (2009, p. 45):

[...] a motivação é um comportamento causado por necessidades, direcionado aos objetivos de satisfação dessas necessidades, as quais, por sua vez, são constituintes de primórdios essenciais à

sobrevivência, podendo ser inatas e instintivas, requerendo satisfação periódica e clínica.

Diante dessas considerações, o objetivo geral da pesquisa foi identificar os fatores determinantes de motivação/desmotivação dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, inclusive, buscando compreender como a motivação pode interferir no processo de aprendizagem destes estudantes e levantar os anseios destes visando à reflexão sobre possíveis estratégias para garantir maior motivação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como base teórica os estudos que possibilitam maior compreensão acerca dos conceitos do Ensino Técnico, considerando em especial a forma “Integrada ao Ensino Médio”, assim como fundamentam o processo de motivação para aprendizagem como um fator condicionante à permanência e ao êxito dos estudantes.

O estudo em questão trata-se de uma pesquisa básica de natureza qualitativa, com abordagem de caráter descritivo. Nessa perspectiva, Minayo (2013, p. 26) refere-se à pesquisa qualitativa a partir da divisão do trabalho científico em três etapas, sendo elas, a fase exploratória; o trabalho de campo; e a análise e tratamento do material empírico e documental.

Os procedimentos metodológicos a caracterizam como um estudo de caso. Para Lüdke e André (2015, p. 20-22), o estudo de caso se desenvolve de maneira natural, com ricos dados descritivos, decorrentes de um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de forma contextualizada e complexa.

A coleta de dados, que se deu por meio de questionário, observou todos os preceitos éticos da pesquisa, sendo realizada a partir da autorização dos pais/responsáveis por estudantes menores de idade e/ou pelo estudante maior de idade, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mantendo o direito de o estudante optar ou não pela participação na pesquisa.

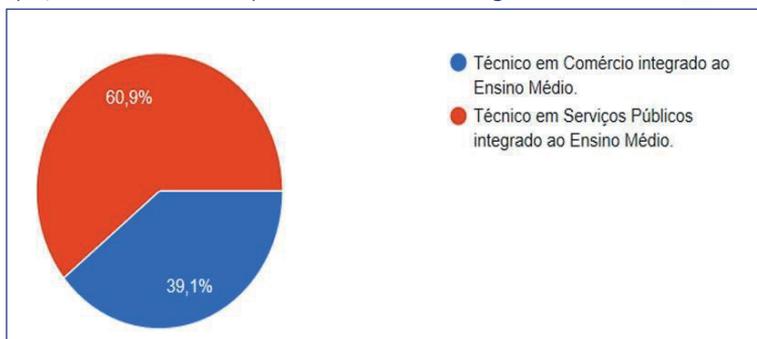
Gil (1999, p. 128) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Assim, a aplicação do questionário teve como amostragem mínima prevista 50% dos estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. No entanto, apenas 12% dos estudantes apresentaram o TCLE e participaram da pesquisa. O questionário elaborado contemplou 21 questões que identificam os fatores determinantes da motivação/desmotivação destes em seus cursos. Após a aplicação do questionário ocorreu a tabulação e a análise de conteúdo baseada em Gomes (2013, p. 87), contemplando as fases de categorização, inferência, descrição e interpretação de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentam-se os resultados da pesquisa, bem como algumas discussões sobre tais resultados. Destaca-se que são apresentados neste artigo os principais achados do estudo. Foram aplicados 69 questionários, representando uma amostragem de 41% dos estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que receberam o termo de autorização para participar da pesquisa. Conforme pode-se observar na Figura 1, 60,9% dos participantes da pesquisa eram do Curso Técnico em Serviços Públicos e 39,1% do Curso do Técnico em Comércio.

Figura 1. Participação dos estudantes por Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio



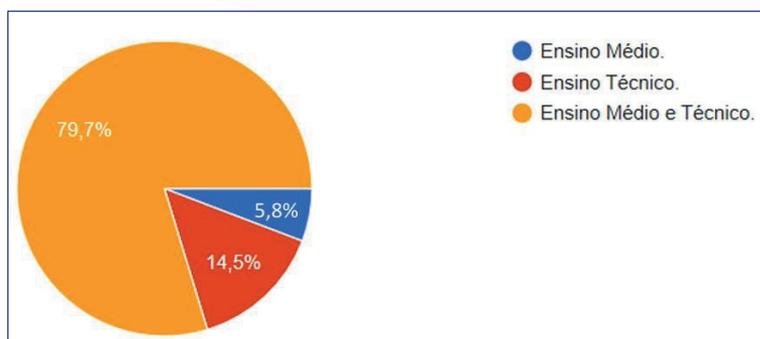
Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação aos dados apresentados na Figura 1, cabe mencionar que esses cursos foram os primeiros, na modalidade integrada, a serem ofertados pelo *Campus*. Inclusive, tal oferta se deu apenas após a experiência do *Campus* com tais cursos na modalidade subsequente, ou seja, para pessoas que já possuíam o ensino médio.

Ademais, destaca-se que no primeiro processo seletivo para as turmas dos cursos integrados, foram disponibilizadas vagas para a formação de três turmas, sendo duas de serviços públicos e uma de comércio. Atualmente, o curso de Serviços Públicos não mais é ofertado, enquanto o curso de Comércio possui uma última turma em fase de finalização no corrente ano.

A pesquisa contemplou 21 questões, mas dentre as perguntas que merecem destaque está a questão que trata sobre “O que atraiu o estudante a vir estudar no CBVZO?”. A maioria dos estudantes, com 79,7%, respondeu que a proposta de Ensino médio associada ao Ensino Técnico fez com que optassem por estudar no *Campus* (Figura 2).

Figura 2. O que atraiu o estudante a vir estudar no CBVZO?



Fonte: Dados da Pesquisa.

Este resultado é muito significativo, especialmente considerando que o *Campus* tem pouco mais de 10 anos de atuação. Acredita-se que tais resultados podem ser um reflexo da consolidação do *Campus*, tornando-o referência na oferta de, para além dos cursos técnicos e superiores, oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que buscam a instituição para fazer parte do seu processo formativo, sobretudo articulando a educação básica com a educação profissional.

No que se refere à integração entre o ensino básico e o ensino profissional, Jorcelino e Fortes (2022, p. 2) ressaltam que:

A qualidade da educação básica na vertente da educação profissional técnica de nível médio é amparada por legislações vigentes, o que garante a validade do diploma em todo território nacional, independente da modalidade de ensino e da idoneidade da instituição credenciada e reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, faz-se necessário haver trata-

mento isonômico dos concluintes pela área de recursos humanos das instituições.

Sobre essa integração entre o ensino médio e o ensino profissional, o documento base do Ministério da Educação que trata acerca da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (MEC/SETEC, 2007, p. 24) apresenta que ela está baseada “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção”.

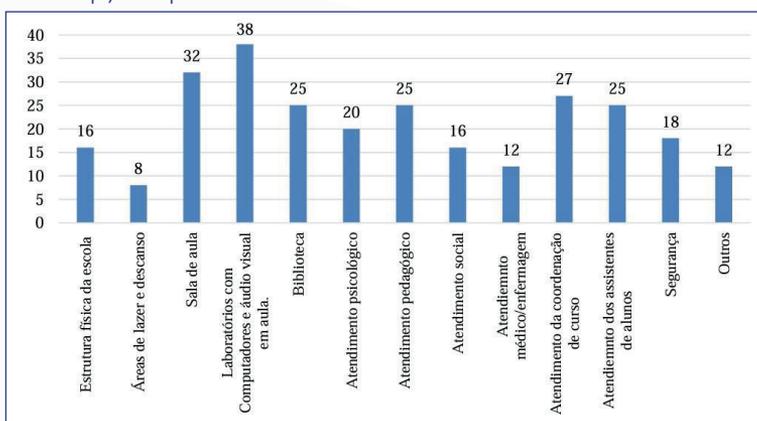
Ademais, é oportuno mencionar que os resultados apresentados na Figura 2 também se configuram como relevantes, uma vez que apesar de ser uma instituição que possibilita a formação integrada (ensino básico e ensino profissional) muitos são (ou eram) os estudantes que não só buscavam apenas o ensino médio como também, pela dependência dos pais/responsáveis, são “forçados” a frequentar a instituição, mesmo sem manifestarem interesse para.

Assim, acredita-se que com o passar do tempo, considerando a consolidação do *Campus* no local onde está inserido, estes estudantes podem passar a manifestar interesse pela formação ofertada, uma vez que passam a conhecer, ainda que de forma superficial em um primeiro momento, os cursos que ali são ofertados. Ressalta-se, inclusive, que esse interesse pode, com o avançar do percurso formativo, ser potencializado. Dessa forma, o estudante pode tomar a decisão de seguir na mesma área do curso técnico realizado na instituição promovendo, até mesmo, a verticalização do ensino.

Dentre os fatores que motivam os estudantes a estudar no CBVZO (conforme Figura 3) temos: laboratórios com computadores e áudio visual em aula (opção mais citada), seguindo de sala de aula (segunda opção mais citada), aparecendo como terceira opção de escolha mais citada os atendimentos que são realizados pela coordenação de curso. Destaca-se que os serviços institucionais como o atendimento pedagógico, o atendimento dos assistentes de alunos e a biblioteca também foram opções bem citadas pelos estudantes.

Percebe-se que as relações de cordialidade / respeito estabelecidas entre os professores, os estudantes e os demais servidores, também se apresentam como um dado importante da motivação dos estudantes do CBVZO. Dessa forma, essas relações também são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, especialmente porque determinados servidores passam a ser, na ótica dos estudantes, exemplos a serem seguidos.

Figura 3. Assinale as opções que lhe motiva a estudar no CBVZO?



Fonte: Dados da Pesquisa.

Brait *et al.* (2010) apresentam algumas reflexões relacionadas à relação professor/estudante no processo de ensino e aprendizagem. Para os autores:

A relação professor-aluno abrange todas as dimensões do processo ensino aprendizagem que se desenvolve em sala de aula, e muitas vezes é importante transpor os papéis formais da atividade docente, dando estrutura ao aprendizado, orientando e ajudando os alunos a estudar e aprender (Brait *et al.*, 2010, p. 14).

É importante pontuar que, conforme se observa na Figura 3, a opção “área de lazer e descanso” foi a que apresentou o menor resultado em relação à motivação dos estudantes em estudar no CBVZO. Esse resultado reflete uma realidade do *Campus* e, especialmente, sinaliza uma demanda que é urgente, sobretudo considerando o público da modalidade foco do estudo realizado.

Afinal, estes estudantes passam o dia todo na instituição e necessitam de espaços adequados para um momento de lazer e/ou de descanso durante os períodos de intervalo das aulas. Assim, será possível manter o equilíbrio, por exemplo, entre o estudo e os momentos de lazer e de descanso, pensados de uma forma conjunta / integrada, pois tudo perpassa pelos indivíduos e, portanto, contribui para a formação pessoal e profissional destes.

Nesse sentido, Costa (2008) tratando sobre as contribuições do lazer no processo de ensino e aprendizagem pontua que:

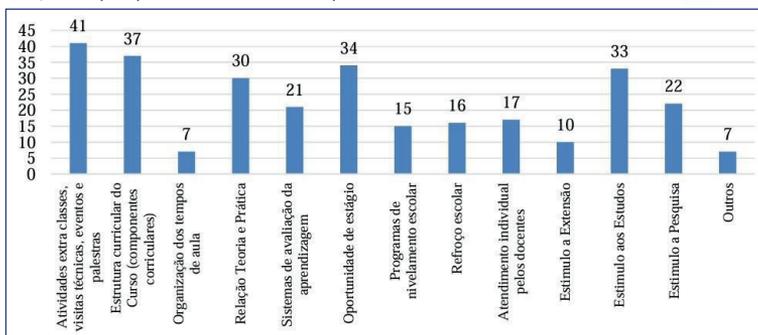
Por muito tempo as pessoas buscavam o crescimento por meio da educação e do trabalho, mas ignoravam, e ainda ignoram, o lazer como agente do processo de crescimento; e ainda separam,

de forma clara, a educação do trabalho e do lazer; separam estes três fatores que deveriam ser entendidos em conjunto. O indivíduo deve buscar a harmonia entre o saber (educação), o fazer (trabalho) e o lazer (sentir) (Costa, 2008, p. 10).

Ribeiro (2020) desenvolveu um estudo com o objetivo de compreender as percepções dos alunos do ensino básico e secundário sobre o que os motiva e os desmotiva na aprendizagem. Em seus resultados, encontrou fatores relacionados a três esferas, a saber: do professor, do aluno e dos conteúdos. A autora detalha os seus resultados, pontuando, dentre outros elementos, que “[...] importa realçar que os resultados revelam que um mesmo aspecto pode motivar e desmotivar, nomeadamente as práticas pedagógicas do professor, as características do professor, os objetivos, o insucesso, a disciplina e a matéria” (Ribeiro, 2020, p. 23).

A Figura 4 apresenta as respostas que mais motivam os estudantes em termos das propostas dos cursos. Assim, as atividades que mais despertam o interesse por parte dos estudantes são: as atividades extraclases, as visitas técnicas, a participação em eventos e as palestras. A organização dos tempos de aula foi o item com menor destaque pelos estudantes, seguido de outros, sendo que estes “outros” não foi detalhado.

Figura 4. Em relação à proposta de curso, o que mais lhe motiva?



Fonte: Dados da Pesquisa.

A opção que foi mais citada pelos estudantes, conforme mencionado anteriormente, está atrelada a realização de atividades que, em linhas gerais, faz com que eles saiam do ambiente formal da sala de aula. Assim, eles conseguem visualizar, durante o processo formativo, outros espaços, outras possibilidades, o que pode contribuir para despertar nos estudantes o interesse por determinados componentes curriculares.

Esse resultado, portanto, nos possibilita inferir acerca da importância do professor, juntamente com a equipe técnica e pedagógica da escola, planejar e desenvolver as suas aulas de maneira a fugir do tradicional, diversificando as estratégias pedagógicas, especialmente considerando o público atendido nesta modalidade de ensino, inclusive tendo em mente que, conforme ressaltam Martins *et al.* (2017), o ambiente escolar não é o único local onde podem ser mobilizados os, ou o responsável pelos, aprendizados.

No que se refere à visita técnica, por exemplo, Raulino, Dutra e Diemer (2024, p. 83) enfatizam que “[...] é um recurso didático e pedagógico que aproxima o estudante do mercado de trabalho, possibilitando a visualização dos assuntos discutidos em teoria na prática do dia a dia”. Porém, os autores ressaltam, ainda, que “[...] para sua efetividade é necessário que estudantes compreendam a visita técnica como um ato pedagógico” (p. 85).

Torna-se, portanto, de suma importância que as estratégias sejam as mais diversas possíveis, buscando promover a permanência e o êxito dos estudantes ao longo do processo formativo, motivando-os frente aos desafios postos durante o percurso. Porém, para além dessa diversificação, distanciando-se do ensino meramente tradicional, faz-se necessário está atento aos reais interesses da turma com a qual se trabalha.

Nesse ínterim, Lourenço e Paiva (2010), refletindo sobre a importância da motivação para os processos de aprendizagem, bem como para o sucesso escolar, mencionam que:

A aprendizagem é influenciada pela inteligência, incentivo, motivação, e, na perspectiva de alguns autores, pela hereditariedade. Os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta. Um indivíduo motivado possui um comportamento activo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor. Assim é muito importante que as tarefas escolares tenham em consideração este aspecto. O mesmo autor refere, ainda, que as tarefas enfadonhas, rotineiras e sem apelo à motivação, isto é, que não têm em conta os desejos dos alunos, tendem a ser assimiladas com mais dificuldade. Por outro lado, as que vão de encontro aos seus interesses, ou atendem à sua realidade, são per si interessantes levando-os a realizar as tarefas, a participarem de uma forma motivada e, conseqüentemente, possibilitam uma aprendizagem efectiva (Lourenço; Paiva, 2010, p. 138).

Ressalta-se que como desdobramentos dos resultados deste estudo e, também, para fins de prestação de contas junto à instituição em função da concessão da bolsa de pesquisa que gerou esta pesquisa e, portanto, desdobrou-se na realização deste artigo, dados preliminares foram divulgados em eventos internos, a saber: no Fórum de Integração: Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica do IFRR (FORINT) e, mais especificamente, apresentados ao público interno do CBVZO durante a realização da IV Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus*, sobretudo como possibilidade de refletir sobre a adoção de estratégias para o sucesso escolar dos cursos técnicos integrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo identificar os fatores determinantes de motivação/desmotivação dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do CBVZO, buscando não só compreender como a motivação pode interferir no processo de aprendizagem destes estudantes, mas também levantar os anseios destes visando à reflexão sobre possíveis estratégias para garantir maior motivação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que os resultados apresentados e dialogados nos permitem afirmar que o objetivo proposto foi alcançado, em que pese à necessidade, por exemplo, de desenvolver estudos mais aprofundados ou que busquem ampliar a amostra a ser considerada.

Destacaram-se como opções que motivam os estudantes a permanecer no *Campus*, em primeiro lugar, a disponibilidade de laboratórios com computadores e áudio visual em aula, em segundo, as salas de aula, aparecendo como terceira escolha, o atendimento da coordenação de curso. Os atendimentos pedagógicos, dos assistentes de alunos e a biblioteca também foram opções bem citadas pelos estudantes.

Em todo caso, espera-se que os resultados da pesquisa possibilitem a gestão do *Campus* compreender como a motivação do corpo discente pode interferir no processo de ensino e aprendizagem e como os anseios dos estudantes podem ser atendidos em âmbito institucional por meio do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam não só a permanência, mas também o êxito escolar.

Logo, após a realização do estudo e com base na socialização dos resultados da pesquisa, sobretudo por meio de sua publicização, os impactos previstos

com o estudo são a redução dos índices de retenção e de evasão escolar do CBVZO, a promoção de ações que contribuam para motivação escolar dos estudantes do *Campus* e a adoção do estudo como referência para outras instituições de ensino que visam realizar estudo semelhante.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues; MACEDO, Keila Márcia Ferreira de; SILVA, Francis Borges da; SILVA, Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis** – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí (UFG), v. 8, n. 1, p. 1-15, jan/jul, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/40868/pdf>>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Myriam de Andrade Caminha. As contribuições do lazer no processo ensino-aprendizagem. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 5, n. 2, p. 09-14, dez., 2008. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/258/583>>. Acesso em: 15 out. 2024.

FEIJÓ, Alexandre Araújo. **Fatores determinantes da motivação/desmotivação de alunos do curso técnico em informática do Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC**. Dissertação (Mestrado em Ciências). 108 f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Alexandre%20Araujo%20Feijo.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. **In:** MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

IFRR. Campus Boa Vista Zona Oeste. **Índices de evasão e retenção nos técnicos integrados ao ensino médio, ano letivo 2018.** Boa Vista: 2019.

JORCELINO, Tallyrand Moreira; FORTES, Elenilson de Vargas. Educação profissional técnica de nível médio: desafios para os projetos pedagógicos de cursos híbridos em segurança do trabalho. **In:** Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias (CIET/EnPET) e do Congresso Internacional de Educação Superior a Distância / Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (CIESUD/ESUD). Evento virtual, 2022.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 27, p. 277-290, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/Q9KqTZnczCwRKMcgTFpm3jN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 out. 2024.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2024.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

MARTINS, Juliana Cristina Maciel; SOARES, Juliana de Souza; NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de; SOUZA, Sandra Freitas de. Formação de docentes para a educação profissional: problemas e desafios. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2, Especial, p. 94-108, jan./jun., 2017. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/137>>. Acesso em: 18 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC/SETEC). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios de um currículo integrado. **In:** FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepções e mudanças. São Paulo: Cortez, 2005.

RAULINO, Cíntia Grazielle de Souza; DUTRA, Elizandra Pequeno; DIEMER, Odair. Potencialidades e desafios da visita técnica no ensino médio integrado. **EPT em Revista**, v. 8, n. 1, p. 83-94, 2024. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1502?articlesBySimilarityPage=2>>. Acesso em: 18 out. 2024.

RIBEIRO, Inês Alexandra da Silva. **O que motiva e desmotiva os alunos na aprendizagem? Análise das percepções de alunos do ensino básico e secundário**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), 68 f. Católica – Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/32701/1/In%C3%AAs%20Alexandra%20da%20Silva%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrk-WP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.005

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS MUSICAIS COMO PROFESSOR VISITANTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSULDEMINAS - CAMPUS TRÊS CORAÇÕES¹

Rafael Marin da Silva Garcia²

RESUMO

O presente artigo traz algumas reflexões sobre a importância de um ensino de Música mais efetivo e aprofundado na Educação Básica e as experiências musicais decorrentes de minha atuação como Professor Visitante de Música no IFSULDEMINAS - *Campus Três Corações*. Sendo a disciplina *Artes* o contato mais próximo que os estudantes possuem com uma formação artístico-musical durante suas trajetórias acadêmicas na instituição, oferecida somente para os 3^{os} anos dos cursos Técnicos Integrados, minha chegada como Professor Visitante na área de Música vem trazendo novas vivências e aprendizagens aos alunos dentro e para além desta disciplina, agregado tanto para o cotidiano acadêmico quanto para suas carreiras profissionais.

Palavras-chave: Educação Básica, Ensino Médio, Educação Musical, Institutos Federais, Cursos Técnicos Integrados.

1 Artigo fomentado pelo *Edital 90/2023 - Processo Seletivo simplificado para contratação de Professor Visitante* para os *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

2 Professor Visitante de Música no IFSULDEMINAS - *Campus Três Corações* e Doutor em Música pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, rafaelmarin7@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Em uma iniciativa inédita orquestrada pela reitoria do IFSULDEMINAS, em maio de 2023 foram abertas as inscrições para contratação de Professor Visitante para os vários *Campi* do IFSULDEMINAS³, onde os profissionais contratados estão atuando em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão ligadas às suas áreas de formação. Em suma, podemos definir um Professor Visitante como um acadêmico que visita uma universidade ou outra instituição de ensino anfitriã na condição de dar aulas, palestras, cursos e realizar pesquisas sobre um tópico ou sobre um projeto previamente estabelecido no qual este professor seja reconhecido pela comunidade científico-acadêmica.

Este artigo traz algumas experiências pedagógicas e musicais na área de Música no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, principalmente aquelas voltadas para a iniciação à pesquisa científica no Ensino Integrado⁴ e sua importância para a formação dos alunos. As experiências relatadas são decorrentes de minha atuação como Professor Visitante de Música em uma instituição pública federal de Ensino Básico: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS.

PLATISSOM II: SUSTENTABILIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL ATRAVÉS DA PRÁTICA MUSICAL

Minha contratação como Professor Visitante no IFSULDEMINAS - *Campus Três Corações* se deu através do projeto *Platissom II: Sustentabilidade e diversi-*

3 Foram 10 vagas distribuídas da seguinte forma: 01 vaga na área de Ciências da Computação para o Campus Avançado Carmo de Minas; 01 vaga na área de Ciências Sociais Aplicadas / Administração para o Campus Avançado Três Corações; 01 vaga na área de Música para o Campus Avançado Três Corações; 01 vaga na área de Ciências Biológicas para o Campus Inconfidentes; 01 vaga na área de Ciências Biológicas para o Campus Machado; 01 vaga na área de Ciências Biológicas para o Campus Muzambinho; 01 vaga na área de Educação Física para o Campus Muzambinho; 01 vaga na área de Administração para o Campus Passos; 01 vaga na área de Ciências Biológicas para o Campus Poços de Caldas e; 01 vaga na área de Engenharia para o Campus Poços de Caldas.

4 Atualmente o *Campus Três Corações* oferece duas modalidades: os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (chamados de *Integrado*) e os Técnicos Subsequentes, realizados pós-Ensino Médio (chamados de *Subsequente*). Os cursos Integrados oferecidos são *Administração*, *Informática* e *Mecânica*. São cursos integrais de três anos, sendo oferecidas 30 vagas para cada curso por ano. Os cursos Subsequentes oferecidos atualmente são *Comércio* e *Mecânica*. São cursos noturnos de um ano e meio a dois anos, sendo oferecidas 30 vagas para cada modalidade por ano.

dade cultural através da prática musical, sendo importante descrever, ainda que resumidamente, tanto este projeto quanto seu papel para a iniciação à pesquisa científica no Ensino Técnico Integrado. Em sua proposta, o projeto objetiva

[...] manter um diálogo constante entre pesquisa e extensão, tendo como campo de atuação o setor cultural em seu eixo temático música, que traz como prerrogativa o seu poder de envolvimento do público jovem, além de oferecer uma alta taxa de emprego, com a faceta sustentabilidade, através da construção de instrumentos [...] a partir de materiais recicláveis, principalmente o plástico e o PVC. (FERREIRA SILVA *et al.*, 2023)⁵

A partir deste campo de atuação e eixo temático, apresento a seguir as atividades que venho desenvolvendo até o momento nas dimensões do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, concluindo com uma reflexão mais pessoal acerca dos resultados parciais deste trabalho e minha expectativa para a formação dos estudantes do Ensino Técnico Integrado do IFSULDEMINAS - *Campus Três Corações*, cuja missão é [...] promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas gerais”.⁶

ATIVIDADES DE ENSINO: UM DIÁLOGO ENTRE AS DISCIPLINAS ARTES E TECNOLOGIA DOS MATERIAIS

Distinta da função exercida pelo Professor Substituto, o qual tem grande parte de sua carga horária voltada para ministrar aulas, as atividades dos Professores Visitantes contratados pelo IFSULDEMINAS se voltam mais para a Pesquisa e para a Extensão, tendo, portanto, uma carga horária reduzida para atuação no Ensino. Nas palavras do pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação

5 Projeto disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/114s7gOodAHHy1urCJMlojbul-q4i1p33>. O projeto *Professor Visitante e Plastissom II: Sustentabilidade e diversidade cultural através da prática musical* é uma continuidade de uma primeira versão do *Projeto Plastissom* desenvolvida em 2019, ocasião em que os estudantes tiveram aulas de flauta doce e se apresentaram na Semana Cultural da instituição e também no IFSULDEMINAS - *Campus Poços de Caldas*. Na ocasião, os estudantes também participaram da 3ª Feira de Ciências e do Conhecimento da instituição, ficando em primeiro lugar com a construção de um tubofone realizada pelos discentes e participantes do projeto.

6 Disponível em <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/institucional>

e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS, Carlos Henrique Reinato,

[...] o professor visitante não vem com o propósito de dar aula, ele não é um professor substituto. Nosso objetivo com esse programa é trazer pessoas de fora, mentes e experiências diferentes, para que agreguem na captação de recursos, nos projetos de Pesquisa, nas atividades de Extensão, nos projetos de Ensino, e que incorporem isso ao IFSULDEMINAS". (REINATO, 2023)⁷

No entanto, parte da carga horária do projeto *Plastissom II* destina-se às atividades de Ensino, sendo elas voltadas: **a)** para aulas na disciplina *Artes* para os estudantes dos 3ºs anos dos cursos Técnicos Integrados de *Mecânica*, *Informática* e *Administração*, onde se articulam conteúdos de História da Música, *Apreciação Musical*, *Teoria e Performance Musical*, e; **b)** para atuação conjunta com a professora da disciplina *Tecnologia dos Materiais*, especificamente no conteúdo sobre *Polímeros*, para os alunos do 2º ano do curso Técnico Integrado de *Mecânica*, onde está sendo desenvolvido um projeto para construção de instrumentos musicais com PVC e outros materiais recicláveis.

Nesta dimensão do Ensino, para este ano de 2024 foi implementada uma proposta inovadora para o ensino da disciplina *Artes* para os discentes dos 3ºs anos dos Cursos Técnicos Integrados de *Mecânica*, *Informática* e *Administração*. Foram criadas três frentes em três diferentes linguagens artísticas para que os alunos pudessem escolher uma dentre as linguagens artísticas oferecidas, sendo elas: **1)** Música Erudita e Prática de Flauta Doce; **2)** Folclore, Música e Cultura Popular e; **3)** Teatro. Estes temas estão sendo oferecidos por professores especialistas nas áreas, estando sob minha responsabilidade a temática *Folclore, Música e Cultura Popular*, articulando à matéria também conteúdos de História da Música, *Apreciação Musical*, *Teoria e Performance Musical*. Com muita apreciação musical e atividades práticas, estas aulas têm trazido aos alunos referências e elementos musicais de todas as regiões do país e até mesmo de outros povos, abrangendo tanto o universo das músicas populares tradicionais (como a Congada, o Frevo, o Jongo, as Companhias de Reis etc.) quanto dos movimentos ligados à indústria fonográfica (Bossa Nova, Jovem Guarda, MPB, Tropicália, Maguebeat, Clube da Esquina etc.)

⁷ Matéria disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/ultimas-noticias-ifsuldeminas/80-noticias-da-pppi/5970-recepcao-de-professores-visitantes>

Sendo a disciplina *Artes* parte integrante do Projeto Pedagógico de Curso dos cursos integrados, o contato dos estudantes com um Professor Visitante da área de Música vem sendo uma singular oportunidade para que eles tenham vivências na área de Música antes de concluírem o Ensino Médio, considerando principalmente a lacuna que muitos alunos têm no que diz respeito à uma formação artístico-musical propriamente dita, o que agregará muito tanto para suas vidas pessoais quanto para suas carreiras profissionais.

Já no que diz respeito ao projeto de construção de instrumentos musicais, vem-se realizando experimentos para construção de kânteles⁸ com tubos de PVC (policloreto de vinila), garrafas PET (politeftalato de etila), metais e outros materiais recicláveis, estando este projeto em andamento neste exato momento, especificamente na etapa de teste do protótipo confeccionado. Cabe ressaltar a importância desta atividade pelo fato de trazer um hibridismo entre o construir e o tocar um instrumento musical. Estas duas profissões aparentemente distintas, a de luthier e a de instrumentista, se encontram em um mesmo projeto, uma vez que os alunos que estão trabalhando na confecção de instrumentos com materiais reciclados são os mesmo que fazem parte dos *Grupo de Estudos e Pesquisas Plastissom II* e das aulas de instrumentos que estão sendo oferecidas na instituição.

Esta atividade também está sendo contada como horas formativas na disciplina de Estágio para os discentes do curso de mecânica que participam do projeto e visa promover o IFSULDEMINAS - *Campus Três Corações* por meio da prática musical sustentável, tendo como principais referências os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia - NEOJIBA e a Orquestra de Instrumentos Reciclados de Cateura.

8 O kântele é um instrumento musical que consiste em uma caixa ou concha acústica de forma variada com sete ou dez cordas afinadas com a escala pentatônica, sugerido para o trabalho com crianças no primeiro setênio e muito utilizado na prática pedagógico-musical antroposófica, principalmente para crianças até 09 anos. O kântele pentatônico de sete cordas possui a seguinte afinação, do grave para o agudo: Re, Mi, Sol, Lá, Si, Ré, Mi, possuindo, portanto, todos os tons da escala pentatônica de Sol Maior e/ou de Mi Menor.

ATIVIDADES DE EXTENSÃO: AS AULAS DE MÚSICA, O CORAL “VOZES DO CORAÇÃO” E A CAMERATA EXPERIMENTAL DO IFSULDEMINAS

Nas atribuições de Professor Visitante foram priorizadas as atividades de Pesquisa e Extensão em relação às atividades de Ensino, sendo as atividades de Extensão propostas no projeto *Plastissom II* de extrema importância para expandir o alcance da instituição na região e alavancar os objetivos comunitários do IFSULDEMINAS. Neste propósito estou responsável por: **a)** ministrar aulas de instrumentos harmônicos, tanto para discentes do IFSULDEMINAS quanto para membros da comunidade externa; **b)** pela função de músico correpetidor no *Coral Vozes do Coração* e; **c)** pela criação e direção musical da *Camerata Experimental do IFSULDEMINAS* com membros da comunidade externa.

Fig. 01 - O discente Wellyton Cassiano Matias em uma aula individual de violão de um curso FIC



As aulas de instrumentos harmônicos fazem parte dos Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, cursos de extensão muito presentes no *Campus* realizados em um curto período (com duração mínima de 20 horas) e que visam “contribuir, principalmente, para o desenvolvimento regional, em qualquer área de conhecimento e temas diversos inter-relacionados às áreas de atuação deste campus”.⁹ No contexto da Extensão, tenho ofertado aos estudantes e aos membros da comunidade externa cursos FIC de piano e violão, tendo como

⁹ Edital N° 01/2023/DDE/TCO/IFSULDEMINAS. Disponível em https://portal.tco.ifsuldeminas.edu.br/images/2023/fevereiro/edital01/Edital_012023DDE.pdf

propósito a formação de instrumentistas correpetidores, distribuindo as vagas em aulas coletivas de *Violão - Nível Iniciante*, em aulas individuais de *Violão - Nível Intermediário* e em aulas individuais de *Piano - Nível Iniciante*.

Neste primeiro ano com aulas de Música no *campus* já foi possível observar um grande entusiasmo dos alunos interessados em aprender um instrumento mais a fundo, mas que nunca haviam tido a oportunidade de ter um contato mais efetivo com a Música por meio do aprendizado de algum instrumento. Ao mesmo tempo em que estas aulas complementam a formação destes jovens com um fazer artístico, elas também atendem a um dos objetivos previstos no projeto *Plastissom II*, que é promover aulas de instrumentos harmônicos (violão e piano) para interessados com ou sem conhecimento musical, para que estes futuramente atuem como correpetidores no *Coral Vozes do Coração*, tendo em vista que este é um grupo musical muito ativo na região e considerando que se tem muita dificuldade em conseguir instrumentistas para atuar como correpetidor no grupo.

Fig. 02 - Discentes membros do Coral Vozes do Coração na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla promovida pela APAE do município de Cambuquira-MG



Sobre o *Coral Vozes do Coração*, trata-se de um grupo vocal fundado em 2018 a partir de um projeto de extensão do *campus*. Com seis anos de atividade

no sul de Minas, este grupo tem sido um importante elo entre a instituição e a comunidade, ainda que seja formado principalmente por alunos e ex-alunos dos cursos Integrados e Subsequentes da instituição. Do ponto de vista pedagógico-musical para a formação dos estudantes, minha atividade neste grupo não tem se limitado meramente em exercer a função de músico correpetidor, mas também de trazer minha experiência frente à grupos musicais diversos para a instituição, auxiliando a regente titular na preparação vocal dos alunos e trazendo sugestões de novas obras para o repertório do grupo.

Fig. 03 - O Coral Vozes do Coração em ensaio junto com o Coral da APAE de Três Corações-MG



No ano de 2023, com a comemoração do *Setembro Verde* (mês em prol da inclusão social das pessoas com deficiência) juntamente com o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência, o *Coral Vozes do Coração* retomou uma antiga parceria com o Coral da APAE de Três Corações-MG com uma apresentação conjunta na abertura da II Semana da Inclusão do IFSULDEMINAS. Algo importante de se destacar na atividade do grupo é nossa parceria com o coral da APAE de Três Corações-MG, bem como nossa participação em eventos de APAEs de cidades vizinhas e em eventos voltados à inclusão, o que muito agrega para uma formação inclusiva dos estudantes, principalmente levando em consideração a presença de estudantes especiais na formação do grupo.¹⁰

¹⁰ Com este projeto destaque, no segundo semestre de 2023, nossa participação na *Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla* promovida pela APAE do município de Cambuquira, ocorrida entre os dias 21 e 28 de agosto, nossa participação na *II Semana da Inclusão* do IFSULDEMINAS no *Campus Avançado Três Corações*, ocorrida entre os dias 19 e 21 de setem-

Fig. 04 - Ensaio do Grupo Encantoria no Auditório Atalaia do IFSULDEMINAS - Campus Três Corações



Outras atividades de Extensão que desenvolvem paralelamente à de instrumentista correpetidor no Coral Vozes do Coração é a de regente e diretor musical de dois grupos da instituição: o Grupo Encantoria e a Camerata Experimental do IFSULDEMINAS. O Grupo Encantoria¹¹ é formado por um aluno do IF, por dois professores e dois membros da comunidade externa, tendo seu repertório voltado à canção popular brasileira, com obras de Vital Faria, Luiz Gonzaga, Geraldo Azevedo, Dominginhos, Guinga, Tom Jobim, entre outros importantes cancionistas brasileiros. Já a Camerata Experimental do IFSULDEMINAS é formada por alunos, professores e membros da comunidade externa que possuem conhecimento musical e executam algum instrumental em nível um pouco mais avançado¹². O repertório deste grupo é dedicado exclusivamente à música

bro, e nossa participação na 21ª FLIC - Feira do Livro de Campanha, ocorrida entre os dias 21 e 23 de setembro. Já neste ano de 2024 destacamos nossa participação na 22ª FLIC - Feira do Livro de Campanha, ocorrida entre os dias 15 e 17 de agosto e na III Semana da Inclusão do IFSULDEMINAS no Campus Três Corações, organizada pelo NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais nos dias 17 e 18 de setembro.

- 11 O Grupo Encantoria foi criado em 2023 e atualmente conta com cinco integrantes, sendo uma cantora, um violonista, um violeiro, uma flautista e um percussionista.
- 12 A criação da Camerata Experimental do IFSULDEMINAS teve início com a veiculação patrocinada de um vídeo e de um formulário de inscrição nas duas principais redes sociais da Meta (Instagram e Facebook) convocando músicos da região a participarem do grupo. O anúncio foi veiculado nas seguintes cidades sul-mineiras: Três Corações, Varginha, Elói Mendes, Paraguaçu, Alfenas, Cambuquira, Campanha, Caxambu, Três Pontas, Santo Bento Abade e São Thomé das Letras. A ação resultou em 88.703 impressões, 48.930 alcances, 26.568 engajamentos e 199 cliques no for-

popular instrumental e atualmente conta com obras de Pat Metheny, Tavinho Moura, Egberto Gismonti, Ivan Vilela, entre outros grandes compositores da música instrumental.

ATIVIDADES DE PESQUISA: O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PLATISSOM II E A FEIRA DE CIÊNCIA E CONHECIMENTO

Após apresentar as atividades que venho desenvolvendo no Ensino e na Extensão no IFSULDEMINAS - *Campus Três Corações*, é importante mencionar as atividades de Pesquisa. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são exemplos de instituições onde se articulam de forma harmoniosa o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo uma de suas características mais marcantes justamente a participação dos discentes em comissões e projetos científicos logo que entram na instituição, algo que agrega tanto para o cotidiano escolar quanto para a formação de futuros pesquisadores.

Outro ponto importante diz respeito ao incentivo à Iniciação à Pesquisa Científica nos Cursos Técnicos Integrados dos Institutos Federais, tanto através da concorrência de bolsas quanto, e principalmente, na condução dos Grupos de Estudo e de Pesquisa. Logo na semana seguinte à minha posse do cargo, por exemplo, eu já estava participando de duas bancas para seleção de bolsistas para atuarem nos projetos de extensão do campus ligados à Música¹³, os quais têm sido fundamentais para os projetos em desenvolvimento, para nós professores e, principalmente, para os próprios estudantes enquanto discentes.

mulário de inscrição, resultando em doze músicos da comunidade externa inscritos para integrar o grupo: três saxofonistas, um tubista, uma flautista, um celista, dois violonistas, um acordeonista e três percussionistas. Atualmente o grupo conta com um pianista, um contrabaixista, um violonista, duas flautistas, um trompetista, um trombonista, um violinista e um baterista.

- 13 A primeira delas se refere ao *Edital 16/2023 - Bolsista externo do Projeto VII Encantus*, que teve como objetivo selecionar um profissional externo ao quadro de servidores do IFSULDEMINAS para atuar como bolsista no projeto *VII Encantus no Campus: Prática Extensionista no Campus*, que se refere justamente à atuação como regente projeto de Extensão do qual faz parte o Coral Vozes do Coração. A segunda banca para seleção de bolsistas da qual participei logo na segunda semana em que tomei posse do cargo se refere ao *Edital 15/2023/DDE/TCO/IFSULDEMINAS - Bolsista interno do Projeto VII Encantus*, que teve como objetivo selecionar dois estudantes dos Cursos Técnicos Integrados e/ou Subsequentes para auxiliar no projeto *VII Encantus no Campus: Prática Extensionista no Campus*. Neste edital foram selecionadas duas alunas: uma do 1º ano do Curso Técnico Integrado em Informática para auxiliar como correpetidora no Coral Vozes do Coração e uma do 2º semestre do Curso Técnico Subsequente em Comércio para atuar como assistente em informática e digitalização de materiais do coral.

Ainda sobre a importância das bolsas, especificamente para a Iniciação à Pesquisa Científica, menciono também minha atividade como membro e orientador do projeto *Por dentro do Plastissom II: um olhar discente*.¹⁴ Este projeto está vinculado diretamente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) - IFSULDEMINAS/CNPq e foi submetido justamente para que tenhamos algum discente bolsista acompanhando e coletando dados de minhas atividades como Professor Visitante no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, agregando ao projeto *Platissom II* a visão acadêmica de uma estudante do ensino técnico integrado. Esta atividade retrata o esforço de nosso *Campus* e do IFSULDEMINAS com um todo em desenvolver o letramento e a iniciação científico dos estudantes, o que vem sendo realizado através de participações dos bolsistas tanto em reuniões com a coordenação do projeto quanto com a Coordenação do PIBIC, onde a bolsista recebe orientações referentes aos trâmites do CNPq e diretrizes para o andamento da pesquisa, oferecendo ao mesmo tempo a oportunidade de aprendizagem acerca dos processos burocráticos que envolvem a iniciação científica.

Neste contexto, cabe mencionar minha atividade como coordenador do *Grupo de Estudos e Pesquisas Plastissom II*, vigente desde 09 de novembro de 2023. Neste ano de 2024 tivemos nosso primeiro artigo¹⁵ aprovado para publicação na *16ª Jornada Científica e Tecnológica e o 13º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS*, que acontecerá entre os dias 11 e 13 de dezembro de 2024, no IFSULDEMINAS - *Campus Inconfidentes*.

A criação do referido grupo teve origem em reuniões com os alunos para a V Feira de Ciências e Conhecimento do IFSULDEMINAS, cujo objetivo principal foi estimular a alfabetização e o letramento científico nos discentes a partir de um contato investigativo com os universos da música de concerto de tradição europeia e das manifestações musicais tradicionais da cultura popular brasileira. Após um primeiro contato com estes universos musicais, que se deu por meio da apreciação musical, da leitura de textos e de discussões teóricas, alguns mem-

14 O referido projeto está vinculado ao Edital N° 176/2023/GAB/IFSULDEMINAS. Projeto disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcqzGtwWLGXXxhcXWZgbcZIBFtStTq?projector=1&messagePartId=0.1>

15 Com o título *O método etnográfico e a Pesquisa em Música*, o referido trabalho buscou trazer algumas discussões e questionamentos surgidos no *Grupo de Estudos e Pesquisas Plastissom II*, apresentando alguns conceitos básicos da pesquisa etnográfica e seus desdobramentos para a pesquisa em Música.

bros do grupo estão passando por uma experiência prática de lutheria a partir de uma pesquisa sobre polímeros para, posteriormente, vivenciarem performances musicais com os instrumentos construídos por eles próprios.

Fig. 05 Reunião com a turma de 2023 do Grupo de Estudos e Pesquisas Plastissom II



As atividades de estudo e iniciação à pesquisa científica do grupo, realizadas e orientadas em reuniões semanais, estão divididas em três temáticas:

1. Música de concerto de tradição europeia ocidental
 - Estudo sobre os períodos históricos, estilísticas e tendências estético-
 - musicais da música de concerto de tradição europeia ocidental;
 - Estudo sobre as diversas formações instrumentais de cada período bem como de suas principais formas musicais;
 - Catalogação dos instrumentos musicais por famílias e análise de sua evolução organológica no percurso histórico;
 - Pesquisa sobre os principais compositores de cada período histórico com a posterior audição e apreciação crítica de suas obras mais significativas.

2. Manifestações musicais tradicionais da cultura popular brasileira
 - Estudo bibliográfico e contato audiovisual sobre algumas manifestações musicais tradicionais da cultura popular brasileira (ratoeira, puxada-de-rede, frevo, carimbó, congado, boi-de-matraca, boi-de-mamão etc.)
 - Escolha de uma manifestação musical tradicional do sul de Minas Gerais para aprofundamento teórico-musical;
 - Catalogação dos instrumentos utilizados na manifestação musical tradicional escolhida e análise de suas características organológicas;
 - Pesquisa de campo etnográfica com os sujeitos da manifestação musical tradicional escolhida para coleta de dados qualitativos.

3. Sustentabilidade e diversidade cultural através da prática musical
 - Investigar as possibilidades de construção dos instrumentos musicais estudados utilizando materiais recicláveis a partir de uma pesquisa sobre polímeros, tendo como parâmetro as pesquisas organológicas realizadas.

Para que os objetivos do grupo sejam alcançados, tornando-se em breve um Grupo de Pesquisa - CNPq, os membros estão sendo estimulados a produzirem textos científicos e submetê-los aos periódicos de áreas afins, assim como a participarem de congressos e seminários científicos, sendo a participação dos discentes na *16ª Jornada Científica e Tecnológica* e o *13º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS* um primeiro passo para alcançar este objetivo. Por fim, cabe aqui uma breve menção à Feira de Ciências e Conhecimento do IFSULDEMINAS - *Campus Três Corações*, evento de extrema importância dentro das atividades escolares e de produção científica da instituição.

As feiras de Ciência são importantes eventos de mobilização dos discentes em torno de temas e projetos que valorizem a criatividade e a ação científica inovadora dos alunos, divulgando seus trabalhos científicos, introduzindo-os na carreira científico-tecnológica e despertando nos estudantes um interesse pela ciência e por compreender os aspectos e etapas do método científico, reconhecendo a importância deste conhecimento para resolução de problemas que afetam o ser humano e o ambiente em que vivemos.

Por se tratar de um evento aberto, é durante a Feira de Ciências e Conhecimento que ocorre a visita dos alunos das escolas de Educação

Básica públicas e particulares do município ao nosso *Campus*, os quais veem conhecer os projetos científicos de nossos alunos e acabam por motivá-los ainda mais na busca de conhecimentos que lhes deem embasamento científico para o desenvolvimento de suas atividades escolares. Para a Feira de Ciências e Conhecimento de 2023 submeti uma proposta na categoria *Investigação*¹⁶, intitulada *Práticas sócio-musicais na Cultura Popular: as companhias de reis*.

Fig. 06 Aula de Teoria Musical com alunos de um dos cursos FIC em 2024



Com uma equipe de quatro integrantes, nosso trabalho procurou colocar os alunos da instituição em contato com as manifestações tradicionais da música

¹⁶ Em 2023 a V Feira de Ciências e Conhecimento recebeu propostas de trabalhos nas categorias *Inovação*, *Informativos* e *Investigação*. Os trabalhos de *Inovação* compreendem “ações em decorrência de pesquisas realizadas pela equipe buscando trazer para a feira um desenvolvimento inédito ou melhorado dentro dos conceitos de engenharia e ciências, tais como, dispositivos mecânicos e elétricos, aplicativos de uso em computadores ou smartphones” etc. Os trabalhos *Informativos* compreendem “apresentações com objetivo de divulgar conhecimentos julgados importantes para a comunidade [...] com intenção de alertar e prevenir situações diárias no meio ambiente ou social da comunidade, como poluição ambiental, DST, câncer de mama etc.” e “com a finalidade de divulgação e demonstração de conhecimentos adquiridos na escola, como processos desenvolvidos nas aulas e com equipamentos dos laboratórios pedagógicos da escola etc.”. Os trabalhos de *Investigação* abordam “inúmeros assuntos em qualquer área do conhecimento humano, sendo necessariamente um aprofundamento de um tema já conhecido”.

brasileira por meio das companhias de reis, apresentando ao público as diversas manifestações tradicionais da cultura popular brasileira e, de forma mais aprofundada, as companhias de reis do sul de Minas Gerais. A partir deste objetivo, os alunos abordaram a diversidade da Cultura

Popular, a origem e o desenvolvimento das companhias de reis, as idiossincrasias desta prática musical nas várias regiões do país, sua formação instrumental e as características desta prática musical no sul de Minas Gerais. Os encontros do grupo para elaboração e desenvolvimento do painel ocorreram semanalmente, com leituras de textos, discussões teóricas e sugestões para elaboração do material gráfico e audiovisual, a fim de que o painel despertasse o interesse do público para esta prática musical e o conscientizasse acerca de suas demandas materiais e de seus propósitos sociais, retirando o estigma com que esta prática musical costuma ser vista por grande parte da sociedade na região.¹⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a cognição humana passa pelo perceptivo sensorial e de que a partir de experiências sensitivas temos uma otimização no processo ensino-aprendizagem, tanto na área musical (VALLIENGO, 2005; KOELLREUTTER, 1990) quanto cognitiva (JOHNSON, 1987; LAKOFF, 2012), acreditamos que as vivências dos estudantes com a prática musical em diálogo com o conhecimento na área de polímeros (SPINACÉ, 2005) promova uma expansão da percepção musical dos alunos e que esta reverbere na comunidade externa, de forma que instrumentistas e público ouvinte possam fruir a música em um constante diálogo entre a construção e a execução de instrumentos musicais através da extensão e da pesquisa.

A partir da ideia de *Cultura* tal como conceituado pela UNESCO (2022), como sendo “um bem público global [...], o conjunto das características distintivas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social”, esperamos estar beneficiando a comunidade

17 Para esta proposta preparamos: **a)** um glossário com os principais termos do trabalho religioso realizado pelas companhias de reis do sul de Minas Gerais; **b)** a catalogação organológica dos instrumentos utilizados pelas companhias da região; **c)** uma exposição destes instrumentos; **d)** a elaboração de material audiovisual para ilustrar o trabalho dos foliões e; **e)** um diário de bordo, onde os discentes registram as ações realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, com anotações e ideias surgidas no desenvolvimento do projeto.

interna e externa em sua perspectiva orgânica a partir de um algoritmo que trabalhará como uma atividade sensorial no espaço real a partir da construção de instrumentos, da performance musical e da apreciação musical. As Artes, em geral, e a Música, em particular, promovem sensibilidades fundamentais para os jovens em idade escolar, além de possuir uma tarefa humanizadora e estética, sendo “necessário que a arte se converta em fator funcional de estética e humanização do processo civilizador em todos os seus aspectos” (KOELLREUTTER, 1990).

Apesar deste ser um trabalho pedagógico e científico-musical inédito e recém-iniciado no IFSULDEMINAS - *Campus* Três Corações, cujos resultados só poderão ser melhor analisados ao final desta experiência como Professor Visitante, a expectativa institucional é que os projetos criados e fomentados desde minha chegada no *campus* sejam mantidos após meu desligamento da instituição, principalmente o *Grupo de Estudos e Pesquisas Plastissom II*, de forma que se estabeleça definitivamente as pesquisas na área Musical de forma articulada com a área de Mecânica, propiciando aos discentes envolvidos um profícuo diálogo entre a prática musical e a construção de instrumentos, ou seja, entre o luthier e o instrumentista.

Na dimensão prática, diretamente ligada à alfabetização, letramento e iniciação à pesquisa científica, espera-se, além de um relevante aumento no rendimento escolar e uma otimização na aprendizagem dos discentes envolvidos nos projetos citados, também um amadurecimento intelectual e metodológico dos estudantes, de forma que estejam melhor preparados para os enfrentamentos que terão como pesquisadores quando do ingresso no Ensino Superior ou mesmo em caso do *Grupo de Estudos Plastissom II* tornar-se um *Grupo de Pesquisa - CNPq*. Já na dimensão particular e subjetiva de cada estudante, espera-se que o contato com as diferentes formas de organização do material sonoro-musical provenientes de diferentes culturas e sociedades tenham um impacto significativamente positivo em suas formações, de forma a expandir suas percepções musicais e assim lhes proporcionar a aquisição de uma bagagem cultural diferenciada para suas vidas pessoais e profissionais.

REFERÊNCIAS

AROUCA, Alzira de Jesus Ferreira. **Musicalização e sustentabilidade: Orquestra de instrumentos reciclados de Cateura**. Escola de Comunicação e Artes. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2023.

FERREIRA SILVA et al. **Professor Visitante e Plastissom II: Sustentabilidade e diversidade cultural através da prática musical**. Edital N° 269. IFSULDEMINAS, 2023.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. **Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades**. Cadernos de Estudo - Educação Musical, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-8, 1990.

KUNTZ, Lúcia Iglesias. **Mondiacult 2022: Estados adotam declaração histórica para a Cultura**. UNESCO, 2022.

LAKOFF, George. **The political mind: Why you can't understand 21st-Century American Politics with an 18th-Century Brain**. New York: Viking, 2008.

LAKOFF, George. **Explaining Embodied Cognition Results**. Topics in Cognitive Science, 4: 773–785, 2012.

MARI, Hugo. **Sistemas perceptivos: alguns processos intervenientes**. In: SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 21, n. 41, p. 7-20, 1º sem. 2017.

SPINACÊ, Márcia Aparecida da Silva; DE PAOLI, Marco Aurélio. **A tecnologia da reciclagem de polímeros**. Quim. Nova, Vol. 28, No. 1, 65-72. Instituto de Química, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.006

A GENÉTICA NO ENSINO MÉDIO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELOS ESTUDANTES DE NÍVEL TÉCNICO

Maria Elisa Ferreira de Queiroz¹
Weliton Moreira Gaia²

RESUMO

O conteúdo de genética apresenta assuntos fundamentais para a compreensão da diversidade dos seres vivos, relevantes para a educação profissional adotada pelos cursos de educação básica em nível médio, integrada ao ensino técnico na área de ciências da natureza, especialmente o de agropecuária. O módulo de culturas industriais/anuais é dependente de informações procedimentais e conceituais, que envolvem os termos e definições baseados nestes assuntos. A pesquisa buscou entender esta associação, uma vez que existe atualmente uma expansão do cultivo de soja e milho transgênicos na região do Baixo Araguaia, Pará, Brasil. A metodologia empregada envolveu uma pesquisa qualitativa, com a coleta de dados realizada por meio de questionário eletrônico aplicado a alunos do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico de agropecuária, formados pelo Instituto Federal do Pará, campus Conceição do Araguaia. As questões discorreram sobre: a familiaridade com o termo “transgênicos” ministrado em genética, seu conceito, a memória de aprendizado e o contexto para as culturas industriais, abordadas de maneira específica no ensino técnico. Dos 50 discentes, distribuídos em 19, 16 e 15 o número de formados, respectivamente nos anos de 2021, 2022 e 2023, apenas 64% (32 alunos) responderam à pesquisa, revelando um conhecimento limitado do assunto, embora a maioria consiga associá-lo aos conteúdos de genética e culturas

1 Doutora do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional do Instituto Federal do Pará - IFPA, elisa.queiroz@ifpa.edu.br;

2 Especialista pelo Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional do Instituto Federal do Pará - IFPA, welitonmoreira186@gmail.com.

industriais, mas sem compreender a importância para o mundo do trabalho técnico. Essas descobertas apontam para a necessidade de repensar a abordagem do ensino de genética para o discente do técnico integrado, tornando-o mais significativo e promovendo uma compreensão mais profunda dos temas relacionados aos transgênicos. Consideramos que uma abordagem pedagógica mais eficaz e interdisciplinar pode contribuir para uma formação mais qualificada dos estudantes do curso técnico de agropecuária, preparando-os melhor para enfrentar os desafios da expansão do cultivo destes organismos na região.

Palavras-chave: Técnico em agropecuária, Genética, Transgênicos.

INTRODUÇÃO

Na dinâmica diária de uma sala de aula, é amplamente reconhecido que os alunos enfrentam desafios ao tentar estabelecer conexões entre os conceitos que aprendem e a aplicação prática em suas vidas cotidianas. Essa dificuldade se torna ainda mais evidente quando se trata de matérias específicas, como a biologia. Nesse contexto, Barni (2010, p.24) observa que:

Existe uma intensa preocupação com os aspectos metodológicos, ou seja, a procura de técnicas, roteiros e procedimentos didáticos, que facilitem a aprendizagem do conhecimento científico, bem como de outros aspectos vinculados ao processo de ensino aprendizagem. (BARNI, 2010, p. 24).

As dificuldades vão desde os termos utilizados, quanto dos processos que não são comuns de se visualizar. Somente com bastante atenção dos alunos e uma boa didática do professor é que poderá haver uma assimilação efetiva. A disciplina de biologia tem parte significativa para o entendimento sobre muitos acontecimentos cotidianos, tendo influência em questões sociais, econômicas, políticas, envolvendo vida e saúde, voltando ao passado e fazendo previsões sobre o futuro, logo, seus conhecimentos estão por todos os lados, esperando-se que possam ser dominados e inter-relacionados (DURE *et al.* 2018).

Na educação técnica é necessário que o professor se identifique com o papel que desempenha na formação profissional do jovem, incorporando diferentes habilidades que o curso pretende despertar, fazendo a mediação entre o conhecimento existente e as possibilidades de sua dinamização, tendo em vista a formação integral para a transformação social (PPC, 2016, p. 7).

Quando o professor planeja suas atividades deve assegurar a qualidade do trabalho pedagógico. O papel do professor é proporcionar condições para que o conhecimento seja adquirido pelo aluno e, para isso, ele deve administrar bem o tempo e o espaço escolar (o ritmo, as intervenções/participações, os imprevistos, os obstáculos), selecionar os objetivos e as atividades curriculares, dosar os conteúdos e construir a convivência (STEDILE, 2008, p. 6).

Pela ação motivadora do professor, a escola assegura a convivência positiva da disciplina de educação geral e de disciplinas profissionalizantes, na busca de uma permanente articulação curricular. Assim, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos encontram, no professor, o

apoio e a assistência indispensáveis para que o aluno realize a permanente contextualização dos conteúdos disciplinares (VIEGAS, 2003, p. 34).

Na educação básica, a área de ciências da natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias (BRASIL, 2017, p. 537), embora para isso, sejam demandados a disponibilidade de laboratórios e equipamentos multimídia para uma apresentação visual dos conteúdos.

Segundo o PPC do curso técnico em agropecuária (2016), uma meta a ser alcançada é formar técnicos aptos a atuarem como agentes de mudança no setor produtivo agrícola e zootécnico, com capacidade para desenvolver ações ligadas ao agronegócio, considerando as diferentes fases do processamento de produtos agropecuários.

Ao analisar a importância do ensino de biologia, adentramos de forma mais específica no tema da genética, que requer um investimento dedicado para o seu completo entendimento. Nesse contexto, é importante notar que existem diversas maneiras de relacionar esses conceitos ao nosso cotidiano, tornando a aprendizagem significativa e relevante para os estudantes. É nessa perspectiva que Barni (2010) destaca:

O ensino de Genética tem sido apontado como uma necessidade na formação de jovens conscientes e capazes de tomar decisões em relação à sua própria vida, contribuindo também para a compreensão de diferenças individuais. Porém, muitas vezes, esse ensino é excessivamente livresco, sem evidenciar que a Genética é uma ciência presente no dia a dia, que envolve questões éticas sobre o emprego da tecnologia originária deste conhecimento (BARNI, 2010, p. 17).

Concordando com o autor acima citado, percebemos que o ensino de genética precisa ter mais importância na formação dos estudantes, principalmente no currículo de jovens que estão se formando não só no ensino médio, mas também em cursos integrados como no caso dos estudantes de agropecuária integrado ao ensino médio. Esses alunos além do conhecimento básico, precisam dominar de forma mais aprofundada, assuntos como a biotecnologia. Uma vez que:

A Biotecnologia abrange uma rede complexa de conhecimentos em que ciência e tecnologia se entrelaçam e complementam, integrando ciência básica (biologia molecular, microbiologia, biologia celular, genética etc.), ciência aplicada (técnicas imunológicas e bioquímicas, assim como técnicas decorrentes da física e da eletrônica), e outras tecnologias (bioprocessos, separações, purificações, informática, robótica e controle de processos) (MALAJOVICH, 2017, p.2).

Segundo Malajovich (2017) no âmbito da biotecnologia, os estudantes de curso técnico precisam adquirir conhecimentos amplos para se prepararem para atuar em diversas áreas da formação profissional. Isso inclui o estudo dos alimentos transgênicos, compreendendo tanto os seus benefícios quanto os seus potenciais riscos, a aplicação desses alimentos e como as inovações nesse campo podem impactar a agricultura e a produção de alimentos.

Os alimentos geneticamente modificados, também conhecidos como transgênicos, têm recebido uma atenção crescente nos últimos anos, impulsionados pelo rápido crescimento da população e pelo aumento das ameaças de pragas que podem causar danos significativos às plantações e pequenas culturas (EMBRAPA, 2009). Isso levou ao surgimento de inúmeras pesquisas visando aprimorar as práticas de produção agrícola, como afirmado por Bedin (2015):

A partir de experimentos em laboratório, o homem ao longo dos anos obteve progresso notável, suficiente para o surgimento de indústrias multimilionárias do ramo. E esse avanço foi possível com a engenharia genética e de biotecnologia, cujos estudos produzem organismos a base de cruzamentos que jamais aconteceriam naturalmente” (BEDIN, 2015, p. 7).

Toda essa mudança no cenário da produção só foi possível graças aos estudos científicos de esquemas de cruzamento, leis de hereditariedade, e seleção de genótipos, resultando em indivíduos com características adequadas aos fins produtivos, tendo sido a melhor solução encontrada para a sustentabilidade das monoculturas. Entender a genética é essencial para que o aluno da educação básica saiba de onde vem os alimentos que estão em sua mesa, porém para um aluno do ensino técnico em agropecuária é ainda mais importante, pois ele não só consumirá, mas fará parte dos meios produtivos a partir da sua formação.

Dentro desse espectro, o ensino de genética e biotecnologia assume um papel preponderante, preparando os estudantes para lidar com questões contemporâneas como a produção de alimentos transgênicos, a sustentabilidade

das práticas agrícolas e a conservação da biodiversidade. A formação nessa área possibilita que os futuros técnicos em agropecuária contribuam de forma significativa para o desenvolvimento tecnológico e econômico da região, além de promover práticas agrícolas mais eficientes e sustentáveis.

Portanto, a educação profissional integrada ao ensino médio representa um modelo educacional estratégico para o desenvolvimento regional. Ao combinar uma sólida formação geral com conhecimentos técnicos e tecnológicos específicos, este modelo prepara os jovens para atuarem de maneira crítica, consciente e inovadora, contribuindo para o avanço social e econômico da região e do país. No Brasil, a expansão considerável da fronteira agrícola, especialmente na região sul do estado do Pará, notadamente nos municípios do Baixo Araguaia, levanta a questão de até que ponto o conteúdo de genética aplicado no ensino médio integrado ao técnico em agropecuária, contribui efetivamente com os conhecimentos teóricos que podem ser aplicados no aprendizado para a prática das culturas industriais na região. Assim, o presente estudo visa responder o seguinte questionamento: Qual é o nível de conhecimento dos discentes do ensino técnico em relação aos organismos transgênicos e suas implicações na agricultura local?

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo analisar a existência de integração do conteúdo de genética no ensino médio ao conteúdo de culturas industriais/anuais do ensino técnico. A necessidade desta integração se justifica pelo destaque no cultivo de soja e milho na região do Baixo Araguaia. O interesse por essa pesquisa partiu de um olhar para o crescimento da expansão agrícola do monocultivo de soja geneticamente modificada e milho safrinha na região. Com isso a observação das práticas pedagógicas e interdisciplinaridade entre ensino regular e profissional, são o foco na discussão onde o aprendizado de genética é posto em prática.

METODOLOGIA

A pesquisa foi aplicada apenas aos discentes concluintes e egressos das três últimas turmas do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária, que ingressaram nos anos de 2019, 2020 e 2021 no Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Conceição do Araguaia. O campus é o único que oferta este tipo de formação numa distância de 400 km de outra instituição com mesma formação no estado do Pará (IFPA - campus rural Marabá)

No campus, o curso tem carga horária de 2.199,81 horas dos componentes de formação geral e 733,27 horas dos componentes de formação técnica, com tempo de 3 anos para integralização. O 3º ano foi selecionado pela oferta do conteúdo de genética e do módulo de culturas industriais/anuais exclusiva para essa série.

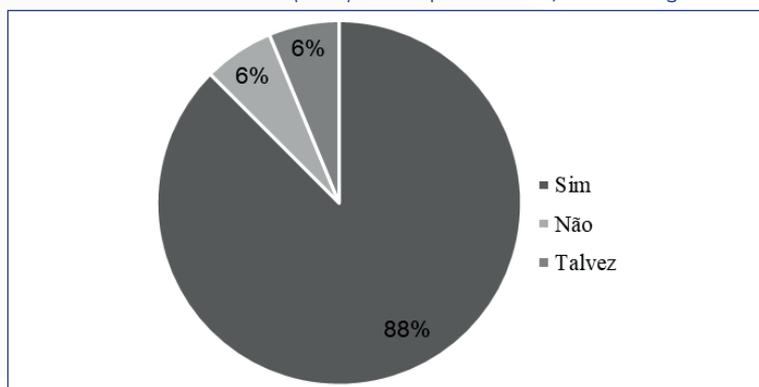
A pesquisa teve um caráter qualitativo (MINAYO, 2001), com uso de questionário (GIL, 2008, OLIVEIRA *et al.* 2016) aplicado para a obtenção dos dados. O contato com os discentes foi intermediado pelos representantes de cada turma para busca em grupos de sala de aula mantidos. O questionário foi aplicado de modo virtual, por meio da plataforma Google Forms: (<https://workspace.google.com/forms>), no mês de agosto de 2023, contendo seis perguntas objetivas e fechadas sobre o assunto de organismos geneticamente modificados (OGM's). Os dados coletados foram digitalizados e analisados em planilhas do Microsoft Excel® 2013, expressos em forma de gráficos, seguidos de discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas três turmas havia um total de 50 discentes, distribuídos em 19 e 16 o número de egressos, respectivamente que ingressaram nos anos de 2019 e 2020, além de 15 concluintes que ingressaram em 2021. Destes, 64% (32 alunos) responderam à pesquisa. Através da análise do questionário foi possível avaliar o estado do conhecimento geral desses estudantes acerca dos organismos geneticamente modificados (OGMs).

No que tange à familiaridade com o termo “transgênico”, pode-se observar que a maioria dos participantes afirmaram já ter ouvido falar do assunto nas aulas de biologia (Fig. 1). Além da sala de aula, a palavra está presente nas embalagens de produtos alimentícios que contém grãos provenientes de OGMs, como os derivados de soja, milho e mais recentemente, o feijão, o que pode justificar o “talvez” (6%) de alguns respondentes. O conteúdo de genética pode ser um elo chave quando associa termos que no cotidiano tem relação com questões de segurança alimentar, saúde e crescimento populacional.

Fig. 1. Proporção de respondentes sobre a familiaridade com termo “transgênico”, dentre os discentes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária, que ingressaram nos anos de 2019, 2020 e 2021 no Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Conceição do Araguaia.



Fonte: Autores

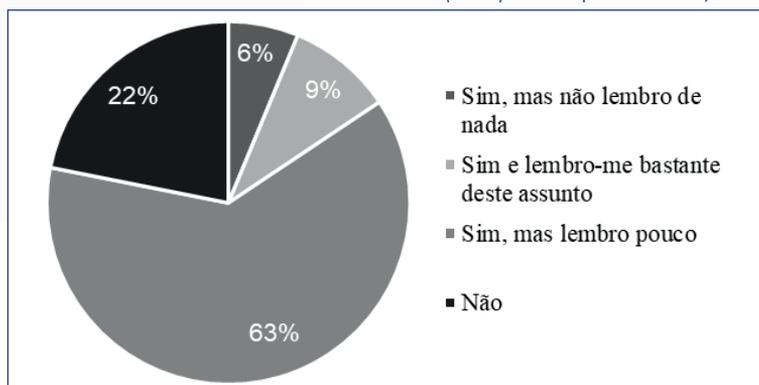
De acordo com Krasilchik e Marandino (2007), o compartilhamento do conhecimento é uma prática social que envolve um processo de tradução e contextualização, tornando os saberes produzidos acessíveis a todos para que possam ser compreendidos. Na educação formal, a seleção dos conteúdos e materiais culturais tem como objetivo torná-los passíveis de transmissão e de fácil assimilação, facilitando assim a disseminação do conhecimento, embora nem sempre seja possível alcançar o nível de interesse dos discentes.

Quanto a experiência dos alunos em relação ao estudo do conteúdo de transgênicos, constatou-se que a maioria dos alunos afirmaram já ter estudado o tema, mas possuem uma lembrança limitada sobre o assunto (Fig. 2). Por outro lado, 22% declararam que nunca tiveram a oportunidade de estudar sobre transgênicos, enquanto 9% afirmaram ter estudado e possuir um bom nível de retenção do conteúdo. Além disso, 6% dos alunos indicaram ter estudado o assunto no passado, mas não possuem qualquer lembrança relevante sobre o tema.

Neste sentido, observa-se que em sala de aula, alguns fatores podem contribuir para a distração dos alunos, como conversas paralelas, uso de celular, sobrecargas de disciplinas ou pouco interesse no assunto ministrado. O problema disto vem do efeito que esta baixa lembrança sobre o assunto tem nas questões atuais. Sabe-se que a expansão do cultivo de OGMs é responsável por grande parte do uso de herbicidas como o glifosato, que comprovadamente tem efeitos neurotóxicos, além de estar associado a diversas doenças em humanos (COSTAS-FERREIRA, et al. 2022). Uma vez que os discentes formados na área

técnica de agropecuária não detenham de um conhecimento claro do assunto, dificilmente em âmbito profissional irão questionar ou propor alternativas ao uso destes defensivos.

Fig. 2: Proporção de respondentes sobre a experiência com os conteúdos de transgênicos, dentre os discentes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária, que ingressaram nos anos de 2019, 2020 e 2021 no Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Conceição do Araguaia.

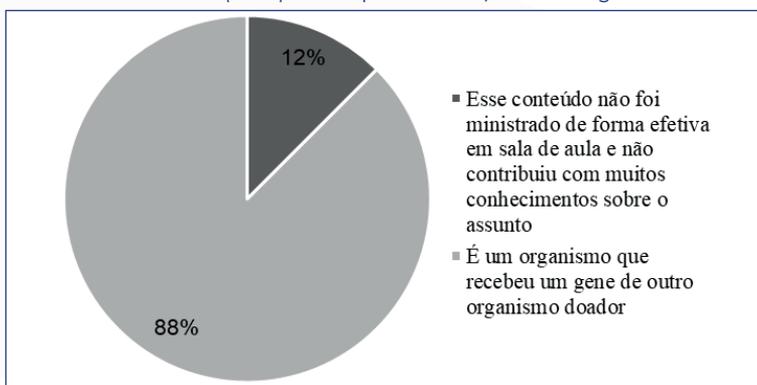


Fonte: Autores

Nesse contexto, Gatti (2017) enfatiza que o processo educacional não se limita apenas à aquisição de conhecimento, mas também está direcionado para a formação do pensamento, valores e atitudes dos estudantes. Entretanto, as necessidades do cumprimento de conteúdos e o desejo de muitos discentes na realização do exame nacional do ensino médio (Enem), para o ingresso numa faculdade, atrelado a falta de insumos necessários de laboratório para a realização de aulas mais práticas e interativas, faz com que a contextualização do assunto seja, por vezes, desatrelada da formação técnica em agropecuária.

Com relação ao conceito de organismos transgênicos, 88% dos discentes entendem os transgênicos como organismos que receberam genes de outro organismo doador (Fig. 3). Por outro lado, 12% optaram pela resposta que indicava que esse conteúdo não foi ministrado de forma efetiva em sala de aula e, conseqüentemente, não contribuiu significativamente para o aprofundamento de seus conhecimentos sobre o assunto. Considerando a formação técnica em agropecuária e o envolvimento dos discentes no setor produtivo, compreender profundamente o conceito e ter clareza do efeito que a produção tem para o ambiente é fundamental quando o Brasil tem políticas que favorecem a expansão da produção de grãos e de defensivos agrícolas (TAUHATA, 2020).

Fig. 3: Proporção de respondentes sobre a compreensão dos transgênicos, dentre os discentes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária, que ingressaram nos anos de 2019, 2020 e 2021 no Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Conceição do Araguaia.



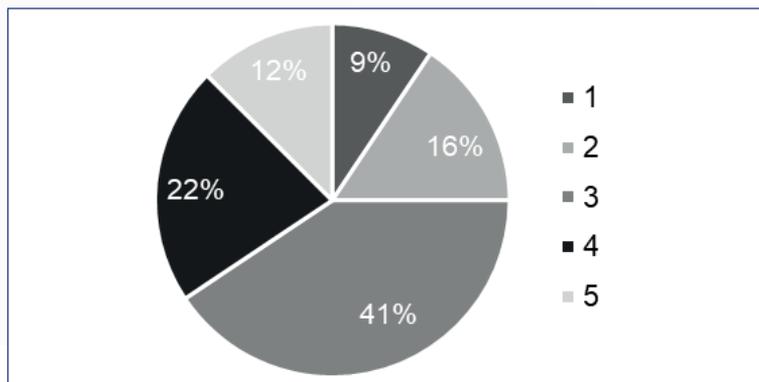
Fonte: Autores

De acordo com Camargo *et al.*, (2015), vários estudos têm destacado os desafios enfrentados pelo sistema educacional atual, que vão desde questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizado até aspectos como as infraestruturas físicas das instituições de ensino e a formação dos professores. Portanto, os currículos educacionais no campo das ciências estão se esforçando cada vez mais para corrigir essas lacunas, visando atender à necessidade de ampliar o conhecimento em um contexto mais abrangente e, ao mesmo tempo, oferecer suporte para garantir um ensino de qualidade.

Um ponto positivo nesse questionamento foi que nenhum participante optou por uma das alternativas que dizia que transgênico é uma planta/árvore como qualquer outra, ou seja, alguma informação sobre o assunto ficou guardada na memória. Para Sousa e Salgado (2015), o aprendizado é um processo que conduz ao armazenamento de informações como sequência da prática, da experiência e ou da introspecção, logo a informação gerada pelo aprendizado torna-se memória.

Na quarta pergunta do questionário, sugeriu-se que os alunos atribuíssem uma nota de 1 a 5 ao conteúdo ministrado nas aulas de biologia sobre transgênicos. Observou-se que mais da metade dos estudantes atribuiu notas de 1 a 3. Essas respostas sugerem que, para esses estudantes, o conteúdo ministrado talvez não tenha despertado grande interesse ou não tenha recebido a devida importância, conforme evidenciado na Fig. 4.

Fig. 4: Proporção de respondentes sobre a avaliação quanto ao conteúdo de transgênicos nas aulas de biologia, dentre os discentes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária, que ingressaram nos anos de 2019, 2020 e 2021 no Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Conceição do Araguaia.



Fonte: Autores

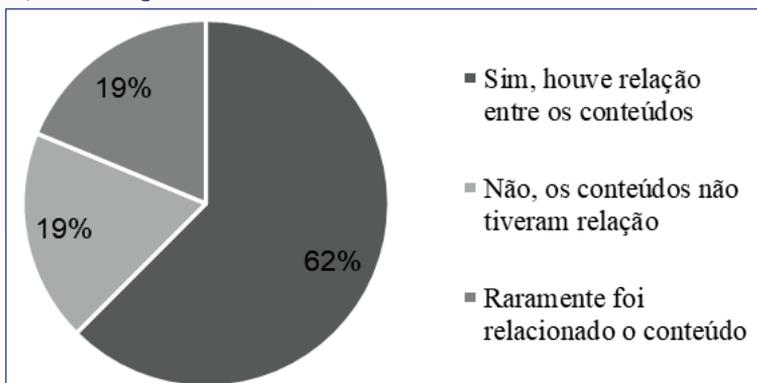
Krasilchik (2000, 2004) destaca que os estudantes tendem a compreender melhor os conceitos e termos quando são apresentados exemplos que permitam relacionar os assuntos às suas vivências cotidianas. No entanto, uma dificuldade observada pelos docentes é que, muitas vezes, a sobrecarga de conteúdo a serem abordados limita o tempo disponível para que os professores possam apresentar exemplos e promover diálogos que tornem esses temas mais significativos para uma aprendizagem eficaz. Além disso, a abstração e complexidade do termo explicado em sala de aula é grande, quando comparado a clareza do marketing e da propaganda de benefícios referentes à produção de OGMs pelo setor agrícola.

Ao explorar a relação entre os conteúdos de biologia e culturas industriais/ anuais, a Fig. 5 mostra que mais da metade dos participantes perceberam uma conexão entre os conteúdos abordados em ambas as disciplinas. A pesquisa buscou avaliar a existência de interdisciplinaridade entre essas duas áreas, e os resultados foram positivos, embora 38% dos respondentes raramente ou não observaram esta relação.

Conforme observado por Fazenda (2014), a abordagem interdisciplinar na educação tem um caráter educativo, onde os conhecimentos escolares são estruturados de maneira distinta daqueles pertencentes aos conhecimentos científicos. Essa abordagem visa principalmente aprimorar o processo de aprendizagem, respeitando os saberes prévios dos alunos e promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento. Mesmo que a formação técnica se pro-

ponha a ofertar uma educação integral, a dificuldade de comunicação entre docentes de diferentes áreas ainda é um desafio.

Fig. 5: Proporção de respondentes sobre a percepção da relação entre as disciplinas de biologia e culturas industriais/anuais, dentre os discentes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária, que ingressaram nos anos de 2019, 2020 e 2021 no Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Conceição do Araguaia.



Fonte: Autores

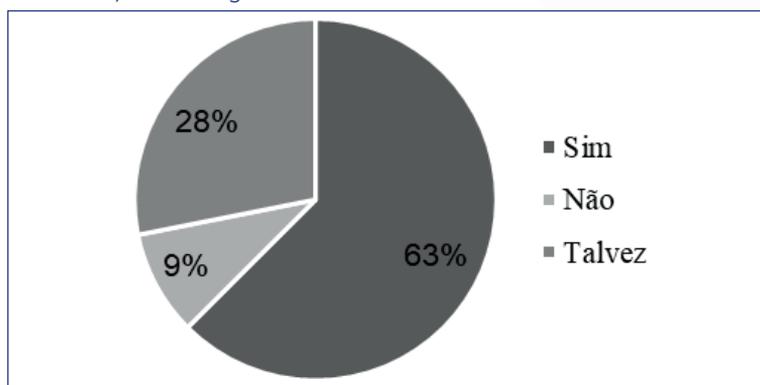
O diálogo reduzido e a ausência de um planejamento interdisciplinar entre os docentes das disciplinas do currículo comum e das técnicas, justificam os 19% de participantes que optaram pela opção “não”, os conteúdos não tiveram relação, demonstrando a falta de clareza no ensino. Para Duré *et al.* (2018), o ensino da biologia pode ser enigmático para o aluno, pois é necessário que ele não só compreenda, mas que ainda possa lidar com palavras e conceitos complexos, pronúncias e escritas que fogem da linguagem que normalmente está inserida em seu cotidiano. Além disto, a oferta de disciplinas técnicas por professores sem formação pedagógica na licenciatura, pode dificultar a associação entre conceitos próximos, considerando as especificidades de cada área formativa.

Além da dificuldade e complexidade dos conteúdos de genética/transgênicos e culturas industriais/anuais, devem ser consideradas as diferentes metodologias de ensino que possam ter sido adotadas durante a regência dos conteúdos, apesar desta informação não ter sido investigada na pesquisa. Os 19% dos discentes que optaram pela opção “raramente”, mostram uma fragilidade na relação entre as duas disciplinas e a falta de clareza da importância que este conhecimento terá na futura vida profissional, dado avanço no cultivo de OGMs no país e a necessidade de mão-de-obra qualificada. Diante disso, Hegeto (2019), nos diz que todo processo relacionado a forma que o conhe-

cimento é levado ao aluno pode ser considerado um processo didático, assim como a escolha de um conteúdo, a clareza do objeto de estudo, a intensão por traz do conteúdo, a seleção de metodologias que contribuem positivamente e que promovam uma aprendizagem coletiva.

A última questão considerou a importância dada ao contexto da soja e do milho transgênicos em ambas as disciplinas, onde mais que a metade indicou que os professores valorizaram esse tema na contextualização do assunto de transgênicos (Fig. 6). Isso ressalta a relevância destas culturas na região. Cerqueira (2006) aponta que a disciplina de biologia deve proporcionar aos estudantes uma maneira significativa de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em seu cotidiano, estabelecendo uma conexão entre informações, conhecimentos e saberes.

Fig. 6: Proporção de respondentes sobre a relevância do ensino das culturas de soja e milho transgênicos na disciplina de culturas industriais, dentre os discentes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária, que ingressaram nos anos de 2019, 2020 e 2021 no Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Conceição do Araguaia.



Fonte: Autores

Conforme apontado por Gonzaga et al. (2012), os conhecimentos nas áreas de ciências naturais também devem capacitar os alunos para julgar questões polêmicas, como a produção de transgênicos e a exploração excessiva dos recursos naturais, bem como a utilização de tecnologias que envolvem intervenção humana no ambiente e a produção e utilização de organismos geneticamente modificados.

Dos trinta e dois participantes da pesquisa, 28% responderam “talvez” e 9% responderam “não”, indicando que os professores talvez não tenham dado a devida importância aos assuntos de soja e milho transgênicos ou que, pelo

menos na percepção desses alunos, o tema não tenha recebido a atenção adequada.

Nesse contexto, as palavras de Schnetzler (1992) continuam relevantes, mesmo que tenham sido proferidas há algumas décadas. Ele destaca a importância de considerar o conhecimento de mundo que os alunos adquiriram em seu meio social e de como esses conhecimentos são trazidos para o ambiente escolar, onde procuram dar sentido durante as aulas. No entanto, muitas vezes, as explicações oferecidas pelos professores podem entrar em conflito com as concepções prévias dos alunos, levando a resistência em aceitar o que é apresentado como correto. Portanto, o que os alunos absorvem depende não apenas do conhecimento que já possuem, mas também da forma como a prática docente é conduzida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos a partir da análise dos questionários aplicados aos alunos do ensino médio integrado apontaram para diversas reflexões sobre a relação entre o ensino e a prática. A necessidade de contextualizar os conteúdos e torná-los relevantes para a realidade dos estudantes foi destacada como um desafio importante.

A análise revelou que, embora alguns alunos tenham estudado sobre transgênicos, muitos deles têm uma lembrança limitada do conteúdo. Isso pode estar relacionado à forma como o ensino desse tema foi conduzido, indicando a necessidade de abordagens pedagógicas mais eficazes para promover uma aprendizagem duradoura. Avaliando a relação entre os conteúdos de biologia e culturas industriais/anuais, os resultados demonstraram que a maioria dos alunos percebeu uma conexão entre as duas disciplinas. Isso sugere que a interdisciplinaridade é possível e pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre as culturas industriais.

Portanto, o presente estudo aponta para a necessidade de repensar a abordagem do ensino de biologia/genética, tornando-o mais atrativo e significativo para os alunos. Além disso, destaca a importância da interdisciplinaridade entre as disciplinas e a necessidade de promover uma compreensão mais profunda dos temas relacionados aos transgênicos. Essas considerações podem contribuir para uma formação mais eficiente e qualificada dos alunos na área técnica agrí-

cola, preparando-os melhor para enfrentar os desafios da expansão do cultivo de soja e milho transgênicos na região do Baixo Araguaia.

REFERÊNCIAS

BARNI, G. D. S. **A importância e o sentido de estudar genética para estudantes do terceiro ano do ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino em Gaspar (SC)**. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais e Matemática) - Coordenadoria de Pós, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

BEDIN, M. L. Z. **Transgênicos**: Lição a ser feita no contexto escolar. Monografia apresentada para conclusão do curso de especialização em genética para professores do ensino médio. Universidade Federal do Paraná. Apucarana, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm>. Acesso em: 20 de mar. 2024

CAMARGO, N. S. J.; BLASZKO, C. E.; UJII, N. T.; O ensino de ciências e o papel do professor: concepções de professores de series dos anos iniciais do ensino fundamental. In: EDUCERE – XII Congresso nacional de educação. **Anais... PUCPR**, p. 2212-2227, 2015.

CERQUEIRA, T. C. S.; O professor em sala de aula: reflexões sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, n 1, p. 29-38, 2006.

COSTAS-FERREIRA, Carmen; DURÁN, Rafael; FARO, Lilian RF. Toxic effects of glyphosate on the nervous system: a systematic review. **International journal of molecular sciences**, v. 23, n. 9, p. 4605, 2022.

EMBRAPA. **Biotecnologia, transgenicos e biossegurança** / editores técnicos: Fábio Gelape Faleiro, Solange Rocha Monteiro de Andrade – Planaltina, DF, 2009.

DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D., ABILIO, F. J. P. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: Quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Experiências em ensino de ciências**. v. 13, No.1, João Pessoa-PB, 2018.

FAZENDA, I. C. A.; **Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino**. 2014.

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

GATTI, B. A.; Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Dialogo Educação**. Curitiba. v. 17. n. 53. p. 721-737, 2017.

GONZAGA, P. C. et al.; A Prática de Ensino de Biologia em Escolas Públicas: Perspectivas na Visão de Alunos e Professores. **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012.

HEGETO, Léia de C. f.; Os conhecimentos didáticos na formação de professores. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 89-108, Jan/Abr, 2019.
INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Conceição do Araguaia: IFPA, 2016.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

KRASILCHIK, M.; **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo, SP: Edusp. 2004.

MALAJOVICH, M. A. **O ensino de Biotecnologia**. Bteduc. Rio de Janeiro, 2017.

MINAYO, M. C. S.; **Pesquisa social: teoria, método e atividade**. 18 ed. Petrópolis: vozes, 2001.

PPC - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Conceição do Araguaia-PA. 2016.

OLIVEIRA, J. C. P.; OLIVEIRA, A. L.; MORAES, F. A. N.; SILVA, G. M.; SILVA, C. N. M. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. In: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação – RN, 2016. **Anais...** Natal-RN, 2016.

SOUSA, A. B.; SALGADO, T. D. M.; Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. **Revista Liberato**, v. 16, n. 26, p. 101-220, 2015.

SCHNETZLER, R. P.; **Construção do conhecimento e ensino de ciências**. Revista Em Aberto, Brasília: v. 11, n. 55, p. 17-22, jul./set., 1992.

STEDILE, M. I.: **O professor como gestor da sala de aula**. 2008.

TAUHATA, Sinji Borges Ferreira et al. The glyphosate controversy: an update. **Arquivos do Instituto Biológico**, v. 87, p. e1002018, 2020.

VIEGAS, C. M. C.; Educação profissional: indicações para a ação, interface educação profissional. **Educação especial**. 2003.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.007

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O EMPREGO NA REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE UBERLÂNDIA: QUESTÕES E DILEMAS VIVENCIADOS ANTES E DURANTE A PANDEMIA¹

Cleide Francisca de Souza Tano²
Robson Luiz de França³

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. Esse trabalho inicialmente analisou as ações empreendidas no contexto da formação do trabalhador pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro antes da pandemia e a empregabilidade dos egressos na Região Intermediária de Uberlândia. Posteriormente procedeu-se uma análise de dados sobre o emprego na região intermediária de Uberlândia no contexto da Pandemia e as mudanças na educação profissional e tecnológica a partir de 2019. A metodologia adotada é a pesquisa documental, descritiva e analítica seguindo a perspectiva histórico-crítica. Dentre os autores que fundamentam este trabalho estão Marx (2013); Passamai e Silva (2023) Frigotto (2016); França (2016); Kuenzer (2001); Oliveira e Ferreira (2020). Os resultados da pesquisa apontam que a crise do emprego agravou-se no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil, uma vez que no contexto da grave crise sanitária e econômica, em decorrência da paralisia de grande parte das atividades produtivas de bens e serviços, destacam-se a implantação de políticas incapazes de garantir o emprego e renda dos trabalhadores assim como as políticas educacionais implantadas não condiziam com uma visão

1 O trabalho é parte integrante de estudos desenvolvidos no Mestrado e Pós-Doutorado pela autora com orientação e supervisão do professor Dr. Robson Luiz de França

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Servidora da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: cleidetano@yahoo.com.br

3 Doutor em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: rlfranca@ufu.br

política voltada para a formação integral dos educandos conforme as propostas no início da expansão da rede de educação profissional e tecnológica. Desta forma, os estudos desenvolvidos instigam novos olhares para a realidade posta.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Emprego e renda, Uberlândia, Pandemia.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. O trabalho é parte integrante de estudos desenvolvidos no Mestrado e Pós-Doutorado e parte da tese de que a crise do emprego é um dos grandes problemas sociais contemporâneos, que se agravou no contexto da Pandemia pela covid-19 e por sua vez a qualificação profissional é apontada como uma solução para a crise do emprego.

Tano (2016) explica que questões relacionadas ao trabalho, à educação e emprego são grandes desafios postos no seio da sociedade. A autora apresenta estudos sobre a relação formação profissional e emprego que remete a outro problema que é a possível não empregabilidade dos qualificados. Seus estudos questiona o discurso ideológico muito presente que aponta como solução para a crise do emprego a qualificação do trabalhador.

No contexto dos estudos apresentados em 2016 era inimaginável que em tão pouco tempo, uma pandemia alavancasse os problemas vivenciados pelos brasileiros, aumentando os desafios já existentes em virtude de um acirramento de lutas de classes e ascensão de um padrão hegemônico que instiga o veto do Estado às políticas e projetos que contemplem as demandas sociais.

O objeto de estudos deste trabalho perpassa pelas ações empreendidas na educação profissional e tecnológica antes da pandemia e a empregabilidade dos egressos na Região Intermediária de Uberlândia, mais especificamente de egressos do Curso Técnico de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, Campus Ituiutaba, no período de 2008 a 2015, assim como questão do emprego no contexto da Pandemia e as mudanças na educação profissional e tecnológica a partir de 2019.

É fato, que a pandemia acirrou os desafios já existentes no seio da sociedade em diversos setores. No tocante as políticas educacionais e de apoio ao trabalhador não foi diferente. Problematizar essas políticas é importante abre o debate para os desafios e possibilidades futuras no campo da educação e do trabalho.

O objetivo principal da pesquisa é analisar, compreender e discutir estudos sobre a educação profissional e tecnológica e o emprego na região Intermediária

de Uberlândia perpassando por questões e dilemas vivenciados antes e durante a pandemia.

Nos objetivos específicos apresenta-se:

- Analisar e discutir sobre a pandemia de covid-19 e as transformações no mundo do trabalho, na educação, no emprego e renda do trabalhador.
- Analisar, discutir e compreender os desafios da educação profissional e tecnológica e as implicações sociais das mudanças provenientes das propostas Reuni Digital e Future-se;

Este trabalho contribui para a produção do conhecimento e com o debate sobre a temática educação profissional e tecnológica, emprego, empregabilidade e renda. No campo acadêmico contribui para avaliação e rearticulação de políticas de formação e inserção profissional.

Acredita-se que tem potencial para subsidiar outras pesquisas, além de ser ferramenta útil para a sociedade compreender a realidade vivida. É também uma oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo da educação profissional e tecnológica e da inserção profissional, vislumbrando sua prospecção a partir dos desafios presentes.

METODOLOGIA

Neste estudo foram desenvolvidas as pesquisas bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, seguindo a perspectiva histórico-crítica. Os trabalhos iniciaram com a revisão bibliográfica a partir de autores que estudam as transformações no mundo do trabalho, da educação, do emprego, da renda e das condições de trabalho e vida dos cidadãos, levando em consideração os contextos antes e durante a pandemia. Para compreender a pandemia de covid-19, no Brasil, procedeu-se estudos de relatórios da Organização Mundial de Saúde, do Instituto Butantan e da Fundação Oswaldo Cruz.

Em seguida a pesquisa apresenta dados sobre o emprego e a qualificação profissional, na região intermediária de Uberlândia antes da pandemia, para tanto os estudos resgatam dados da pesquisa de Mestrado da autora analisando as ações empreendidas no contexto da formação do trabalhador pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro e apresentando informações sobre a empregabilidade de egressos do IFTM, Campus Ituiutaba.

Sobre o emprego na região intermediária de Uberlândia foram analisados relatórios do Centro de Estudos e Pesquisas e Projetos Sociais – CEPES e do Instituto de Economia e Relações Internacionais, da Universidade Federal de Uberlândia. E por fim, para compreender as mudanças na educação profissional a partir de 2019, foram analisadas as propostas: Reuni Digital e o Programa Future-se. Diante do exposto no tópico seguinte apresenta-se os resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realidade brasileira é marcada por contradições, mediações, avanços e retrocessos no campo da educação profissional e tecnológica e da inserção profissional. As pesquisas desenvolvidas que são partes integrantes deste trabalho perpassam por dois contextos distintos, o antes e o durante a pandemia da covid-19 no Brasil.

A pesquisa de mestrado intitulada: Trabalho no meio rural e a política de expansão do ensino profissionalizante e tecnológico e a empregabilidade na microrregião de Ituiutaba de 2008 a 2015 ressalta que egressos do curso analisado estão matriculados em cursos adversos do setor agroindustrial, realidade que permite defender que há parte dos egressos que não seguiram suas atividades profissionais na área de sua formação profissional e tecnológica.

Entretanto há por parte destes uma busca por aproveitar a melhor oportunidade que os alunos tem disponível em matéria de ensino para ingressar no ensino superior, mesmo que tenham que se submeter a assistir as aulas práticas e, neste caminho, constata-se que muitos dos alunos mudam sua percepção sobre as aulas práticas e técnicas.

Os resultados da pesquisa permitem constatar que o acesso ao ensino superior foi maior que quanto à empregabilidade por parte do grupo de egressos analisados. Ao avançar no tempo e direcionar os olhares para o contexto da pandemia, os dados da pesquisa de pós-doutorado de Tano (2024). Traz a trajetória da pandemia de covid-19, que teve como epicentro de contaminação em massa a China, posteriormente a Europa e as Américas. Declarada oficialmente, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia em março de 2020.

Os estudos retratam o cenário brasileiro e medidas de apoio à população neste contexto. Apontam que a crise do emprego agravou no contexto da

pandemia da covid-19 no Brasil, uma vez que no contexto da grave crise sanitária e econômica, em decorrência da paralisia de grande parte das atividades produtivas de bens e serviços destacam-se a implantação de políticas incapazes de garantir o emprego e renda dos trabalhadores assim como as políticas educacionais implantadas não condiziam com uma visão política voltada para a formação integral dos educandos conforme as propostas no início da expansão da rede de educação profissional e tecnológica.

Problematizar as políticas educacionais implantadas no período de 2019 a 2022 é importante abre o debate para desafios e possibilidades futuras no campo da educação e do trabalho. Por conta disto, considera-se importante problematizar a pandemia de covid-19 e as transformações no mundo do trabalho, na educação, no emprego e renda do trabalhador.

A PANDEMIA DE COVID-19 E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO, NA EDUCAÇÃO, NO EMPREGO E RENDA DO TRABALHADOR

As transformações no mundo do trabalho, na educação, no emprego e renda do trabalhador, foram objeto de estudos de mestrado da autora em 2016. Até então era inimaginável que a contaminação por um vírus fosse colocar a todos em um estado de pandemia.

Os estudos apresentados pelos autores, sobre essas mudanças no seio da sociedade, antes da pandemia foram embasados nos estudos de diversos pesquisadores, dentre eles: Hobsbawm (2015); Antunes (2006); Fagiani e Previtali (2014); França (2016); Lucena *et al.* (2014); Kuenzer (2001); Tano (2019); e Harvey (2012).

O modo como os avanços tecnológicos, a transnacionalização, globalização e divisão internacional do trabalho impactaram fortemente a questão do desemprego é explicada por Hobsbawm (2015). Segundo o autor, com essas mudanças veio também a questão do desemprego e a dificuldade do trabalhador conseguir se qualificar para acompanhar as mudanças no mundo do trabalho.

Nos estudos apresentados pelo autor, percebe-se que a reestruturação produtiva procedeu-se via políticas de aperfeiçoamento dos processos produtivos. Nesse contexto de transformações, mundialmente, empresas migraram

de países desenvolvidos para países com força de trabalho barata e em que os Estados ofereciam outros incentivos.

Conseqüentemente, o número de desempregos foram aumentando em lugares que perderam suas empresas e nos lugares em que elas foram se reinstalando novas configurações de trabalhos foram surgindo. O setor produtivo passou a ser instável e de difícil inserção, especialmente para aqueles não qualificados, considerados não empregáveis pelo mercado conforme analisou Tano (2016).

No Brasil, não foi diferente, as transformações sociais e produtivas impactaram as demandas por educação do trabalhador, uma vez que o setor produtivo, exigia da força de trabalho conhecimentos além dos tácitos, exigia o domínio do trabalho intelectual, novas habilidades como trabalhar em equipe, agilidade, capacidade de lidar com mudanças, assumir riscos e flexibilização.

Tano (2019) apresenta a dinâmica socioeconômica da então mesorregião do Triângulo Mineiro e alto Paranaíba (TMP), regiões estas reclassificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2017, assumindo a nomenclatura de Região Intermediária de Uberlândia e Uberaba. Mais especificamente, nesse estudo a autora discute a situação do emprego formal em Uberlândia, no período de 2010 a 2016.

Neste estudo a autora apresenta dados do CEPES/IERI/UFU/2019, em que o estoque de emprego formal em Uberlândia, no período citado, aparece como favorável até 2014, com queda a partir de 2015, todavia, ressalta que os dados precisam ser analisados com cautela, uma vez que os estudos apresentados não estavam levando em consideração a evolução da população economicamente ativa.

Os dados levantados pela pesquisa de Tano (2019) revelam grande desigualdade salarial. Especificamente na cidade de Uberlândia, aproximadamente 57,1% das pessoas com vínculos ativos só recebiam até 2 salários mínimos e apenas aproximadamente 8,88% da população recebiam acima de 5 salários mínimos, ou seja, 18.608 habitantes.

Os estudos da pesquisadora remetem as considerações de Fagiani e Previtali (2014) sobre a nova configuração da classe trabalhadora, em que há um acréscimo em quantitativo de emprego, porém em condições desfavoráveis para o trabalhador. As novas configurações do trabalho, muita vez vinculado à aplicativo é exemplo das transformações no mundo do trabalho que se agravou no contexto da pandemia de covid-19. Sobre as condições das pessoas vulne-

ráveis à pobreza (trabalho e renda), no período de 2000 a 2010, Tano (2019) apresentou o seguinte quadro.

Quadro 1 - Evolução de pessoas vulneráveis à pobreza (trabalho x renda)

EVOLUÇÃO DE PESSOAS VULNERÁVEIS À POBREZA (TRABALHO X RENDA)					
	UBERLÂNDIA	MINASGERAIS	SÃO PAULO	DISTRITO FEDERAL	GOIÁS
1991	36,22%	64,54%	29,57%	33,98%	59,30%
2000	27,45%	48,17%	26,55%	28,89%	46,38%
2010	12,41%	28,85%	16,13%	16,00%	24,22%

Fonte: Elaborado por Tano (2019) a partir de dados do Atlas/Brasil (2013).

Tano (2019, p. 62) traz análises interessantes envolvendo os dados das pessoas vulneráveis à pobreza. Especificamente, sobre a cidade de Uberlândia, a autora interpreta que o percentual de pessoas vulneráveis reduziu de 1991 para 2010. Porém a autora afirma que há um percentual maior de pessoas em condições de vulnerabilidade em Uberlândia que de pessoas ocupadas com 18 anos ou mais com rendimento médio até um salário mínimo em 2010, que registrou 8,25%, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Evolução do percentual dos ocupados com 18 anos ou mais conforme rendimento médio

RENDIMENTOS	EVOLUÇÃO EM % DOS OCUPADOS, COM 18 ANOS OU MAIS CONFORME RENDIMENTO MÉDIO.									
	UBERLÂNDIA		MINAS GERAIS		SÃO PAULO		DISTRITO FEDERAL		GOIÁS	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO	30,98%	8,25%	49,19%	19,19%	20,71%	9,41%	24,15%	8,46%	45,77%	14,58%
ATÉ 2 SALÁRIOS MÍNIMOS	66,26%	60,59%	77,14%	72,76%	57,66%	53,38%	52,06%	50,98%	76,38%	67,92%
ATÉ 5 SALÁRIOS MÍNIMOS	88,16%	88,59%	92,17%	92,28%	84,80%	82,96%	76,96%	73,17%	91,90%	90,93%
MAIOR QUE 5 SALÁRIOS MÍNIMOS	11,84%	11,15%	7,83%	7,72%	15,20%	17,04%	23,04%	26,83%	8,10%	9,07%

Fonte: Elaborado Tano (2019) a partir de Atlas Brasil de Desenvolvimento Humano (2013).

Autora citada apresenta também dados sobre a educação, e constata que em Uberlândia havia respectivamente em 1991, 2000 e 2010, o percentual de pessoas com 25 anos ou mais com escolaridade até o ensino fundamental incompleto e analfabetos de 11,01%, 7% e 4,65%. Ela ressalta que embora não

tenha apresentado dados sobre a escolarização e nem sobre a faixa etária das pessoas vulneráveis a pobreza (trabalho e renda) os dados permitem identificar que em 2010, o percentual de vulneráveis a pobreza era 166,88% superior ao percentual de pessoas com nível de escolaridade fundamental incompleto e analfabeto.

Percebe-se nos estudos apresentados que diversos problemas já afetavam a vida dos cidadãos. A pandemia de covid-19, que iniciou na China e em sua trajetória atingiu diversos países, no Brasil foi marcada por diversas questões e dilemas sociais discutidos no tópico seguinte que aumentaram drasticamente essa situação.

COVID-19 NO BRASIL QUESTÕES E DILEMAS VIVENCIADOS PELOS BRASILEIROS

No Brasil a pandemia foi acompanhada de perto por diversos Institutos de Pesquisas, Universidades e pela população em geral. Com base nos relatórios da Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, Tano (2024) em sua pesquisa de Pós-doutorado apresentou a descrição histórica e analítica da pandemia de covid-19, no Brasil e suas implicações sociais.

Segundo estudos o ano de 2021 foi marcado por avanços da doença e pelo caos nos sistemas de saúde público e privado. Conforme o Boletim extraordinário da Fiocruz de 31 de março de 2021 (Fiocruz, 2021), no período entre o final de maio e agosto de 2020 houve nove semanas epidemiológicas com média de óbitos acima de mil.

Nos Boletins Informativos da Fiocruz estudados percebe-se que, desde janeiro de 2021, foram oito semanas epidemiológicas com média de óbitos acima de mil e as últimas duas semanas epidemiológicas com médias acima de 2 mil óbitos. Ainda segundo estes documentos, em 23 de março de 2021, pela primeira vez foi ultrapassado o registro de 3 mil óbitos por dia e destacam que iniciou-se um novo patamar da pandemia, com 70% das Unidades da Federação em situação de alerta crítico para leitos UTI covid-19.

Em 31 de março de 2021, o Observatório Covid-19 da Fiocruz destacou que, na semana de 21 a 27 de março de 2021, foram notificados 77.000 casos diários e 2.500 óbitos por dia; como justificativa para esse aumento da letalidade da doença, o observatório aponta “a incapacidade de diagnosticar correta e oportunamente os casos graves, somando à sobrecarga dos hospitais,

num processo que vem sendo apontado como o colapso do sistema de saúde” (Fiocruz, 2021, p. 2).

Outro problema igualmente grave relatado neste boletim é o amplo cancelamento de internações eletivas nos setores públicos e privados, além de outros atendimentos ambulatoriais e para exames necessários para o diagnóstico de outras doenças. O boletim citado também apresentou as medidas de contenção, resposta e mitigação combinadas a serem adotadas até que o país tivesse 70% da população vacinada.

Dentre as medidas relatadas nesses relatórios destaca-se: bloqueio (lockdown) com restrição da circulação de todos os serviços não essenciais nas regiões que estiverem nos limites de suas capacidades com 85% ou mais dos leitos hospitalares para casos críticos graves ocupados, por no mínimo 14 dias; medidas para adequação de oferta de leitos, quantitativo de profissionais e condições de trabalho; medidas de gestão de medicamentos e insumos, evitando desabastecimento; medidas de mitigação para reduzir a velocidade da propagação e manter a demanda por serviços de saúde em níveis seguros; e medidas no sentido de ampliar as ações de Atenção Primária à Saúde (APS) com abordagem territorial e comunitária.

Nesse período de agravamento da pandemia, diversas vezes ouviu-se na mídia falar sobre lockdown, tanto no cenário nacional quanto no internacional, embora muitas vezes criticado por uma parcela da população com ideário voltado mais para questões econômicas.

Ao refletir sobre essas medidas inerentes ao lockdown e sobre os posicionamentos contrários a essa medida remete-se aos estudos de Marx sobre o modo como as estruturas produtivas ditam as regras para as superestruturas: o setor produtivo por diversas vezes exerceu pressão sobre Estado para fazer prevalecer seu interesse econômico.

Novamente, estes fatos permitem perceber como as teses de Marx são contemporâneas e nos auxiliam a desvelar o determinante dos posicionamentos divergentes aos recomendados pelas autoridades da área da saúde, como a OMS, a OPAS, o MS, a Fiocruz e outros. É fato que as estruturas produtivas norteiam certos posicionamentos e a elite por trás do discurso do setor produtivo tem muito mais condições de se proteger do efeito de uma pandemia que os trabalhadores assalariados, os da economia informal, os desempregados, os já cansados de procurar empregos, entre outros. Mesmo assim, a “avalanche”

da pandemia não perdoou ninguém, morreram ricos e pobres, embora estes em maiores proporções.

Vale também destacar a importância dos serviços prestados pelos profissionais da saúde e demais serviços essenciais, que diante da não existência de vacinas e de protocolos corretos já conhecidos para o enfrentamento da doença, o que ocorreu foi o enfrentamento pelos heróis que estavam na linha de frente, tentando ser eficazes com os recursos que tinham disponíveis e buscando compartilhar seus conhecimentos.

Continuando a descrever a trajetória da evolução da pandemia no Brasil, nota-se que um evento bastante esperado foi a disponibilidade de vacinas contra a covid-19. Embora muito aguardado por grande parte da população, houve episódios de negação à vacina e de disseminação de desinformação sobre a vacina da covid-19 e até mesmo disseminação de fake news sobre esse assunto no Brasil.

Todavia o governo de São Paulo, assim que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) aprovou o uso emergencial dos imunizantes CoronaVac e AstraZeneca, começou a vacinar os profissionais de saúde e outros grupos prioritários. Inclusive o G1 divulgou, em 12 de dezembro de 2020, a cronologia de disputa entre Bolsonaro e Dória em torno da vacina contra a covid-19 (G1, 2020).

Segundo noticiado nesta mídia, após o estado de São Paulo anunciar a vacinação contra a covid-19 para janeiro, o governo do presidente Jair Bolsonaro se movimentou para comprar as vacinas da Pfizer. Percebe-se, no que foi anunciado, que acirrou a disputa entre os governadores que apoiavam João Dória e os governantes que não desejavam que São Paulo saísse na frente na vacinação.

Reflexões sobre atitudes como essas nos permitem perceber como os jogos de interesses presentes nesse cenário estavam além do desejo da imunização para conter a “avalanche” que a pandemia provocou. Percebe-se que prevaleciam interesses políticos e até mesmo pessoais. Apesar dessas disputas, o processo de imunização ocorreu gradualmente, devido à dependência de insumos farmacêuticos importados para a produção da vacina.

Tano (2024) traz também uma análise dos efeitos econômicos da pandemia de covid-19 sobre o mercado de trabalho brasileiro, fundamentada no texto para discussão 3, de Oliveira e Ferreira (2020), pesquisadoras do CEPES/IERI/UFU. Ao analisar a pandemia de covid-19, as autoras citadas enfatizam o efeito danoso que teve a ampla polarização política no cenário brasileiro. Apresentam

também medidas tomadas pelo Estado para o enfrentamento da pandemia, dentre elas as medidas na área econômica, tomadas em 2020.

As autoras citadas apresentam as medidas voltadas à população em vulnerabilidade e as voltadas à manutenção do emprego e renda. Na análise apresentada pelas autoras percebe-se que os pacotes de medidas tomadas pela União não foram suficientes para atender todas as demandas, uma vez que antes da pandemia, as demandas de recursos e número de pessoas em condições de vulnerabilidade, desempregados e em condições de informalidade já ultrapassavam o montante que estava sendo disponibilizado.

As autoras debatem também sobre o Projeto de Lei 1.066/2020 e a Medida Provisória 936/2020, que veio respectivamente, instituir a Renda Básica Emergencial equivalente ao pagamento de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais por um período de três meses, podendo ser prorrogado por igual período, e regular a redução do salário e da jornada de trabalho, além da suspensão do contrato de trabalho, estabelecendo garantia provisória do emprego e compensação de forma complementar via benefício emergencial.

Todavia, vale ressaltar a crítica que as autoras apresentam dessa medida provisória:

[...] com exceção dos trabalhadores formais que recebem um salário-mínimo, para os quais a renda permanece inalterada, todos os outros trabalhadores que têm remunerações maiores sofrerão perdas nos rendimentos do trabalho; e essas perdas aumentam conforme seja maior a redução da jornada e do salário implementada pela empresa. (Oliveira; Ferreira, 2020, p. 13)

Reflexões sobre as considerações a apresentadas, permitem inferir que a pandemia trouxe diversas implicações sociais, para a população que já viviam em um cenário marcado por contradições e dilemas relacionados ao trabalho, ao emprego e renda.

Os impactos da pandemia afetaram diversos setores, no campo da educação, não foi diferente, o contexto da pandemia também foi marcado por desafios na educação profissional e tecnológica provenientes de propostas educacionais implantadas nesse período.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES SOCIAIS DAS MUDANÇAS PROVENIENTES DAS PROPOSTAS REUNI DIGITAL E FUTURE-SE

Conforme mencionado, a pandemia de covid-19, chega no Brasil e encontra um cenário marcado pelo acirramento de luta de classes, que elevaram os desafios já existentes, em virtude da ascensão de um padrão hegemônico no seio da sociedade em que parte da população instiga o veto do Estado às políticas que contemplem as demandas sociais.

Neste sentido as propostas e programas implantados neste período voltados para à educação não condiziam com uma visão política voltada para a formação integral dos educandos, conforme as propostas no início da expansão da rede de educação profissional e tecnológica.

A expansão dos Institutos profissionalizantes e tecnológicos, foi objeto de estudo da dissertação de mestrado da autora em 2016. Nesses estudos foram analisados as razões, princípios e concepções da educação nacional. Apresentou-se também o histórico da expansão da educação profissionalizante e tecnológica e estudos de documentos da educação, buscando identificar a intencionalidade da expansão dos institutos.

Nesses estudos também foi analisado a interação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM e o setor produtivo agroindustrial rural da microrregião de Ituiutaba, que hoje, conforme a nova nomenclatura dada pelo IBGE em 2017 passou a assumir a nomenclatura de Região Intermediária de Uberlândia.

Tano (2016) considera que no período de 2008 a 2015, a educação profissionalizante e tecnológica no Brasil, passou por avanços sem precedentes, fruto das condições políticas e econômicas do país. Constata também que os avanços vão além do aumento em números de matrículas, números de cursos ou em ampliação de estruturas, uma vez que eles potencializaram melhorias nos processos formativos. Destaca ainda que os resultados da pesquisa permitem considerar que o caráter dicotômico da educação apesar dos avanços ainda prevalece. Entretanto afirma que há uma tentativa de superar essa dupla função da educação, uma vez que na pesquisa é possível perceber uma escola que prepara para o mercado de trabalho e para o acesso ao ensino superior.

Na pesquisa de campo foram entrevistados egressos do Curso Técnico de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, do IFTM, Campus Ituiutaba, desde

a primeira turma até os que concluíram o curso em 2015. Responderam os questionários 43 egressos, 30 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Dos 43 respondentes apenas dez estavam empregados e 42 estavam matriculados em curso superior. Os dados da pesquisa permitem considerar que no caso da amostra da pesquisa o acesso ao ensino superior foi maior que a empregabilidade. Todavia, é destacado na pesquisa que não se pode generalizar o resultado, devido à limitação de representação que a pesquisa apresenta.

Esses estudos apontam para a superação de questões e dilemas e mostra indícios de superação no sentido de uma melhor formação, porém, conforme Marx (2013) defende, totalmente vulnerável as condições presentes impostas pelo modo de produção vigente.

A pesquisa enfatiza que há ainda grandes desafios para o processo formativo ofertado pelo Instituto em análise, seja emancipador na perspectiva de autores como Frigotto (2001), Mészáros (2010), Frigotto e Ciavatta (2003), entre outros, tornando o cidadão capaz de envolvimento com a humanidade solidária, projetos sociais alternativos ou alguma causa, para com o próximo, bem como, tornando-os capazes de ser empregáveis ou reempregáveis caso vejam a perder seu emprego.

Em seus estudos de Pós-doutorado, Tano em 2024, organizou em parceria com seu supervisor de estágio, professor Dr. Robson Luiz de França, o livro intitulado: *Estado, Democracia e Educação: Igualdade, liberdade e questões sociais no século XXI*. Este livro é resultado de estudos realizados por docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A organização dessa obra surgiu do interesse em reunir pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linha Trabalho, Sociedade e Educação.

Os organizadores também são autores do capítulo 1, intitulado de: *Desafios políticos e jurídicos na Pandemia da covid-19 no Brasil.: uma análise histórico-crítica da atuação estatal e do STF e suas implicações sociais*. Este capítulo apresenta uma análise descritiva sobre a atuação do Estado e de estruturas jurídicas e políticas no cenário da pandemia da covid-19 no Brasil, é parte integrante do relatório de estágio de Pós-doutorado desenvolvido no período de junho de 2023 a junho de 2024.

A problemática desenvolvida na pesquisa de pós-doutorado busca compreender posicionamentos do Estado e de estruturas jurídicas e políticas para atender as demandas inerentes aos desafios postos pela covid-19 no Brasil. É emblemático que a pandemia da covid-19 colocou desafios para além dos que

já existiam na sociedade e os estudos contribuem para novos olhares sobre o que está posto inerente a temática na sociedade.

No campo da educação profissionalizante e tecnológica, a autora em 2016, havia encontrados avanços sem precedentes no campo da educação, porém não suficientes para tornar uma educação emancipadora, conforme já mencionado. Durante a pandemia foram apresentadas duas propostas pelo Governo Federal (2019 – 2022): O programa Future-se e o Programa Reuni Digital. As propostas apresentadas acima forma objeto de estudo também de Passamai e Silva (2023) na discussão apresentada pelas autoras ficam evidentes os “fios” neoliberais que sustentam esses dois programas, sendo que, segundo as autoras, ambos os projetos visam reeditar os objetivos das Universidades e dos Institutos Federais para torná-los funcionais à reprodução capitalista (Passamai; Silva, 2023, p. 491).

Nas palavras das autoras, esses programas têm por finalidades:

O Future-se – atrelar a produção científica das instituições federais às demandas dos setores produtivos e subsumir as atividades de ensino, pesquisa e extensão aos ditames do capital, através de “parcerias” como alternativa imediata para financiar seu funcionamento. Isso porque, de forma inequívoca, o estrangulamento orçamentário imposto pela EC nº 95/2016 e por outras medidas governamentais têm reduzido, ano após ano, o orçamento destinado à Educação o que induz as IFEs a firmarem parcerias público-privadas como forma de garantirem sua própria existência.

Já o Reuni Digital – Plano de Expansão da EAD nas IES públicas federais, apresentado preliminarmente em 2021, aproveita-se do contexto pandêmico que impôs às IFEs a adoção de atividades remotas emergenciais para possibilitar o distanciamento social necessário – visa expandir vagas nas IFEs, na modalidade de ensino a distância, instituindo uma ampla reforma didático-pedagógica para a formação universitária [...] almeja assim contribuir com a formação de um perfil de cidadão trabalhador(a) mais funcional para o sistema capitalista contemporâneo. (Passamai; Silva, 2023, p. 491)

Reflexões sobre as considerações apresentadas, permite inferir que questões e dilemas no campo da educação profissional e tecnológica agravaram-se no contexto da pandemia e novos desafios somaram aos que já estavam postos.

Os estudos de Elias e Alves (2022, p. 84-85) contribuem para elencarmos outros desafios que floresceram no contexto da pandemia no campo da educação: necessidade de maior tempo de trabalho docente destinado ao

uso de tecnologias e plataformas, aumentando sobremaneira a carga horária do trabalho; responsabilização da(o) docente pelas condições necessárias ao desempenho do seu trabalho em sistema remoto; dificuldades de comunicação e interação entre docentes e discentes.

E ainda, problemas de acompanhamento pedagógico e de aprofundamento dos conteúdos ministrados, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem; suspensão e/ou diminuição das atividades de pesquisa e extensão, ocasionando uma centralidade das ações acadêmicas nas atividades de ensino; desgastes físico e mental, de discentes e docentes, para a realização das atividades acadêmicas, associados ao aumento dos problemas de saúde mental intensificados com a pandemia; dificuldades de acompanhamento e realização das atividades de ensino em sistema remoto por parte de discentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica e discentes mulheres; aumento significativo dos trancamentos de matrículas.

Percebe-se que no campo da educação novos desafios somaram aos que já estavam postos e diante disto, no tópico seguinte apresentamos as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é parte integrante de nossas pesquisas de mestrado e de pós-doutorado, em que buscamos analisar, compreender e discutir sobre a educação profissional e tecnológica e o emprego na região intermediária de Uberlândia, passando por questões e dilemas vivenciados antes e durante a pandemia.

Para as considerações finais deste trabalho a análise e discussão dos objetivos apresentados, propiciam um olhar mais profundo sobre o objeto de estudo. Acreditamos que as reflexões que apresentamos ao longo do trabalho contribui com outras pesquisas, ou a quem tiver interesse nesta temática. Consideramos que o período de 2008 a 2015 a educação profissionalizante e tecnológica passou por avanços sem precedentes, fruto das condições políticas e econômicas do país. Porém, esses avanços não foram capazes de superar e conter o caráter dicotômico da educação e retrocedem anos antes da Pandemia e potencializam exponencialmente durante a mesma.

Consideramos que as políticas implantadas no campo da inserção profissional e de amparo aos cidadãos no contexto da pandemia não foram capazes de suprir as necessidades dos cidadãos brasileiros, e nem tampouco garantir a

contenção do avanço e dos danos causados pela covid-19. Os estudos mostram que no âmbito da formação profissional, os desafios têm se aprofundado, devido a cortes sucessivos no orçamento e mudanças nas políticas educacionais. Muitas vezes os idealizadores das propostas neoliberais aproveitam-se de cenários de crise para colocar em prática projetos de seus interesses, como este de massificação da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (Org.). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006. ISBN 978-85-7559-083-6

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Reuni Digital: Plano de Expansão da EAD nas IES públicas federais (versão preliminar).**

Brasília, DF: 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/CLEIDE%20TANO/Downloads/ofcse067%20-%20ANEXO%20-%20Minuta%20da%20Proposta%20do%20Projeto%20Reuni%20Digital%20.pdf>. Acesso em fevereiro de 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.076, de 2020.** Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C57424032DCC40A104E7D55048522649.proposicoesWebExterno2?codteor=1900012&filenome=PL+3076/2020. Acesso em fevereiro de 2024.

ELIAS, M.; ALVES, E. Desafios da formação profissional em serviço social no contexto brasileiro da pandemia da covid-19. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo. n. 144, p. 71-90, maio/set. 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.281>.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciência do Trabalho.** n. 3. Dez. 2014. ISSN 2319-0574.

FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Um balanço da pandemia em 2020.** 13 jan. 2021. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim_covid_edicao_especial_2021.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

FRANÇA, Robson L. **Trabalho, educação e formação profissional**: a expansão do capitalismo e a reestruturação da produção. Uberlândia: Navegando, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governoe-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 9 nov. 2023.

G1. **Veja a cronologia da disputa entre Bolsonaro e Doria em torno da vacina contra a Covid-19**. 12 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2020/12/12/veja-a-cronologia-da-disputa-entre/-bolsonaro-e-doria-em-torno-da-vacina-contr-a-covid-19.ghtml>. Acesso em 03 de dezembro de 2023.

HARVEY, D. **O enigma do capital e suas crises**. São Paulo: Boitempo, 2012. ISBN 978-85-7559-184-0.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX – 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica de Maria Célia Paoli. 2. ed. 53ª reimp. e atual. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

INSTITUTO BUTANTAN. **Como surgiu o novo coronavírus?** Conheça as teorias mais aceitas sobre sua origem. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-coa-nheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem#:~:text=A%20tese%20mais%20aceita%20diz,uma%20hip%C3%B3tese%20pos s%C3%ADvel%20e%20prov%%C3%A1vel>. Acesso em: 2 out. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCENA, Carlos *et al.* Mundialização e Trabalho: um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. In: LOMBARDI, José C.; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S. (Org.). **Mundialização do Trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. São Paulo, Campinas: Librum, 2014. ISBN 978-85-65608-13-8.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política – Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história.** São Paulo. Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Alanna Santos de; FERREIRA, Ester William. **O Mercado de Trabalho em Tempos de Pandemia.** Uberlândia: CEPES/IERI/UFU, 2020. Texto para Discussão 03 - CEPES/IERI/UFU. Disponível em http://www.ieri.ufu.br/system/files/conteudo/cepes_mt_td_2020_003_mercado_de_trabalho_em_tempos_de_pandemia.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Pandemia de Covid-19 na Região das Américas.** 58º Conselho Diretor. 72ª Sessão do Comitê Regional da OMS para as Américas. Sessão virtual, 28 e 29 nov. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/documentos/cd586-pandemia-covid-19-na-regiao-das-america-cas>. Acesso em: 1 dez. 2023.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PASSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Programas Future-se e Reuni Digital como ofensivas neoliberais sobre as Instituições Federais de Ensino. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 475-495, jan./abr., 2023. DOI <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-66635>.

PAULA, M. N.; PEREIRA, W.; GIORDANI, R. C. F. A covid-19 em meio a uma “tempestade perfeita” no capitalismo neoliberal: reflexões críticas sobre seus impactos no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], 2023. DOI: 10.1590/1413-81232023283.10262022.

TANO, CFS. **Trabalho na agroindústria rural e política de expansão do ensino profissionalizante e tecnológico: a empregabilidade na microrregião de Ituiutaba de 2008 a 2015.** 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.616>.

TANO, CFS. **Trabalho, educação e consenso: apoio do Estado ao setor produtivo x geração de empregos e empregabilidade.** 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2466>.

TANO, C.F.S.; FRANÇA, R. L. **DESAFIOS POLÍTICOS E JURÍDICOS NA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL:** uma análise histórico-crítica da atuação estatal e do STF e suas implicações sociais. In: (Org.) TANO, C.F.S.; FRANÇA, R. L. ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: Igualdade, Liberdade e questões sociais no século XXI. Uberlândia. Editora Navegando. 2024. DOI: 10.29388/978-65-6070-028-4-0

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.008

O PERFIL FORMATIVO DOS DOCENTES DA BASE TÉCNICA NA ESCOLA DE ENSINO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ

Gabriela Pereira Souza¹

Aline Soares Campos²

Danielle Rodrigues de Oliveira³

Daniela Marília Pereira Feitosa Garrido Braga⁴

Sâmia Araújo dos Santos⁵

RESUMO

A educação profissional desempenha um papel necessário na integração dos jovens ao mercado de trabalho, proporcionando-lhes qualificação técnica e habilidades específicas. Os docentes que atuam na base técnica possuem uma função essencial nesse processo, demandando uma compreensão aprofundada do seu perfil formativo para aprimorar a qualidade da educação. Este estudo concentrou-se no perfil dos docentes da Escola Estadual de Ensino Profissional do Ceará (EEEP), identificando as competências pedagógicas e técnicas necessárias para o exercício da docência diante desse contexto. Para tanto, utilizou-se uma metodologia que incluiu revisão bibliográfica e um estudo de caso com questionários *online*, embasando-se em leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

1 Mestre em Educação, Coordenadora Escolar, Secretaria da Educação do Ceará profgaby@hotmail.com;

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Coordenadora Escolar e Professora na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) alinescampos71@gmail.com;

3 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, danifaced@gmail.com;

4 Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade, Professora, Secretária da Educação do Ceará danielamfeitosa@yahoo.com.br.

5 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Coordenadora Escolar, Secretaria da Educação do Ceará e professora no Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Ceará, samiasemear@hotmail.com

Brasileira (LDB), e em autores como Tardif (2014) e Nóvoa (1992). As instituições de ensino pesquisadas foram a EEEP Comendador Miguel Gurgel e a EEEP Maria Angela da Silveira Borges, localizadas em Fortaleza. Os resultados obtidos ressaltam a importância de uma formação sólida tanto na área técnica quanto na pedagógica, com atualização constante em tecnologias e práticas do ensino profissionalizante, além do desenvolvimento de habilidades interdisciplinares. A discussão enfatiza a necessidade de investimentos contínuos em formação, intercâmbio e atualização curricular para fortalecer as competências dos docentes e promover a inovação educacional. A pesquisa evidencia que, apesar de os docentes das Escolas Estadual de Ensino Profissional do Ceará possuírem conhecimentos técnicos e pedagógicos atualizados, é imprescindível um apoio contínuo em formação e valorização profissional para assegurar a qualidade do ensino e impulsionar os avanços na educação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional, Formação Docente, Perfil Docente, Professor Técnico.

INTRODUÇÃO

A educação profissional tem se destacado como um importante instrumento para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, proporcionando qualificação técnica e desenvolvimento de habilidades específicas para diferentes áreas. Nesse contexto, os docentes que atuam na base técnica desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes, sendo essencial compreender o seu perfil formativo para promover melhorias no processo educacional.

Este estudo busca analisar o perfil formativo dos docentes da base técnica na Escola Estadual de Ensino Profissional do Ceará, identificando as principais competências pedagógicas e técnicas necessárias para o exercício da docência nesse contexto específico. A análise foi realizada por meio de revisão bibliográfica e por um estudo de caso, *a priori*, utilizando fontes como legislação educacional que fundamentam as bases educacionais da educação profissional e autores para embasar teoricamente, como Tardif (2014), De Carvalho Pena (2016) e Nóvoa (1992), e, posteriormente, análises de respostas dos professores através de um questionário *online* submetido aos docentes da base técnica em 2 Escolas Estadual de Ensino Profissional (EEEP) do Ceará, totalizando a participação de 14 professores, divididos igualmente, atuantes nas duas escolas.

A pesquisa foi realizada nas seguintes escolas: EEEP Comendador Miguel Gurgel, localizada na rua R. José Baíma - Messejana, EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, localizada na Av. César Cals, 1180 - Vicente Pinzon, ambas em Fortaleza, Ceará.

Os resultados da pesquisa apontam que, para atuar na base técnica das EEEPs, os docentes necessitam de uma formação sólida tanto na área técnica quanto na pedagógica. Eles possuem conhecimentos atualizados sobre as tecnologias e práticas relacionadas ao ensino profissionalizante, além de habilidades para trabalhar de forma interdisciplinar e promover a integração entre teoria e prática.

Contudo, a discussão sobre o perfil formativo dos docentes nas EEEPs destaca a importância da formação continuada e da valorização profissional para garantir a qualidade do ensino oferecido. Investimentos em programas de formação, intercâmbio de experiências e atualização curricular são fundamentais para fortalecer as competências dos professores e promover a inovação no contexto educacional.

METODOLOGIA

Este estudo trouxe uma revisão bibliográfica com análise de um estudo de caso e aplicação de questionários *online*. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura, abrangendo fontes como artigos científicos, livros, legislação educacional e documentos institucionais relacionados à educação profissional, formação de docentes e legislação educacional no Brasil.

As principais bases legais consultadas foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) regido pela Lei nº 13.005/2014, a Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB, além das Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 2000), bem como autores relevantes na área de formação de docentes e educação profissional, como Tardif (2014), De Carvalho Pena (2016) e Nóvoa (1992), foram consultados para embasar teoricamente a pesquisa.

Foram selecionadas escolas de Ensino Profissional do Estado do Ceará como cenário para o estudo de caso. O foco principal foi analisar o perfil formativo dos docentes da base técnica dessa instituição, identificando as competências pedagógicas e técnicas necessárias para a efetivação da docência nesse contexto específico. Para esta análise, foi elaborado um questionário estruturado com perguntas direcionadas às competências pedagógicas e técnicas dos docentes da base técnica das ETEPs do Ceará. O questionário foi distribuído aos docentes das ETEPs Comendador Miguel Gurgel e Maria Ângela da Silveira Borges, localizadas em Fortaleza, Ceará, através de plataformas online, contando com a participação de 10 professores, sendo 5 de cada escola.

Os dados coletados foram analisados quantitativamente e qualitativamente, permitindo identificar padrões, tendências e principais necessidades formativas dos docentes da base técnica das ETEPs do Ceará. E os resultados obtidos foram discutidos à luz da literatura revisada, destacando a importância da formação continuada, valorização profissional e investimentos em capacitação para fortalecer as competências dos docentes e promover melhorias no ensino profissionalizante nas ETEPs do estado do Ceará.

REFERENCIAL TEÓRICO

As diretrizes legais, dentro do contexto da formação de professores, ressaltam a importância de normas que direcionem e garantam a qualidade desse

processo. Essas normas podem abranger leis, regulamentos e políticas educacionais que definem os requisitos e os padrões mínimos para a capacitação de profissionais da área educacional. A presença dessas diretrizes legais contribui para assegurar uma uniformidade e consistência nos programas de formação, ao mesmo tempo em que orienta as instituições de ensino superior e outros órgãos envolvidos na educação.

É crucial considerar que a formação de professores vai além da simples transmissão de conhecimentos teóricos; ela deve englobar práticas pedagógicas, estágios supervisionados e vivências que preparem os futuros educadores para os desafios reais encontrados em sala de aula. A preparação adequada dos professores não apenas afeta a qualidade do ensino oferecido, mas também tem um impacto direto no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96, em seu artigo 61, traz os critérios necessários para o exercício da docência, em especial incisos IV e V:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996).

Conforme o Artigo 61, Inciso IV, do qual se destaca que os professores que possuem as habilidades necessárias podem lecionar de acordo com sua especialidade. Este ponto foi acrescentado pela Lei número 13.415 de 2017. No entanto, esse inciso impõe uma restrição, “exclusivamente para atender ao inciso V do caput do artigo 36”, também incluído pela mesma legislação, que se refere ao cumprimento da “formação técnica profissional”.

Dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no Artigo 62, é estabelecido que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Admite-se, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal. Esta norma também foi introduzida pela Lei número 13.415 de 2017.

Portanto, a própria legislação educacional brasileira regula a necessidade de uma formação com competência pedagógica de nível superior. Além disso, no parágrafo 2º deste mesmo artigo, reforça-se a importância da formação contínua e da capacitação dos professores, sendo essa responsabilidade compartilhada entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios, conforme determinado pela Lei número 12.796 de 2013.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que foi estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, é um documento de extrema importância para direcionar as políticas educacionais em todo o território brasileiro. Dentro do PNE, um dos temas cruciais é a valorização e capacitação dos profissionais que atuam na área da educação, especialmente os professores. A meta 16 do PNE trata especificamente da formação continuada dos docentes, definindo diretrizes essenciais para aprimorar o corpo docente no país. Esta meta destaca a relevância da formação em nível pós-graduado, com o objetivo de qualificar 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE, que é 2024. Isso evidencia o reconhecimento da importância de uma qualificação mais avançada para os educadores.

Em paralelo ao Plano Nacional de Educação, o Estado do Ceará promulgou a Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016, que estabeleceu o Plano Estadual de Educação (PEE). Dentro do PEE, foram estipuladas metas e estratégias para o período de 2016 a 2024. No artigo 3º desta legislação, é possível observar que as diretrizes IV e VIII têm um enfoque direto na melhoria da qualidade do ensino e na valorização dos profissionais da educação, respectivamente.

A menção explícita às estratégias 3.11, 3.13 e 3.14, que tratam da formação dos profissionais que atuam no ensino médio, incluindo aqueles que trabalham no período noturno e lidam com alunos com necessidades especiais, revela uma abordagem abrangente. Isso demonstra o reconhecimento da complexidade do ensino médio, considerando não apenas a diversidade de conteúdos, mas também as particularidades dos alunos e os contextos de aprendizagem em que estão inseridos.

Já a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, em seu Art. 22º, elencados pela Resolução nº 1, de 27 de março de 2008, define os profissionais do magistério, sendo eles:

- I – Habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;
- II – Pós-graduados em cursos de especialização para formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturados por área de habilitação profissional;
- III - Graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2008, p. 1).

De acordo com essas disposições legais, é evidente que a formação dos professores tem sido enfatizada nas normativas, tornando-se um tema relevante nas políticas públicas educacionais, especialmente no contexto da educação técnica e profissional. Isso é evidenciado pela atribuição aos Institutos Federais, reconhecidos como instituições de ensino superior, para oferecer educação profissional técnica e tecnológica em diversas áreas do conhecimento, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Os conhecimentos necessários para o exercício da docência, como destacado por Tardif (2014), são adquiridos no dia a dia da sala de aula, ou seja, é no contato direto com os alunos que os professores obtêm as habilidades essenciais para conduzir as atividades pedagógicas.

As Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação, datadas do Conselho Pleno de 2002 (CNE/CP 2000), estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, com cursos de licenciatura de graduação plena, definindo também a duração e a carga horária desses cursos. Essas resoluções enfatizam a importância da formação docente, reconhecendo que essa formação se dá não apenas na teoria,

mas também na prática, por meio de formações pedagógicas nas escolas e atividades complementares de formação continuada.

Conforme ressaltado por Tardif (2014), o conhecimento profissional é adquirido através da experiência prática, do contato com a realidade do trabalho e da interação com outros profissionais, num processo amplo de socialização profissional. Portanto, é fundamental que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da docência, tanto em relação ao conteúdo quanto às dificuldades que possam surgir ao lidar com turmas numerosas, como é o caso das escolas estaduais do Ceará, que geralmente têm cerca de 40 alunos por turma (Ceará, 2024).

A base técnica das Escolas Estaduais de Educação Profissional é composta por mais de 1300 professores distribuídos nas 131 EEEPs (Ceará, 2024). Segundo informações da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), esses docentes possuem formações variadas, sendo técnicos, graduados, especialistas, mestres e doutores (Ceará, 2024). O número de professores está diretamente ligado à quantidade de turmas que as EEEPs oferecem. Além dos professores, a base técnica inclui um coordenador de curso e orientadores de estágio.

De acordo com a COEDP, a maioria dos professores da área técnica possui formação acadêmica em nível superior, incluindo especializações. No entanto, uma parcela desses professores possui apenas formação técnica. Esse cenário levanta questionamentos sobre a possibilidade de atuação docente com formação técnica, sem a licenciatura exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou mesmo sem qualquer graduação ou complementação pedagógica.

No Estado do Ceará, há uma parceria entre a Secretaria de Educação (SEDUC) e o Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC). A seleção pública de professores é realizada anualmente pelo CENTEC, que publica editais, organiza a documentação e formaliza os contratos. O CENTEC também é responsável por ajustar a lotação e os pagamentos dos professores de acordo com a demanda da SEDUC. Os professores são contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e recebem por hora-aula.

A distribuição dos professores é feita semestralmente com base em uma demanda enviada pela SEDUC, e posteriormente a secretaria é informada sobre a distribuição dos docentes por meio de uma planilha, atendendo às necessidades existentes.

Segundo informações da COEDP, embora haja uma maioria de professores com formação acadêmica em nível superior, ainda existem professores apenas

com formação técnica. Isso ressalta a urgência de qualificação, especialmente em uma modalidade que demanda habilidades específicas, principalmente nas áreas pedagógicas, metodológicas e didáticas, conforme mencionado por De Carvalho Pena (2016, p. 81).

A prática da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta desafios que exigem dos professores conhecimentos que permitam uma formação mais abrangente do que apenas o treinamento técnico. É necessário um direcionamento educacional que atenda às demandas do contexto atual.

A partir da análise do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, do Documento Curricular Referencial do Ceará, e dos ensinamentos de Maurice Tardif em sua obra Saberes Docentes e Formação Profissional, publicada em 2014, é possível inferir os conhecimentos e estruturas relacionados à implementação da educação profissional e tecnológica tanto a nível nacional quanto no contexto específico do estado do Ceará.

Segundo Tardif (2014, p. 11), a compreensão dos saberes está intrinsecamente ligada à prática. Para o autor, “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha em algo com o objetivo de alcançar um determinado fim”.

Nesse contexto, enfatiza-se a importância de compreender o processo em curso para essa modalidade de ensino no estado do Ceará, bem como as conexões com a formação inicial dos professores da base técnica. Além disso, é essencial entender as possibilidades e trajetórias para o aprimoramento das formações continuadas, visando compreender os efeitos da formação dos alunos que estão concluindo sua última etapa da educação básica nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa aplicada por questionário eletrônico conta com respostas dos 10 docentes participantes. O estudo desenha o perfil docente dos professores que atuam na base técnica das EEEP's. Estes profissionais são responsáveis pela formação dos cursos profissionais integrados ao ensino médio dos estudantes.

A primeira seção do questionário online versava sobre a identificação do professor, seguida da carta de aceite de cada docente. Continuamente, deu-se a seção que descreve o perfil formativo dos professores. Sendo esta a seção que justifica este estudo. Inicialmente foi questionado a formação inicial de cada participante, conforme tabela 01 abaixo:

Tabela 1: Formação Inicial Professores Pesquisados

BASE	CURSO REALIZADO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Base Técnica	Administração de Empresas	02
Base Técnica	Analista de Sistema	01
Base Técnica	Ciências Contábeis	02
Base Técnica	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	01
Base Técnica	Engenharia Elétrica - Eletrotécnica	01
Base Técnica	Engenheiro em Telecomunicações	01
Base Técnica	Tecnologia em Mecatrônica Industrial	01
Base Técnica	Ciências da Computação	01

Fonte: Elaborada pelas Autoras, 2024.

Para compreender este perfil dos professores, é necessário contextualizar os cursos ofertados, em que os professores atuam nas duas instituições escolares. Na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges é ofertado os cursos: Administração; Logística; Portos; Petróleo e Gás; e, Mineração. Os professores que participaram da pesquisa nesta escola são dos Cursos de Informática, Administração e Petróleo e Gás. Enquanto na EEEP Comendador Miguel Gurgel ofertam os cursos: Contabilidade; Multimídia; Desenvolvimento de Sistema; Redes; e, Informática.

Nesta seara, entende-se que a formação inicial destes profissionais são correlacionados às áreas afins dos cursos em que lecionam. A análise deste quadro é extremamente importante, pois possibilita a reflexão sobre a grade curricular em que os professores podem atuar nos cursos técnicos das EEEPs.

Observa-se, assim, que formados em Administração de Empresas e Ciências Contábeis lecionam nos cursos de Administração e de Contabilidade. Enquanto os docentes graduados em Análise de Sistema, Engenharia Elétrica - Eletrotécnica, Ciências da Computação e Tecnologia em Mecatrônica Industrial podem atuar em cursos de Tecnologias da Informação, e por fim, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e Engenharia em Telecomunicações atuam em cursos de Multimídia.

Posteriormente foi questionado sobre o maior nível de formação acadêmica dos professores pesquisados. Das 10 respostas obtidas, 5 professores já possuem mestrados, 1 professor com doutorado concluído, 3 especialistas, e apenas 1 deles concluiu a graduação.

Também foi indagado aos professores quais os cursos de formação continuada que eles participam ou participaram. Os docentes responderam que estão em constante capacitações, dentre elas, pontuam: palestras, oficinas, webinários, simpósios, congressos, seminários, oficinas e workshops.

Ao serem questionados sobre os desafios de exercer a função docente e ser estudante concomitantemente, eles pontuam que se manter atualizados em formação continuada, “é um processo árduo, devido às várias disciplinas, e que seria interessante o aumento de carga horária para planejamento, uma vez que, melhoraria a qualidade do ensino” (Professor A). Ademais, acrescentam que “os desafios são comuns, tais quais: carga horária de 9h/a; salas com número excessivo de alunos; e os demais desafios, pedagógicos e resistência do ensino tradicional” (Professor B). Por fim, eles apontam que “um professor em constante transformação, alinhado aos conhecimentos teóricos e práticos com a necessidade do mercado de trabalho, quem saem beneficiados são os alunos em educação profissional” (Professor C).

Com base nas informações apresentadas, é evidente que a formação inicial dos professores está intimamente ligada às áreas em que lecionam, o que levanta questões importantes sobre a estrutura curricular dos cursos técnicos. A pesquisa revelou que muitos desses profissionais buscam aprimoramento constante, participando de diversas atividades de formação continuada. No entanto, enfrentam desafios significativos, como a carga horária extensa e as limitações do modelo tradicional de ensino. Mesmo diante dessas dificuldades, os professores destacam a importância de se manterem atualizados e alinhados às demandas do mercado, visando sempre a melhoria da qualidade do ensino e o benefício dos alunos na educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do perfil formativo dos docentes da base técnica nas Escolas de Ensino Profissional do Estado do Ceará revelou aspectos cruciais para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino profissionalizante. Os resultados destacaram a importância da formação sólida tanto na área técnica quanto na pedagógica para os professores que atuam nesse contexto específico. A correlação entre a formação inicial dos docentes e as áreas dos cursos ofertados evidenciou a relevância de alinhar as competências dos professores com as demandas dos cursos técnicos.

A pesquisa também evidenciou o compromisso dos docentes com a formação continuada, demonstrando uma busca constante por aprimoramento e atualização. A participação em diversas atividades de formação, como palestras, oficinas e webinários, ressaltou o engajamento desses profissionais em acompanhar as transformações e demandas do mercado de trabalho, visando sempre a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Contudo, os desafios enfrentados pelos professores, como a carga horária extensa e as limitações do modelo tradicional de ensino, apontam para a necessidade de investimentos em políticas educacionais que valorizem a formação docente e incentivem a inovação pedagógica. O aumento de carga horária para planejamento, por exemplo, foi mencionado como uma medida que poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, a pesquisa destaca a importância de compreender e valorizar o perfil formativo dos docentes da base técnica nas Escolas de Ensino Profissional, reconhecendo seu papel fundamental na formação dos estudantes e na promoção da educação profissional de qualidade. O investimento em programas de capacitação, a atualização curricular e o apoio institucional são essenciais para fortalecer as competências dos professores e garantir uma educação profissional alinhada às exigências do mercado e às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 dez. 2022.

_____. Parecer CNE/CEB nº 33/2000, aprovado em 7 de novembro de 2000 - Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000. Acesso em: 07 abr. 2024.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena e de formação de professores da educação básica em nível superior. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

_____. Lei nº 11.494 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 17 abr. 2023.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 96–112, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2954. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2954>. Acesso em: 7 abr. 2024.

_____. Lei Nº 12.796, de abril de 2013. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Acesso em: 07 de abr. 2024.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 25 abr. 2023.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 07 abr. 2024.

CEARÁ. LEI N.º 16.025, DE 30.05.16 (D.O. 01.06.16). Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (PEE). (2016/2024). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Ceará, Brasil. Acesso em: 07 de abr. 2024.

CEARÁ. 2024. Secretaria de Educação do Ceará. Seduc. Educação profissional. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/?option=com_content&view=article&id=192%3ALista-escolas&catid=10%3Aseuservicos&Itemid=344. Acesso em: 07 abr. 2024.

DE CARVALHO PENA, Geralda Aparecida. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 15, p. 79-94, 2016. Disponível em: <https://revformacaodo-cente.com.br/index.php /rbpfp/article/view/142>. Acesso em: 02 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.009

CURSO TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET DO IFPE CAMPUS IGARASSU: APONTAMENTOS SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS EGRESSOS

Liliane Alves do Nascimento Sales¹

Karla Costa Silva²

Gueroliny Ruany Uchôa Dias³

RESUMO

Nesse estudo pretende-se analisar o perfil dos egressos do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSI), do IFPE Campus Igarassu. Parte da crescente busca de acesso e permanência ao curso pelos discentes, bem como configura-se como uma das ações estratégicas da instituição no sentido de proporcionar constantes melhorias ao curso. Como fundamentos teórico-metodológicos, utilizaram-se as referências das Políticas nacionais e locais de avaliação do egresso nas Instituições de Ensino Superior - IES. Para coleta de dados foi aplicado um questionário, entre o período de 2021 a 2024, tomando como base os seguintes eixos: dados de vínculo com a instituição; dados gerais; empregabilidade e vida profissional; avaliação da formação profissional; formação continuada. Dos apontamentos encontrados, constata-se que 137 discentes foram inseridos na prática profissional, sendo 37 estagiários e 9 empregados formais, 27 discentes em iniciação científica, 30 extensionistas e 34 envolvidos em atividades de ensino. Assim, ao longo do curso, os discentes estão envolvidos no mundo profissional, onde todos os egressos estão em

1 Mestre e Bacharel em Engenharia da Computação pela Universidade de Pernambuco - UPE; Docente Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPE - Campus Igarassu, lilialnas@gmail.com;

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Coordenadora de Relações Empresariais, Estágios e Egressos do IFPE Campus Igarassu, karlacs18@gmail.com;

3 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Coordenadora de Registro Acadêmico, Diplomação e Turnos do IFPE - Campus Igarassu, gueroliny.uchoa@gmail.com.

vínculo de trabalho relacionado a área, pretendendo dar continuidade a formação através de pós-graduação e cursos complementares. Nesse sentido, percebe-se que os discentes e formados do curso TSI estão apresentando resultados relevantes, tanto nas atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, quanto no ingresso ao mundo do trabalho. Assim, conclui-se que o levantamento do perfil dos egressos implica em ações qualitativas para o instituto, no sentido de promover reflexões sobre a materialidade da formação profissional no mundo do trabalho, além de intervenções posteriores.

Palavras-chave: Egresso, Ensino Superior, SINAES, Política de Avaliação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa o perfil dos egressos do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSI), do IFPE Campus Igarassu. A análise justifica-se pela busca crescente de acesso e permanência ao curso pelos discentes, além de configurar-se como uma das ações estratégicas da instituição no sentido de proporcionar constantes melhorias na proposta pedagógica do curso.

Compreendemos a palavra “egressos” como todo e qualquer profissional formado após a conclusão de seu curso. Aqui abordaremos especificamente os egressos do nível superior, de forma mais específica, aqueles que finalizaram o curso Superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet (TSI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – campus Igarassu.

O acompanhamento de egressos dos cursos superiores tem se mostrado um tema extremamente relevante para a avaliação da qualidade dos cursos ofertados, bem como para a avaliação da qualidade das Instituições de Ensino Superior (Brasil, 2004). Desse modo, as pesquisas sobre egressos, buscam compreender o impacto da formação acadêmica na trajetória profissional dos formados, como também fornecem subsídios para possibilitar a melhoria contínua dos cursos, bem como das Instituições de Ensino Superior.

No âmbito internacional, estudos abordam o desempenho dos graduados no mercado de trabalho, a adequação das competências adquiridas durante a graduação e a empregabilidade como indicadores importantes da eficácia educacional. Em sua pesquisa, Teichler (2008) menciona que estudar sobre empregabilidade dos graduados têm o potencial de gerar uma avaliação crítica dos sistemas educacionais, identificando seus pontos fracos e fortes, argumentando que tais investigações podem ajudar a alinhar as expectativas entre a educação superior e o mercado de trabalho, promovendo uma formação mais adequada às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade.

No Brasil, o acompanhamento de egressos ganhou destaque, principalmente a partir da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES destaca a importância do acompanhamento de egressos como uma das dimensões essenciais para a avaliação das IES, proporcionando uma integração mais efetiva entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho. Segundo a Política Institucional de Integração e de Avaliação do Egresso na Melhoria da

IES, o monitoramento contínuo dos egressos permite que as instituições ajustem seus projetos pedagógicos, adequando-os às demandas do mercado e da sociedade (Brasil, 2004).

Complementando a visão da política educacional, o estudo de Santana, Meireles e Sá (2020), buscou compreender os fatores que influenciam o desempenho e a trajetória profissional dos egressos após a conclusão do curso, os autores destacaram que para mensurar o sucesso educativo é preciso considerar diversas variáveis, não apenas o sucesso acadêmico, como também a inserção no mercado de trabalho, a satisfação pessoal e a continuidade dos estudos. Nesse sentido, os autores propõem um modelo avaliativo e explicativo do sucesso dos egressos que integra múltiplas dimensões. Esse enfoque considera diferentes aspectos sociais, econômicos e educacionais que interagem para moldar o sucesso educativo dos egressos (Santana; Meireles; Sá, 2020).

Considerando os apontamentos já elencados, fica evidente que o acompanhamento de egressos no Brasil, além de ser uma exigência legal, está cada vez mais se consolidando como uma prática importante para a melhoria da qualidade da educação Nas Instituições de Ensino Superior, bem como para a promoção de maior integração entre a formação acadêmica, pessoal, profissional com as exigências do mercado de trabalho.

Como contexto do campus pesquisado, apresentamos o histórico da instituição. Criado através da Lei nº 11.892/ 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, este modelo abarcou os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as escolas vinculadas às Universidades Federais.

O IFPE foi constituído, inicialmente, por 09 (nove) campi, a partir da adesão das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão e da construção dos campi da 2ª Expansão da Rede, Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, que se uniram às unidades do antigo CEFET-PE de Recife, Ipojuca e Pesqueira. (IFPE, 2023).

Com a implantação da 3ª Expansão da Rede em 2014, o IFPE agregou mais 07 unidades nos municípios de Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão, Olinda, Palmares e Paulista. Além dos cursos ofertados de modo presencial, o IFPE atua também na educação a distância, ofertando cursos técnicos, superiores e de pós-graduação.

Com o objetivo de formar egressos do Ensino Médio e Médio Técnico em tecnologias específicas para atender os arranjos produtivos locais em seus

aspectos econômico, social e político, bem como, em consonância com a função social do IFPE, descrita no seu Projeto Político Pedagógico Institucional, surgiu em 2020, a oferta do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.

Sob a influência do Curso Técnico de Informática para Internet – IPI (surto em 2014), a área de tecnologia da informação veio se desenvolvendo, tanto na busca de estudantes egressos do curso técnico para ampliação do percurso formativo, quanto pelas empresas que buscavam mão de obra qualificada.

Nesse contexto, o curso de Tecnologia em Sistemas para Internet desenvolve-se com a intenção do IFPE - Campus Igarassu em estimular a economia local através da criação de um *ecossistema de TI*, estratégia esta refletida diretamente no currículo do curso, complementando os componentes curriculares específicos às competências das humanidades, administração e inovação (IFPE, 2023).

O curso TSI do IFPE – campus Igarassu está inserido nesse contexto ao oferecer uma formação abrangente e multidisciplinar aos seus alunos, cuja proposta pedagógica foi pensada para preparar os discentes, capacitando-os para atuar em diversas áreas de conhecimento no campo da ciência da computação e informação, a saber: redes e infraestrutura, desenvolvedor web full-stack, desenvolvedor back-end, desenvolvedor front-end (com experiência na área de design) e em cargos de administração e gestão de empresas de tecnologia da informação. Essa diversidade de possibilidades de atuação visa atender de forma abrangente o mercado de trabalho local e externo, permitindo aos discentes uma ampla gama de oportunidades, de atividades e de experiências durante a sua trajetória acadêmica, bem como, após a sua formação no curso.

Além da formação específica para o mercado de trabalho, com disciplinas técnicas que compreendem desde as áreas como infraestrutura, redes, desenvolvimento de software e design, até as disciplinas na área de gestão, inglês e metodologia científica de modo que a grade curricular contemple inclusive atividades de pesquisa e extensão, permitindo que os alunos que tenham interesse na carreira acadêmica e possam seguir desenvolvendo pesquisas em sua área de formação, podendo alcançar a pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, com qualificações como especialização, mestrado e doutorado.

Dessa forma, a proposta pedagógica do curso Tecnologia em Sistemas para Internet busca não apenas fornecer conhecimentos técnicos, mas também conhecimentos em áreas complementares, promovendo uma formação integral

do ser humano que possibilite não apenas o ingresso no mercado de trabalho, mas também a continuidade dos estudos em pós-graduação.

Considerando todos os aspectos que foram discutidos até agora, o presente estudo teve como objetivo principal analisar o perfil dos egressos do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSI), do IFPE Campus Igarassu, desde o início do curso até o período 2024.1.

Para alcançar o objetivo geral, alguns objetivos específicos foram considerados, conforme segue: 1) Apresentar os resultados quantitativos de atuação profissional e acadêmica conquistados pelos discentes e egressos, considerando a evolução da participação dos alunos nas atividades profissionais, ensino, pesquisa e extensão durante o período de formação e após a sua formação no curso de TSI; 2) Analisar os dados encontrados a luz dos documentos norteadores que apresentam dados históricos das atividades de trabalho, ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos; 3) Prover aos departamentos da Instituição, como Direção de Ensino, Coordenação do curso e Núcleo Docente Estruturante, bem como à sociedade informações para realizar tomadas de decisões necessárias sobre o curso.

Para tanto, foi realizada uma coleta de dados provenientes de documentos institucionais gerados pelas Direção de Ensino e Divisão de Pesquisa e Extensão do IFPE - *Campus Igarassu*. Além disso, foram utilizados dois formulários preenchidos voluntariamente, sendo um respondido pelos alunos e outro preenchido pelos egressos do curso. O conteúdo do questionário trouxe informações relevantes sobre a formação e vida profissional. Por meio da análise realizada, foi possível avaliar a eficácia da formação oferecida, bem como, o impacto na trajetória dos alunos, à luz dos documentos norteadores sobre o acompanhamento de egressos, proporcionando ideias sobre a adequação curricular às demandas do mercado e às oportunidades de avanço acadêmico e profissional.

A importância de investigar os resultados alcançados pelos egressos do curso Tecnologia em Sistemas para Internet está na necessidade de alinhar a formação acadêmica às exigências do mercado e às oportunidades profissionais disponíveis. O presente estudo justifica-se por contribuir para a literatura existente sobre egressos das Instituições de Ensino Superior e Tecnológico brasileiras ao apresentar uma análise dos resultados profissionais e acadêmicos dos graduados do curso Tecnologia em Sistemas para Internet.

Nesse contexto, a presente investigação pretende oferecer à sociedade subsídios para ajustes curriculares nos cursos de Tecnologia de Sistemas,

Ciências da Informação e áreas correlatas, visando o aprimoramento contínuo da formação acadêmica na área, alinhando as práticas educacionais e acadêmicas às necessidades do mundo do trabalho, e ao mesmo tempo às expectativas dos egressos desses cursos.

METODOLOGIA

Para a realização coleta e análise dos dados, foram consultados documentos elaborados e fornecidos pela Coordenação do curso TSI, Direção de Ensino, e Direção de Pesquisa e Extensão do IFPE – campus Igarassu, tais documentos são listados a seguir: 1) Quadro de evolução discente do curso TSI; 2) Planilha de Pesquisa e Extensão: estudantes de TSI; 3) Planilha de Contratos de estágio do IFPE campus Igarassu: estudantes de TSI.

Também foram utilizados dois questionários desenvolvidos pela Divisão de Pesquisa e Extensão do campus Igarassu, aplicados entre o período de 2021 a 2024, sendo um questionário para os estudantes (formulário de acompanhamento de vida profissional dos discentes do IFPE campus Igarassu) e outro para os egressos (formulário de acompanhamento de egressos e egressas do IFPE campus Igarassu). Ambos os questionários continham perguntas que tomaram como base os seguintes eixos: dados gerais; dados de vínculo com a instituição; empregabilidade e vida profissional; avaliação da formação profissional; formação continuada.

É importante mencionar que os questionários foram preenchidos voluntariamente, não havendo obrigatoriedade para os alunos preencherem o formulário, foi garantido também o sigilo das informações fornecidas pelos participantes. Os dados coletados forneceram informações quantitativas sobre suas experiências acadêmicas e profissionais.

A partir dos documentos mencionados acima, os dados foram extraídos, organizados e analisados comparados com os desempenhos dos estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, bem como comparados com os desempenhos no mercado de trabalho, considerando estágios e empregos formais. Os resultados são apresentados e discutidos à luz dos documentos norteadores e da literatura sobre egressos e temáticas relacionadas, sendo apresentados na Seção de Resultados alcançados e discussão.

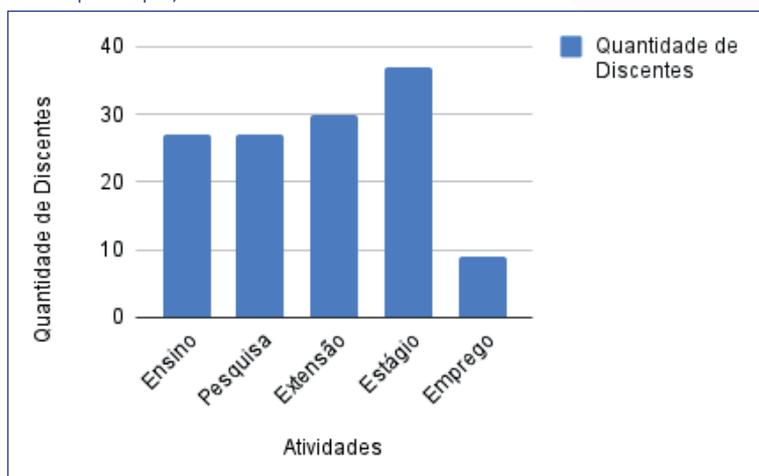
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa revela a efetividade do curso TSI em preparar os estudantes e egressos para o mercado de trabalho e para a continuidade de estudos em pós-graduação stricto sensu, como mestrado e doutorado.

3.1 VÍNCULOS COM A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Para compreender como os vínculos firmados pelos discentes com a Instituição de Ensino colaboram para a construção do perfil de egressos, foram analisados os dados fornecidos pelos setores de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPE - Campus Igarassu. A Figura 1 apresenta o resumo da participação dos discentes em atividades de ensino, pesquisa, extensão e inseridos no mercado de trabalho (estágio e emprego) no ano de 2024.

Figura 1. Resumo da participação dos discentes nas diferentes atividades no ano, 2024.



Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Observa-se a tendência de envolvimento maior dos discentes em atividades profissionais, quando somada a participação nas atividades de estágio e emprego. Por outro lado, as atividades de ensino (monitoria), pesquisa e extensão tem uma participação menor. É um resultado esperado, uma vez que, nem sempre as atividades acadêmicas são remuneradas, bem como, o perfil dos alunos é de classe baixa, fazendo com que eles precisem de renda para manter-se estudando. Vale ressaltar, que o estágio ganha destaque em relação ao

emprego, uma vez que as oportunidades de trabalho muitas vezes chocam com os horários de aulas, diferente do que acontece com o estágio.

Esse panorama esboça o perfil de um egresso que é engajado em diversas atividades extracurriculares acadêmicas e profissionais ao longo do curso, o que proporciona ao formado o desenvolvimento de diversas habilidades pessoais e profissionais que vão além das habilidades teóricas. Nota-se a importância da continuidade do investimento por parte do campus para fomentar a participação em atividades extracurriculares voltadas ao ensino, pesquisa e extensão e o estímulo a ingressar no mercado de trabalho.

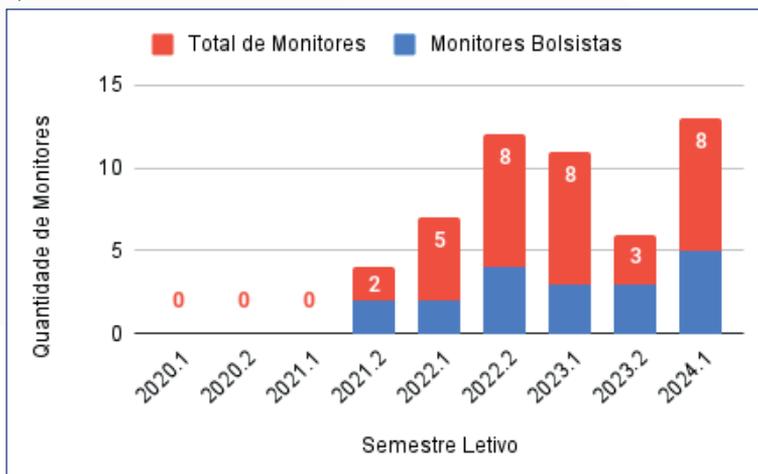
Estudos indicam que as instituições de ensino que promovem a integração dos estudantes em atividades práticas, estágios, pesquisa e extensão têm maior sucesso na formação humana e inserção de seus formados no mercado de trabalho (Polzin, 2019; Pinheiro, Narciso, 2022; Lima, 2023). Além disso, tais práticas propiciam uma relação mais próxima entre aquilo que é ensinado em sala de aula e a prática no ambiente de trabalho. Portanto, políticas institucionais que priorizam a avaliação e o acompanhamento dos egressos contribuem para a melhoria na qualidade da educação superior e garantem a formação de profissionais mais completos e preparados para enfrentar os desafios profissionais e sociais.

Fica evidente que o acompanhamento de egressos, precisa buscar não apenas monitorar a qualidade do ensino, mas também garantir que o perfil dos egressos atenda às demandas do mercado e da sociedade. Nesse sentido, o engajamento dos alunos em atividades extracurriculares acadêmicas e profissionais durante o curso é fundamental para o desenvolvimento de habilidades que vão além do aprendizado teórico. Essas atividades complementam o currículo e permitem o desenvolvimento de competências como comunicação, liderança, trabalho em grupo e solução de desafios, atributos que são valorizados em IES focadas na melhoria contínua.

Quanto aos resultados obtidos pelos nossos discentes, discutiremos uma das atividades mais importantes dos nossos discentes no âmbito do ensino, que é a atividade de monitoria, que consiste em atividades de ensino desenvolvidas pelo estudante para auxiliar outros estudantes durante o desenvolvimento das disciplinas. Embora não seja uma atividade obrigatória, ela apresenta muito sucesso dos discentes que, para exercer esta atividade, precisam ter excelentes desempenho acadêmico e, além de aproximar-se da docência e das atividades acadêmicas, possibilita ganhar bolsas de remuneração que ajudam na manuten-

ção do discente durante o curso. A Figura 2 apresenta a evolução da procura dos alunos por atividades de monitoria voluntária e remunerada.

Figura 2. Evolução de monitores no curso de TSI.



Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

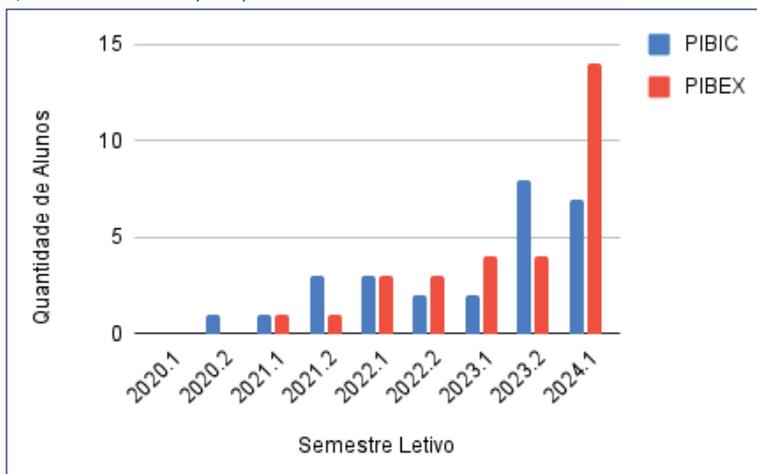
Considerando que o pré-requisito para participar das atividades de monitoria é um bom desempenho escolar, podemos inferir que os alunos estão alcançando o sucesso esperado no desenvolvimento do curso TSI. É importante ressaltar que atividades de monitoria são requisito imprescindível para ingressar em bons empregos e pós-graduação, como mestrado e doutorado, sendo reconhecida como uma experiência importante para o desenvolvimento profissional dos estudantes, especialmente para aqueles que pretendem ingressar em carreiras acadêmicas e docentes.

Pesquisas vêm apontando a monitoria como uma atividade que contribui para a formação intelectual e pessoal de monitores, docentes e estudantes apoiados, oferecendo a oportunidade de aplicar conhecimentos de forma prática e colaborativa. Vêm sendo reconhecida também a sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas além de outras competências tais como comunicação, organização e liderança, essenciais para a inserção no mercado de trabalho (Frison, 2016; Ortolan, Alteff; Tiburzio, 2020; Gonçalves et al., 2021)

Outras atividades importantes que refletem o sucesso dos discentes durante o curso de TSI são as atividades de pesquisa e extensão. Neste contexto, durante todo o tempo do curso de 2020.1 até o presente semestre de

2024.1, foram 57 alunos divididos entre pesquisa (27) e extensão (30), e todos contemplados com bolsas PIBIC ou PIBEX, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3. Evolução de discentes pesquisadores e extensionistas no curso de TSI.



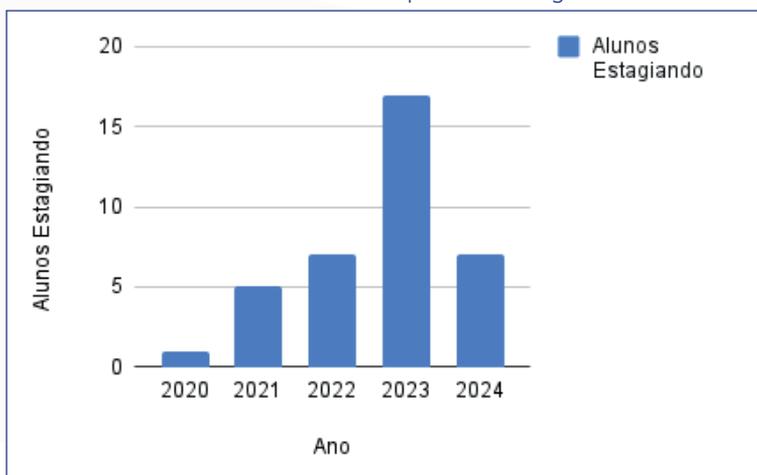
Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

As atividades de pesquisa e extensão são importantes termômetros para determinar o sucesso dos nossos alunos quanto à sua própria evolução no curso de TSI. Além do bom desempenho escolar, para participar destas atividades é importante também um desenvolvimento pessoal em termos de aprendizagem e autonomia nos estudos. É importante ressaltar que atividades de pesquisa e extensão também são de extrema importância para o futuro do aluno para ingressar em bons empregos e pós-graduação, como mestrado e doutorado.

3.2 EMPREGABILIDADE E VIDA PROFISSIONAL

A conquista de uma vaga no mercado de trabalho pelos nossos discentes é também um reflexo do sucesso na sua formação no curso de TSI. Embora o curso seja relativamente recente, os discentes estão sendo bem recebidos pelas organizações em que estão estagiando e trabalhando, sejam elas públicas ou privadas. A Figura 4 apresenta a evolução, em anos, da quantidade de alunos que estão estagiando na área de conhecimento do curso. Os números são bem promissores, pois alguns fatores devem ser considerados referente ao mercado de trabalho, por exemplo, o curso é relativamente recente e mesmo após 3 anos, ainda enfrentamos os efeitos da pandemia de COVID-19.

Figura 4. Quantidade de discentes do curso de TSI que estão estagiando



Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

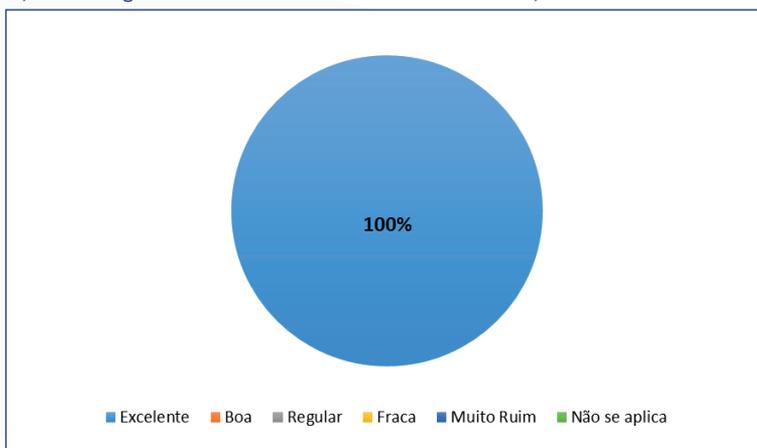
Além dos estágios já mencionados, temos o registro de 9 alunos com empregos formais na área do curso, embora ainda não tenham concluído o curso Superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet (TSI). É importante destacar que os egressos já estão todos inseridos no mercado de trabalho, representando 100% dos formandos do curso de TSI empregados em sua área de formação, incluindo um aluno funcionário público, aprovado em concurso.

Finalmente, há registro de um alunos, selecionados para intercâmbio acadêmico em Portugal e Nova Zelândia e, um aluno, que mesmo concluído, já está inserido no mercado de trabalho e com resultados relevantes, sendo inclusive convidado pela empresa para fazer intercâmbio para uma filial na Malásia para formação em time multicultural.

3.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Considerando a importância do papel que o egresso possui em avaliar a sua própria formação profissional, foi feita uma pergunta aos egressos, com a seguinte redação: “Como você avalia a oportunidade gerada pela formação profissional e tecnológica para sua vida profissional?”. A Figura 5 mostra o percentual de respostas dos egressos a essa pergunta.

Figura 5. Avaliação dos egressos do curso TSI sobre a sua formação.



Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

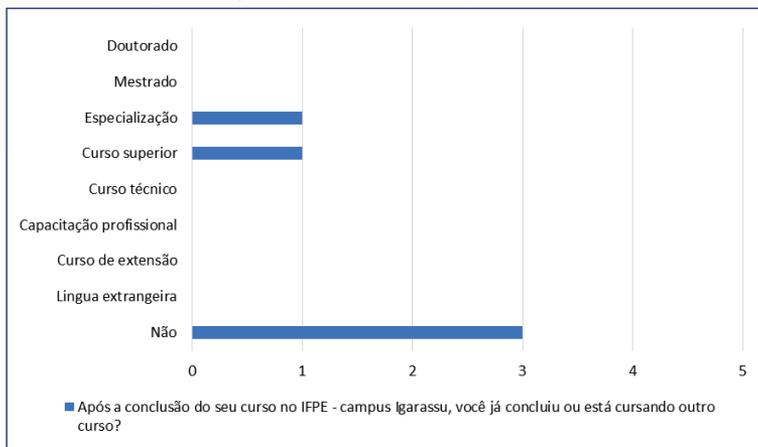
É possível observar que 100% dos egressos avaliaram a colaboração da formação para a sua vida profissional como excelente. Essa avaliação positiva sugere que, na percepção dos egressos, a formação tecnológica permitiu que as habilidades e conhecimentos adquiridos fossem aplicáveis no contexto profissional. Esse índice de aprovação também pode refletir o engajamento dos docentes e equipe de suporte administrativo, a qualidade do material pedagógico e o desenvolvimento de competências práticas e teóricas necessárias. Esse resultado, além de valorizar o curso, oferece uma perspectiva positiva para futuros discentes, bem como para possíveis empregadores, que podem enxergar nos egressos do curso um diferencial competitivo.

Dentro dessa discussão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), considera os egressos como sujeitos fundamentais para avaliar a qualidade e a efetividade da formação ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), já que as suas trajetórias profissionais e acadêmicas fornecem informações cruciais para compreender o impacto da formação acadêmica nas trajetórias profissionais e acadêmicas dos formados, proporcionando a melhoria curricular contínua e garantindo que as instituições de ensino atendam de forma eficaz à uma formação integral do profissional, bem como às aspirações acadêmicas dos estudantes e formados, colaborando também para a construção das políticas educacionais (Brasil, 2004).

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

Em relação à formação continuada, um dos questionamentos feitos aos egressos foi o seguinte: Após a conclusão do seu curso no IFPE - campus Igarassu, você já concluiu ou está cursando outro curso? A Figura 6 ilustra as respostas que foram dadas pelos participantes da pesquisa.

Figura 6. Cursos concluídos pelos egressos do curso TSI após a sua formação.



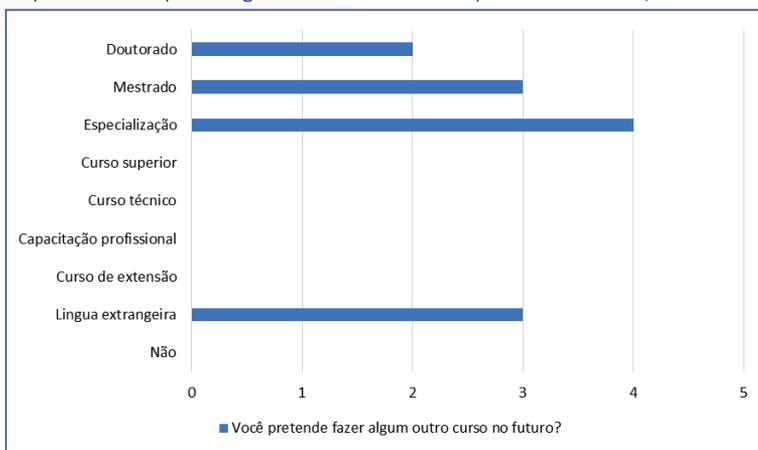
Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Os dados demonstram que 40% dos egressos do curso TSI deram continuidade à sua formação acadêmica, com 20% concluindo a especialização e outros 20% finalizando um novo curso superior, enquanto 60% ainda não realizaram outra formação. Esses números, especialmente considerando o curto intervalo de 6 meses a 1 ano desde a formatura desses egressos, sugerem um cenário promissor e um alto nível de engajamento em desenvolvimento profissional entre os ex-alunos.

A rápida adesão de uma parcela significativa dos egressos a novos cursos reforça a influência positiva do curso TSI na valorização da formação continuada, fomentando a importância da contínua busca por qualificação adicional. Isso também reflete o alinhamento do curso com as demandas atuais do mercado, onde a atualização constante é crucial para o crescimento profissional.

Para identificar as intenções que os egressos têm em dar continuidade à sua formação profissional no futuro, a seguinte pergunta foi feita através do questionário: Você pretende fazer algum outro curso no futuro? A Figura 7, apresenta as respostas que foram fornecidas pelos egressos do curso TSI.

Figura 7. Cursos pretendidos pelos egressos do curso TSI após a sua formação



Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Os dados revelam o interesse dos egressos em continuar investindo em sua carreira profissional, com destaque para a especialização, pretendida por 80% dos respondentes, seguido pelo estudo de uma língua estrangeira e pelo mestrado, ambos desejados por 60% dos egressos. Esse alto índice de intenção de formação adicional indica que os egressos não apenas valorizam a importância do aperfeiçoamento contínuo, mas também reconhecem a competitividade crescente no mercado, que exige qualificações profissionais contínuas. A intenção de 40% dos egressos em realizar um doutorado também reflete uma visão voltada para a excelência acadêmica e profissional, sugerindo um comprometimento com uma formação de longo prazo. Esses resultados enfatizam que a formação inicial fornecida pelo curso conseguiu inspirar uma cultura de aprendizado contínuo e de busca por conhecimentos adicionais, fatores essenciais para a evolução profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo foi possível ter uma visão geral sobre os resultados do curso Superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet do IFPE – campus Igarassu, evidenciando a excelente qualidade da formação ofertada e a capacidade do curso em preparar os alunos para diferentes áreas de atuação, bem como para a continuidade dos estudos acadêmicos, se assim desejarem. Os resultados provenientes de documentos institucionais e o feedback dos alu-

nos e egressos reforçou a relevância do curso no contexto regional e nacional, atuando na formação de profissionais capacitados para a vida profissional.

Este estudo apresentou os resultados de sucesso obtidos pelos discentes do curso Superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet (TSI) em termos de atividades de trabalho, pesquisa e extensão durante o processo de formação dentro do IFPE. São resultados quantitativos obtidos a partir de registros dos departamentos Direção de Ensino e Divisão de Pesquisa e Extensão, que fazem o acompanhamento semestral da evolução dos discentes.

Os resultados mostram que, embora recente, o curso de TSI é promissor para a formação e qualificação profissional da região. Ao longo dos anos de curso tivemos 46 discentes inseridos no mercado de trabalho, sendo 37 estagiários e 9 empregados formais. Quanto às atividades de pesquisa e extensão, são 27 discentes em iniciação científica e 30 extensionistas, respectivamente. Por fim, 34 discentes envolvidos com atividades de ensino (monitoria).

É importante destacar que os cinco egressos concluintes já estão todos inseridos no mercado de trabalho, em empregos formais privados e públicos ou prestando consultoria, representando 100% dos formandos do curso de TSI empregados em sua área de formação, incluindo um aluno funcionário público, aprovado em concurso. Neste sentido, podemos concluir que o curso de TSI traz ganhos relevantes para sua comunidade acadêmica.

Portanto, os discentes do curso de TSI estão apresentando resultados relevantes durante sua formação, tanto no mercado de trabalho, quanto em atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, o que reafirma a missão instituída no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFPE (2022): a promoção da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometendo-se com a prática cidadã e inclusiva, contribuindo assim para a formação integral dos agentes escolares e sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **SINAES: Política Institucional de Integração e de Avaliação do Egresso na Melhoria da IES**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607908>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WsS9BVxr8VXR796zcdDNcmM/>. Acesso em: 27 out. 2024.

GONÇALVES, Mariana Fiuza; GONÇALVES, Alberto Magno; FIALHO, Beatriz Fiuza; GONÇALVES, Ilda Machado Fiuza. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 3, n. 1, e313757, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.3757>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3757/3422>. Acesso em: 27 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. (Brasil). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet**. Igarassu: IFPE, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. (Brasil). **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2022- 2026**. Recife: IFPE, 2022.

LIMA, Liene Ribeiro de. A importância da pesquisa científica no ensino superior. **Revista Expressão Católica**, v. 12, n. 1, p. 2-6, jun. 2023. DOI: 10.25190/rec.v12i1.442.

ORTOLAN, L. de S.; ALTEFF, L. F.; TIBURZIO, V. L. B. A importância e os desafios da monitoria universitária na formação docente: um relato de experiência. **Revista de Ensino de Biologia**, v. 13, n. 2, p. 289–308, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i2.355>. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/355>. Acesso em: 27 out. 2024.

PINHEIRO, Jonison Vieira; NARCISO, Christian Silva. A importância da inserção de atividades de extensão universitária para o desenvolvimento profissional. **Revista Extensão & Sociedade**, v. 14, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21680/2178-6054.2022v14n2ID28993>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/28993>. Acesso em: 27 out. 2024.

POLZIN, Fernanda Ribeiro. O estágio obrigatório como instrumento de inserção no mercado de trabalho. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4002/1/CT_PROFIAP_M_Polzin%2C%20Fernanda%20Ribeiro_2019.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; SÃ, Virgínio. Sucesso educativo de egressos da graduação: uma possibilidade de medida e explicação. **Avaliação (Campinas)**, v. 25, n. 3, p. 1-15, set.-dez. 2020. DOI: 10.1590/S1414-40772020000300004. Acesso em: 27 out. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/6w9Jt45mcCSfj3JbQqMGfgs/?lang=pt#>.

TEICHLER, Ulrich. Higher education and the world of work: conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings. Rotterdam: **Springer**, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281812723_Higher_Education_and_the_World_of_Work_Conceptual_Frameworks_Comparative_Perspectives_Empirical_Findings. Acesso em : 27 out. 2024.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.010

A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR MATEMÁTICA BÁSICA E FINANCEIRA NO CURSO TÉCNICO DE AGRONEGÓCIO

Francisco Guimarães de Assis¹
Francisco Diniz Júnior²

RESUMO

É evidente que a Matemática desempenha um papel importante na formação do cidadão. Além disso, ela favorece a mobilização de diversas competências e habilidades, dentre as quais destacam-se as que envolvem cálculo, medição, raciocínio, argumentação, criticidade, percepção e organização. No entanto, se faz necessário saber como as pessoas compreendem esses conhecimentos, sua aplicabilidade e se acreditam que é importante estudá-la, independentemente de cultura ou classe social. Pensando nisso, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa aplicada com os estudantes do Curso Técnico em Agronegócio de uma instituição não governamental do estado da Paraíba, cuja finalidade foi identificar se eles acreditam ser importante estudar Matemática nesse cursos e sua justificativa para a resposta. Os dados coletados foram analisados na perspectiva da abordagem qualitativa, haja vista que trata-se de um estudo de caso, que buscou essa descoberta interpretando o contexto em que as informações foram obtidas. Assim, a pesquisa implementada foi norteadá pela seguinte questão: Qual a importância de estudar Matemática no Curso Técnico de Agronegócio? Como resultados, identificou-se que sua necessidade dar-se por três categorias, as quais foram apontadas como: aplicabilidade na gestão do agronegócio, nas finanças e nas situações que envolvem medições. A partir desses resultados, destaca-se a importância desse ensino ser significativo, de modo que sua abordagem aconteça a partir da resolução de situações-problema,

1 Doutorando do Curso de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/ Canoas, franciscoquimaraespb@gmail.com;

2 Mestre pelo Curso de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, prof.juniordiniz10@gmail.com.

principalmente que tragam esse contexto como ponto de partida da atividade pedagógica.

Palavras-chave: Técnico em Agronegócio, Ensino de Matemática, Matemática Básica e Financeira.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o avanço tecnológico e o desenvolvimento científico vêm ocorrendo de modo progressivo. Acredita-se que esses acontecimentos marcam a evolução humana, ao mesmo tempo em que ambos tem influenciado diretamente no modo de viver das pessoas. Uma prova disso é que, independentemente de gênero, idade, religião, etnia, posição social, nível de escolaridade, profissão, região em que vive, ou por qualquer outro aspecto que pode caracterizar um povo, a qualidade de vida da humanidade, sobretudo, tem melhorado. Pois, compreende-se que a ciência tem buscado respostas para inúmeros problemas humanos, as quais, na maioria das vezes, elas são encontradas.

Segundo Santos Júnior e Santos (2020, p. 154), “a cada novo passo, as pessoas finam mais dependentes desses recursos que, atualmente, são indispensáveis. Imaginar a vida sem a conexão com a internet, por exemplo, parece algo surreal”.

Nesse contexto, acredita-se que a humanidade está vivendo em uma era de evolução “ou revolução” de informações, dada a facilidade ao acesso à comunicação que as pessoas estão tendo. Porém, sabe-se que, no Brasil, há muitos cidadãos que não usufruem desse direito, devido a eficácia das políticas públicas.

Sob esse enfoque, Tokarnia (2020) afirma que um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, por exemplo. Essa informação explica que 25% da população do nosso país não tem o direito de utilizar a tecnologia ao seu favor. De acordo com essa autora, nas áreas rurais o índice de pessoas que não contam com esse “benefício” corresponde a quase 54% da população local, enquanto nas regiões urbanas a taxa é de aproximadamente 21%.

Corroborando com essa ideia, Santos Júnior e Santos (2020) afirmam que o acesso aos recursos tecnológicos, considerados como essências nos dias atuais, não se dá de maneira igualitária entre todas as esferas sociais.

Embora esse assunto não seja o objetivo deste trabalho, julga-se essencial entender os dados que foram apresentados para poder compreender o papel da Matemática para a formação do cidadão em múltiplos contextos. Além disso, entende-se que essas informações são reflexões sobre a importância do conhecimento matemático, enquanto aspectos essenciais e indispensáveis, para o desenvolvimento tecnológico, o qual necessita de ferramentas matemáticas para serem constituídos e, posteriormente, utilizados.

Apesar desse trabalho não se deter exclusivamente a importância da Matemática para o avanço tecnológico, mas sim para o desenvolvimento científico dessa área, não se pode deixar de reconhecer o quanto ela é fundamental para o progresso da humanidade. Isso porque, entende-se que o conhecimento matemático é indispensável para resolução de vários problemas que fazem parte do nosso cotidiano, como é no caso das situações financeiras e no tratamento de informações estatísticas que envolvem a gestão do Agronegócio.

Desse modo, esse artigo discorre sobre a importância do componente curricular Matemática Básica e Financeira no programa das disciplinas do Curso Técnico em Agronegócio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) que é ofertado no estado da Paraíba.

Nesse tocante, inicialmente, buscou-se investigar e responder o seguinte questionamento: *Qual a importância de estudar Matemática Básica e Financeira no Curso Técnico de Agronegócios?* Logo, com a finalidade de obter a resposta ou as respostas para essa pergunta, aplicou-se uma pesquisa, a qual foi mediada por essa questão, com os alunos cursistas dos polos educacionais de Alagoa Grande, Campina Grande e João Pessoa.

A aplicação dessa questão ocorreu no último encontro presencial da disciplina, no ano de 2018, antes da pandemia. A pergunta foi escrita na lousa pelo tutor responsável pelo componente curricular, ao mesmo tempo em que foi solicitado para os cursistas responderem e entregarem sua resposta. Antes deles executarem essa tarefa, orientou-se que eles ficassem à vontade para escrever e relatar suas próprias percepções, pois o objetivo não era induzir as respostas, mas saber a opinião de cada um sobre a inserção do componente no referido curso.

A forma adotada para questionar os cursistas seguiu as estratégias que são utilizadas no desenvolvimento de entrevistas, nas quais os entrevistados detêm o poder de respostas. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), um dos objetivos dessa estratégia metodológica é conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam. Porém, acredita-se que é necessário motivar os sujeitos pesquisados a refletirem sobre o assunto que está sendo investigado, que nesse caso trata-se do papel e importância da Matemática e sua aplicabilidade para a gestão do Agronegócio. Assim, utilizou-se, nessa ação, os exemplos das situações-problema que foram discutidas e resolvidas durante as aulas.

Desse modo, levando em consideração a natureza em que se constituiu este trabalho e a forma que a pesquisa foi desenvolvida, para análise dos resul-

tados obtidos, adotou-se a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, a qual foi implementada a partir das respostas à pergunta que foi proposta, de dezenove cursistas. A quantidade de respostas que foram utilizadas para analisar a pesquisa, representa uma amostra, que foi distribuída da seguinte forma: sete cursistas do polo de Alagoa Grande, seis do polo de Campina Grande e seis do polo de João Pessoa.

Com a finalidade de se compreender a relevância desse trabalho para o desenvolvimento científico e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos cursos técnicos, de modo geral, este artigo está dividido em cinco seções. A primeira seção apresenta a introdução, a qual descreve de forma sucinta o assunto que é discutido neste artigo. Na segunda seção discute-se sobre a importância do conhecimento matemático para a resolução de situações-problema, bem como sua aplicabilidade em diversos contextos, inclusive nos que envolvem finanças, e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Na terceira seção, apresenta-se os conteúdos que são abordados e os objetivos do componente Matemática Básica e Financeira no Curso Técnico em Agronegócio. Na quarta seção descreve-se a metodologia que foi adotada para analisar os dados e apresentam-se os resultados que foram obtidos, a partir das percepções dos cursistas sobre o este componente curricular. E, por fim, na última seção estão as considerações finais sobre a pesquisa que foi implementada, como também sobre os dados coletados e resultados.

O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA

São inúmeras as situações que são vivenciadas no cotidiano que necessitam do conhecimento matemático, inclusive, boa parte delas precisam desses saberes para serem solucionadas, principalmente por se constituírem como problemas, os quais serão tratados neste trabalho como situações-problema.

A vivência de determinadas situações ocorre há muito tempo e constantemente as pessoas estão buscando ou aperfeiçoando os seus próprios modos de resolvê-las. Essa prática evidencia a importância da Matemática, sobretudo o quanto ela influencia no modo de vida e na formação do cidadão. Assim, se apropriar dos seus conhecimentos é indispensável, pois ela auxilia na resolução de determinadas situações que surgem diariamente.

Nessa perspectiva, Monteiro e Pompeu Júnior (2001) afirmam que

A vida cotidiana apresenta-se como o “lugar” em que se compartilham conhecimentos, códigos de conduta, crenças, valores; enfim, apresenta-se como uma realidade interpretada e subjetivamente datada de sentido para os homens e geradora de procedimentos (p. 55).

Com base nesses autores, e de acordo com as explicações de Santos et al (2019), essas situações são decorrentes das mudanças contemporâneas, do avanço tecnológico e da globalização mundial, que tem exigido das pessoas conhecimento e compreensão da Matemática, para poder aplicá-la. Além disso, esses autores também apontam que se apropriar desses saberes é fundamental, principalmente pelo fato deles influenciarem no exercício da cidadania.

Sob esse enfoque, entende-se que

A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar (BRASIL, 1997, p. 19).

Na perspectiva matemática, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 30), “para exercer a cidadania, é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, etc.” (p. 30). Neste trabalho, corrobora-se com as ideias dos PCN sobre o exercício da cidadania. Porém, acredita-se e defende-se a ideia de que, para que essas habilidades sejam desenvolvidas nos estudantes de qualquer nível ou modalidade escolar, inclusive nos cursos técnicos, é preciso que o professor adote

Metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (Brasil, 1997, p. 31).

Os PCN evidenciaram um aspecto muito importante no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que refere as questões metodológicas do ensino da Matemática, o qual foi destacado por Diniz Júnior e Assis (2018). Segundo esses autores, é preciso repensar os procedimentos metodológicos adotados pelos professores que lecionam nos cursos técnicos, “pois os profissionais em formação necessitam de conhecimentos matemáticos que

estejam conectados as demandas de trabalho que encontrarão, e não somente daqueles conteúdos que são tratados de forma mecânica e fora desse contexto” (p. 80).

É nesse sentido que entende-se a importância do professor adotar a resolução de situações-problema como forma de auxiliar a consolidação dessas capacidades nos estudantes, independente da modalidade ou curso que eles estejam inseridos. Isso porque, acredita-se que quando o estudante é posto a esse tipo de situação, especialmente quando se trata da resolução de uma atividade matemática, ele estará desenvolvendo seu pensamento matemático.

Nesse tocante, é primordial que o ensino da Matemática, em qualquer etapa escolar ou modalidade de ensino, esteja baseado na resolução de situações-problema. Pois, conforme tem sido destacado, essa estratégia possibilita o estudante compreender o que foi proposto, bem como o mobilizará a encontrar meios adequados para dar respostas aos desafios que lhes foram postos. Além disso, é importante também que ele desenvolva, durante a implementação de atividades nessa perspectiva, habilidades que permita-o comparar e validar seus resultados e soluções, a partir da troca de experiências com outros estudantes.

Para Loss (2016), o trabalho pedagógico na direção apresentada enfatiza o pensar do aluno, o indagar, o relacionar, o comparar e a aplicação de recursos em uso no meio, pois é desse modo que ele deve aprender Matemática.

Sob esse enfoque, Diniz Júnior e Assis (2018) também ressaltam a importância de adotar a resolução de situações-problema para ensinar os conteúdos matemáticos, independente de qualquer modalidade escolar, pelo fato dessa estratégia se mostrar como sendo um caminho ideal para mobilizar a aprendizagem dos discentes. Segundo esses autores, essa prática pedagógica proporciona o desenvolvimento de uma postura crítica perante qualquer situação que for posta aos estudantes, além de desafiá-los, como também promove a curiosidade e o raciocínio deles.

Conforme tem sido destacado, essa concepção sobre a maneira de ensinar e aprender Matemática, desempenha um papel importante e decisivo na formação do estudante enquanto cidadão, pois ela possibilita que durante as aulas os problemas cotidianos e as vivências e experiências sejam discutidas e sirvam como situações desencadeadora do processo pedagógico. Além disso, enfatiza-se que essa prática mobiliza a formação intelectual do estudante, bem como a estruturação do seu pensamento crítico e, conseqüentemente, potencializa e agiliza o seu raciocínio dedutivo (Brasil, 1997).

Essas ideias ajudam a compreender o quanto saber Matemática é essencial na contemporaneidade, pois além de auxiliar o entendimento da sua aplicabilidade nas diversas áreas do conhecimento e situações cotidianas, ela auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico (Assis; Diniz Júnior; Carvalho, 2018).

Vale ressaltar que, não basta adotar a resolução de situações-problema como estratégia metodológica para desenvolver os conteúdos matemáticos no Curso Técnico de Agronegócio. Por isso, enfatiza-se a necessidade dessas situações estarem sempre ligadas às atividades profissionais que os cursistas irão aplicar quando estiverem inseridos no mercado de trabalho do agronegócio. Em detrimento a isso, é indispensável que tais situações sejam contextualizadas e mobilizem as competências e habilidades que serão exigidas pelos futuros profissionais técnicos.

É evidente a necessidade do professor adotar essa prática para ensinar Matemática no curso técnico citado, bem como a importância de desenvolver nos cursistas competências essenciais para que eles se tornem profissionais habilitados, de modo que possam exercer suas funções laborais. Mas, é fundamental que eles “sejam capazes de resolver problemas e desafios ligados a Matemática nos seus ambientes funcionais e fora deles (Diniz Júnior;

Além dos exemplos citados, é possível destacar várias outras situações que comprovam a importância desses conhecimentos, inclusive seu uso no mundo do trabalho. Se pensarmos em uma agência bancária, veremos que a codificação de créditos, a própria administração e a avaliação de riscos financeiros são apenas alguns dos setores que exigem de seus respectivos responsáveis a compreensão do saber matemático. A área espacial e aeronáutica também necessita dos cálculos matemáticos, pois eles são responsáveis pelas inovações e avanços de transportes mais seguros e práticos (CIEE, 2019).

Em outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Psicologia, Antropologia, Medicina, Economia Política, embora seu uso seja menos que nas chamadas ciências exatas, ela também constitui um subsídio importante, em função de conceitos, linguagem e atitudes que ajuda a desenvolver (Brasil, 1997, p. 27).

Além dessas áreas que foram citadas, o Agronegócio também utiliza a Matemática, principalmente no que se refere a gestão do negócio rural, no qual necessita desse conhecimento para a tomada de decisões. Segundo Guimarães (2017), a utilização de funções matemáticas e sistemas computacionais como ferramentas de apoio, são exemplos da importância da Matemática para essa

área. Outras situações que podem ser exemplificadas, de acordo com esse autor, é a correlação entre os conhecimentos matemáticos e sua representatividade nos gráficos que expõem dados de pesquisas, como também na coleta de informações de sensores embarcados em equipamentos de agrimensura e na análise de imagens tomográficas na agricultura, sejam elas em 2D ou 3D.

Os argumentos apresentados nessa seção, bem como outros que serão discutidos nas próximas, relevam a importância da Matemática e da necessidade do indivíduo se apropriar desse conhecimento, de modo que ele seja capaz de utilizá-lo em diversas situações, especialmente no Agronegócio.

Nesse tocante, entende-se que abordagem da Matemática no Curso Técnico de Agronegócio é fundamental e deve possibilitar uma aprendizagem significativa e contextualizada, principalmente se for constituída na perspectiva apresentada.

Em detrimento ao exposto, apresenta-se na próxima seção o componente curricular Matemática Básica e Financeira no Curso Técnico de Agronegócio do SENAR, a partir da ementa que é sugerida pelo órgão, a qual é adotada pelos professores/ tutores que lecionam essa disciplina nesse curso.

O COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA BÁSICA E FINANCEIRA NO CURSO TÉCNICO DE AGRONEGÓCIO

Pensando na melhoria e no desenvolvimento da gestão do negócio rural, o Curso Técnico em Agronegócio do SENAR busca ofertar aos cursistas conhecimentos relacionados as Matemáticas: *Básica e Financeira*. A sua abordagem, de acordo com o documento norteador (Senar, 2016), tem a finalidade de auxiliar os estudantes na resolução de problemas do cotidiano do produtor rural, através da mobilização dos conhecimentos matemáticos que o cursista já tem consolidado. De modo geral, a ementa do componente curricular *Matemática Básica e Financeira*, do curso citado, está dividida nos seguintes temas: Matemática Básica, Matemática Financeira e Estatística e Probabilidade.

Para melhor compreensão, no quadro 1, identificado a seguir como Q1, apresenta cada um dos temas, os tópicos/ assuntos que são estudados no Curso Técnico em Agronegócio do SENAR.

Q1- Temas e tópicos estudados em Matemática Básica e Financeira no Curso Técnico de Agronegócio do Senar

Tema 1: Matemática Básica	Tema 2: Matemática Financeira	Tema 3: Estatística e Probabilidade
Tópicos	Tópicos	Tópicos
<ul style="list-style-type: none"> - Conjuntos numéricos - Operações fundamentais <ul style="list-style-type: none"> - Frações - Proporcionalidade - Medidas estatísticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Juros simples - Desconto simples - Desconto composto 	<ul style="list-style-type: none"> - Noções de probabilidade

Fonte: Senar (2016, p. 10).

Identifica-se que no primeiro tema os cursistas têm a oportunidade de revisar e aprofundar seus respectivos conhecimentos acerca de conteúdos fundamentais, estudados durante o período que corresponde ao Ensino Fundamental e Ensino Médio da educação básica, cujo objetivo é retomar e aprofundar os conhecimentos matemáticos dos cursistas, como forma de auxiliá-los na compreensão e aplicação deles para a resolução das diversas situações-problema que forem apresentadas durante as aulas, bem como mobilizá-los no entendimento de novos conhecimentos que forem apresentados.

Já no segundo tema são estudados sete tópicos, que de acordo com o material norteador (Senar, 2016), seu o objetivo é auxiliar e mobilizar os cursistas a compreenderem a necessidade de avaliar os recursos mais viáveis em termos de custos e investimentos aplicados, além de auxiliá-los nos gastos de bens pessoais e serviços do agronegócio.

Por sua vez, no terceiro tema são estudados dois tópicos: *Noções de Estatística* e *Noções de Probabilidade*. De acordo com o material disponibilizado pelo SENAR, o estudo desse tema no curso é possibilitar a compreensão, por parte dos cursistas, dos conceitos básicos sobre a estatística, os quais envolvem alguns modelos de tendência central (média aritmética, mediana e moda), e medidas de dispersão (amplitude, desvio médio, variância e desvio padrão) e o entendimento sobre os conceitos básicos de probabilidade, que envolvem as noções de experimento aleatório, espaço amostral e evento, cálculo de probabilidades, cálculo de probabilidade simultâneas e probabilidade da união de dois eventos.

Vale ressaltar que, os estudos dos conteúdos apresentados estão vinculados ao desenvolvimento de cinco competências gerais, as quais definem os

objetivos do componente curricular *Matemática Básica e Financeira* no Curso Técnico em Agronegócio do Senar, identificados por:

Revisar os conceitos fundamentais da matemática básica; Aplicar os conhecimentos matemáticos em situações concretas da administração rural; Desenvolver o raciocínio lógico; Conhecer as definições básicas e os principais elementos da estatística; Compreender a estatística descritiva aplicada à pesquisa em agronegócio (Senar, 2016, p. 7).

Acredita-se que para desenvolver essas competências são necessárias várias discussões e estudos, justamente pelo fato do conhecimento matemático não está restrito a esses conteúdos. No entanto, enfatiza-se que o que tem sido apresentado aos cursistas, nesse curso, sobretudo no que se refere ao componente curricular mencionado, tem os auxiliado a compreender a importância da Matemática, como também a desenvolver competências e habilidades para que possam implementar uma boa gestão nos negócios rurais. É por isso que nas aulas são priorizadas as situações-problema que envolvem o contexto do agronegócio.

Diante do exposto, corrobora-se com as ideias de Monteiro e Pompeu Junior (2001), as quais enfatizam a importância de proporcionar também aos discentes a construção da conscientização, libertação e solidariedade, em um processo que não esteja limitado apenas a reprodução de competências e que não esteja pautado a informações isoladas e descontextualizadas, mas que considere as diferentes explicações possíveis. A partir das explicações desses autores, entende-se que os aspectos que foram citados inserem-se em um campo da Matemática, que tem sido objeto de estudo para vários pesquisadores e professores, denominado de Etnomatemática.

De acordo com Monteiro e Pompeu Junior (2001), a Etnomatemática

Apropria-se de uma ciência construída e estabelecida por diferentes grupos, podendo caracterizar-se por um discurso narrativo quase sempre oral ou por práticas manuais como a construção de cestos e também legitimar-se por estabelecer valores e critérios de aplicabilidade constituídos no interior do grupo (p. 47).

Com base no exposto e nos estudos de Duarte (2014) e Assis (2014), entende-se que a Etnomatemática é uma vertente que procura entender, analisar, valorizar e estudar os saberes e fazeres matemáticos que são produzidos entre os diferentes povos, culturas e grupos sociais.

De forma mais clara e objetiva,

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D’Ambrósio, 2009, p. 9).

A intenção deste trabalho não é discutir sobre a Etnomatemática, mas proporcionar uma reflexão sobre o fazer matemática em cada espaço social, ao mesmo tempo que possibilitar o entendimento dos cursistas, que atuarão diretamente com o meio rural, sobretudo com a gestão dessa área, sobre a importância da Matemática que é produzida e adaptada pelo homem do campo.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de desenvolver e colocar em prática um trabalho pedagógico pautado na vivência e no contexto do Agronegócio, no qual os saberes socioculturais e as experiências dos cursistas sejam o ponto de partida prática pedagógica.

Os aspectos mencionados e as discussões propostas são indispensáveis quando se defende um ensino na perspectiva apresentada. Assim, destaca-se a necessidade dos tutores desse curso, adotar procedimentos metodológicos de ensino voltados a resolução de situações-problema, como sendo o ponto de partida da atividade matemática que será desenvolvida durante a aula.

Essa prática favorece a exploração dos conhecimentos prévios dos estudantes, haja vista que quando eles se depararem com uma determinada situação, principalmente se ela fizer parte do seu contexto, irão elaborar “um ou vários procedimentos de resolução (como, por exemplo, realizar simulações, fazer tentativas, formular hipóteses)”, como também mobilizá-los a compararem seus resultados com os dos demais e validem seus procedimentos (Brasil, 1997, p. 44).

Diante do exposto, evidencia-se que uma prática metodológica desenvolvida nessa perspectiva auxilia na consolidação de habilidades que fazem parte de uma nova concepção de ensino e aprendizagem, que não está pautada na reprodução de exemplos para constituir o conhecimento, mas sim por meio de ações reflexivas e que ajudam na construção e apropriação do conhecimento matemático.

Isso mostra que a seleção e a organização dos conteúdos abordados no Curso Técnico de Agronegócio não têm como critério único a lógica interna

da Matemática, mas, sim, a relevância social e a contribuição deles para o desenvolvimento intelectual dos cursistas, já que se tem defendido um ensino permanente e construtivo, no qual sejam considerados os conhecimentos prévios que eles possuem, para que outros sejam consolidados (Brasil, 1997).

Assim, é primordial conhecer a opinião desses cursistas, de modo especial saber qual a concepção que eles possuem sobre o ensino da Matemática nesse curso. Logo, na próxima seção apresentam-se as percepções que os cursistas participantes da pesquisa têm sobre essa abordagem.

PERCEPÇÕES DOS CURSISTAS SOBRE O COMPONENTE MATEMÁTICA BÁSICA E FINANCEIRA DOS CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO: REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE A METODOLOGIA E OS RESULTADOS

Ao longo deste trabalho tem se defendido que o ensino de Matemática Básica e Financeira no Curso Técnico em Agronegócio seja significativo e contextualizado para os estudantes, de modo que eles sejam capazes de compreender, aplicar e avaliar esses conhecimentos, bem como reconhecer sua importância para a resolução de diversas situações cotidianas. Nesse sentido, apresenta-se nessa seção as respostas dos cursistas à questão que deu origem a este trabalho, as quais correspondem a uma amostra de 25% dos alunos que participaram da pesquisa, assim como a metodologia adota na investigação.

As respostas obtidas foram analisadas a partir da abordagem qualitativa, haja vista que a pesquisa implementada ocorreu no ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador foi o seu principal instrumento, além das informações coletadas serem predominantemente descritivas e o significado das respostas dos cursistas serem tratados como foco principal do pesquisador.

Sobre esse tipo de abordagem, Richardson (1999) explica que é o mais adequado para trabalho dessa natureza, pois leva em consideração o contexto em que os dados foram obtidos e possibilita o entendimento sobre eles. Além disso, destaca-se que essa abordagem foi adotada por se tratar de um estudo de caso, pois buscou-se descobrir qual a opinião dos cursistas sobre o ensino de Matemática no Curso Técnico de Agronegócio, de modo especial sobre a importância de estudar Matemática Básica e Financeira nesse curso.

As explicações de Ludke e André (1986) reforçam a ideia dos procedimentos que foram adotados na pesquisa implementada. De acordo com essas

autoras, “o estudo de caso é um estudo de um caso” (p. 17), que nesse caso buscou-se estudar algo singular, que possui um valor sobre si mesmo.

Corroborando com essas explanações, a partir dos esclarecimentos de Gil (2008), compreende-se que o objetivo principal deste trabalho é descobrir respostas para a pergunta que o norteou, mediante a utilização de procedimentos científicos. Desse modo, ressalta-se que para alcançar esse objetivo, considerou-se, principalmente razões intelectuais, as quais foram influenciadas pelo desejo que adquirir novos conhecimentos, atender as exigências contemporâneas e contribuir para o avanço científico (Assis, 2018; Andrade, 2009).

Além dos objetivos mencionados, buscou-se proporcionar um momento de reflexão sobre a importância da Matemática, assim como identificar como os cursistas utilizam os conhecimentos matemáticos na sua vida cotidiana e como acreditam que eles serão usados na gestão do agronegócio.

Vale ressaltar que, a partir de um diálogo informal, o perfil desses cursistas é bastante diversificado, embora todos eles informaram que possuem ligação direta ou indireta com o meio rural. Boa parte deles possui nível superior, com formação em diversas áreas, dentre as quais destacam-se: Medicina Veterinária, Engenharia Agrícola, Agronomia e Ciências Contábeis.

Um outro aspecto relevante, que também precisa ser destacado, é assiduidade que eles demonstraram com o curso, pois identificou-se uma boa frequência e a responsabilidade deles na execução das atividades propostas, bem como a participação durante as aulas.

No entanto e apesar de toda a motivação dos cursistas, surge uma dúvida: Na percepção do cursista, qual a importância da Matemática no Curso Técnico de Agronegócio?

Para identificar os cursistas que participaram da pesquisa e que representam a amostra do nosso estudo, adotou-se os seguintes códigos: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18 e C19. Já para analisar as respostas dos cursistas a pergunta que norteou a pesquisa, dividiu-se em três categorias: a Matemática aplicada a gestão, a Matemática utilizada para medir os espaços físicos e a Matemática aplicada nas finanças, sobretudo em situações que envolvem lucro e empréstimos.

O quadro 2 (Q2) mostra as categorias em que as opiniões dos cursistas foram divididas e taxa percentual que representa a quantidade deles.

Q 2- Categorias destacadas nas respostas dos cursistas e suas respectivas taxas percentuais

Categorias	Taxas (%)
Matemática aplicada a gestão	36,8
Matemática utilizada para medir	26,3
Matemática aplicada às finanças	36,8

Fonte: A pesquisa.

A justificativa dos cursistas C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7 para escolherem a primeira categoria destacou o reconhecimento deles sobre a importância da Matemática para auxiliá-los a desenvolverem projetos e tomar decisões importantes no meio rural, principalmente na administração do negócio. Além disso, essa parte apontou que a gestão está atrelada ao gerenciamento de fluxo do caixa, controle e fluxo de mercadorias, como também aos recursos humanos. Para esses estudantes, agregar a Matemática ao Agronegócio é pensar no desenvolvimento econômico e produtivo do mundo em que vivemos, pois a disciplina no curso auxilia de maneira precisa no planejamento e execução das ações agrícolas.

Além dos aspectos que foram mencionados, os cursistas C5, C6 e C7 apontaram que o Técnico em Agronegócio deve dominar os cálculos matemáticos e ter conhecimento da sua aplicabilidade para poder administrar bem o negócio rural. De acordo com esse grupo, o futuro profissional terá de, no exercício da sua função, gerenciar recursos e produções relacionadas a área, por meio de ações eficazes, como a economia solidária, que ajudem a fortalecer o trabalho de agricultores e agricultoras da região em que estão inseridos.

Por sua vez, os cursistas C8, C9, C10, C11, C12, ou seja, 26,3% dos participantes da pesquisa, acreditam que, além do conhecimento matemático para a boa gestão do negócio rural, a disciplina ofertada ajuda aos discentes a compreenderem algumas grandezas, bem como trabalhar com medições. Para esses cursistas, o Técnico em Agronegócio precisa ter noção de uma área que é cultivada, de uma propriedade rural, bem como do significado que essa grandeza representa. Além desses aspectos, esse grupo destacou que saber lidar com questões financeiras também é primordial para quem vai atuar nessa área.

Com relação a terceira categoria, a qual se refere a aplicação da Matemática nas finanças, os cursistas C13, C14, C15, C16, C17, C18 e C19, acreditam que esse conhecimento é essencial por ajudá-los a controlar os gastos, ter noção custos e ponderar lucros e prejuízos, como também conhecer os riscos de um negócio.

Além disso, os cursistas C14 e C19 destacaram também a importância de saber calcular o preço de um fertilizante, interpretar valores de determinados produtos em tabelas estatísticas e estimar valores que serão obtidos com uma produção.

Para esse último grupo de cursistas, a Matemática no Agronegócio é também importante porque auxilia o técnico tomar decisões mais precisas, as quais podem proporcionar a minimização dos custos e a maximização dos resultados positivos em um negócio rural.

De modo geral, percebe-se que os cursistas compreendem o papel da Matemática no Agronegócio, assim como reconhecem sua importância na resolução de problemas e na tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a Matemática ocupa lugar de destaque na formação do cidadão, principalmente pela sua presença em inúmeras situações e sua utilidade nas mesmas, pois facilmente é possível identificar qualquer pessoa fazendo seu uso. Seja por ações que envolvem observação, contagem, medição, comparação ou organização, sua presença e importância são indiscutíveis. No entanto, é preciso que todos reconheçam e compreendam a necessidade de se apropriar desses conhecimentos, sobretudo pelos motivos já apontados neste trabalho.

Nessa direção, constatou-se que estudar Matemática no Curso Técnico de Agronegócio fundamental, haja vista que dela potencializa e mobiliza diversas competências e habilidades, especialmente favorece a capacidade dos estudantes em aplicá-la na própria gestão do agronegócio, nas finanças e nas situações que envolvem medições.

Porém, não basta apenas ensinar resolvendo problemas do meio rural, é preciso que sua abordagem ocorra de forma significativa, de modo que sejam analisadas e discutidas os múltiplos contextos dos cursistas, principalmente as situações que envolvem esse tema.

Com isso, entende-se que este trabalho não põe fim nem limita as discussões sobre a importância da Matemática em um curso técnico como esse, mas contribui para a reflexão dos professores, dos tutores e dos organizadores de materiais didáticos para esse público, a fim de que eles implementem práticas de ensino cada vez mais contextualizadas e que permitam a flexibilidade ou reorganização dos currículos desses cursos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ASSIS, Francisco Guimarães de. **Formação continuada de professores na área de matemática**: uma análise crítica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2018. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Arquivo disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3622>. Acesso 20 jun 2024.

ASSIS, Francisco Guimarães de. **Etnomatemática**: o ensino da matemática na educação indígena. 2014. Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Arquivo disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br>. Acesso 24 fev 2021.

ASSIS, Francisco Guimarães de; DINIZ JÚNIOR, Francisco; CARVALHO, Géssika Cecília. O Ensino de Matemática na Educação Indígena: um estudo a partir do referencial curricular nacional. IN: SANTOS, Euzimar Gregório dos. (organizadora). **Educação contemporânea**: experiências e possibilidades de aprendizagem. João Pessoa: Libellus, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CIEE. Centro de Integração Empresa- Escola. **Entenda a importância da matemática básica na sua vida profissional**. 2019. Artigo disponível em: <https://www.cieepr.org.br/entenda-a-importancia-da-matematica-basica-na-sua-vida-profissional/>. Acesso em 21 jan 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática- elo entre as tradições e a modernidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DINIZ JÚNIOR, Francisco; ASSIS, Francisco Guimarães de. O desenvolvimento de competências profissionais a partir da disciplina de Matemática Financeira ministradas nos cursos técnicos em Administração e Logística, com auxílio da resolução

de problemas. IN: SANTOS, Euzimar Gregório dos. (organizadora). **Roteiros e pesquisas na educação contemporânea**. João Pessoa: Libellus Editorial, 2018.

DUARTE, Claudia Glavam. Relações entre a Educação Matemática Escolar e a Educação do Campo. IN: BRASIL. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Matemática do Campo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Edilson. **Matemática no agronegócio**. 2017. Artigo disponível em: <https://www.icmc.usp.br/eventos/3270=-matematica-no-agronegocio#:~:text=A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20fun%C3%A7%C3%B5es%20matem%C3%A1ticas,embarcados%20em%20equipamentos%20de%20agrimensura>. Acesso em 19 abril 2024.

LOSS, Adriana Salete. **Anos iniciais**: metodologia para o ensino da matemática. Curitiba: Appris, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MONTEIRO, Alexandrina; POMPEU JUNIOR, Geraldo. **A matemática e os temas transversais**. São Paulo: Moderna, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

SANTOS, Alvânia Thaís dos. *et al.* Seminários Temáticos: uma experiência interdisciplinar para o ensino de Biologia, Matemática e Química. IN: SANTOS, Euzimar Gregório dos. (organizadora). **Educação**: o desenvolvimento e desafios da pesquisa no contexto escolar. João Pessoa: Libellus, 2019.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Ribeiro dos; SANTOS, José Jorge Casimiro dos. Educação de pessoas idosas para o uso das tecnologias digitais: uma experiência vivenciada através de metodologias alternativas. IN: MANGUEIRA, Rômulo

Tonyathy da Silva. *et al.* (organizadores). **Sementes da educação:** voos, vozes e esperança. Chapecó: Livrologia, 2020.

TOKARNIA, Mariana. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa.** 2020. Artigo disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em 17 dez 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.011

DIÁLOGOS PARA UMA CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ENSAIO REFLEXIVO SOB A LUZ DA PRÁTICA DIALÓGICA FREIREANA

Francisco Ernande Arcanjo Silva¹
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima²
Nilson Vieira Pinto³

RESUMO

Este capítulo apresenta sua gênese a partir da inquietação sócio pedagógica diante do contexto de violência que tem impactado as escolas, em especial, no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, exigindo, portanto, novas formas de ensino que colaborem efetivamente para a promoção de uma cultura de paz. Tem como objetivo, discutir a cultura de paz na Educação Profissional e Tecnológica sob a luz da prática dialógica freireana. Trata-se de um ensaio textual que se organiza em três sessões: 1. Violência social: uma reflexão à luz da filosofia da prática; 2. Escola e vidas ameaçadas: estado, instituição e interação; 3. EPT e prática dialógica: possibilidades prático-reflexivas no ensino integrado para uma cultura de paz. Neste trajeto reflexivo-textual discute-se a violência social em um contexto multifacetado, interconectada no escopo das relações estruturais, político-econômicas, institucionais e interpessoais. Pondera-se as “vidas ameaçadas” invisibilizadas pelo Estado necropolítico e responsabilizadas pela/na escola. Por

- 1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, ernandearcanjo@yahoo.com.br;
- 2 Pós-doutora em Educação e Professora do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), patriciafeitosa@ifce.edu.br;
- 3 Pós-doutor em Saúde Coletiva e Professor do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. IFCE, nilsonvieira@ifce.edu.br.

fim, contempla-se uma educação escolar para uma cultura de paz na perspectiva da pedagogia libertadora inserida no ensino integrado. Considera-se que a partir destas reflexões novas propostas humanístico-libertadoras poderão ser efetivadas em sala de aula, contribuindo para a superação das violências e promovendo uma cultura de paz na escola.

Palavras-chave: Educação para a Paz, Educação Profissional, Pedagogia Dialógica, Rede Federal de Educação Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Propor “diálogos para uma cultura de paz” não é um assunto novo nos espaços formais e informais da educação. No entanto, continua atual e urgente, devido aos altos índices da violência na sociedade. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024) registrou 46.328 mortes violentas intencionais no Brasil em 2023, das quais 78% foram de pessoas negras. Além disso, houve 3.930 casos de homicídios contra as mulheres, sendo que 1.467 deram-se por feminicídio.

Essa problemática tem afetado significativamente os adolescentes e jovens pertencentes às camadas mais empobrecidas e que são alvos de violência por motivo de sua cor, etnia, gênero e orientação sexual. Conforme o Comitê de Prevenção à Violência (2023), órgão da Assembleia Legislativa do Ceará, identificou que no Estado, entre 2000 e 2019 houve 54.458 assassinatos dos quais 10.560 foram de adolescentes na idade entre 10 e 19 anos. Só em 2018, 114 meninas com a idade entre 10 e 19 foram assassinadas. A maioria com 16 anos, negras e evangélicas.

O Instituto de Pesquisa Data Senado (2023) constatou que a partir dos 16 anos de idade, duas em cada 10 pessoas disseram ter sofrido violência em algum momento no espaço da escola. Também, 11% das pessoas entrevistadas chegaram a admitir que já cometeram *bullying* no ambiente escolar; quase 7 milhões de brasileiros sofreram algum tipo de violência no espaço escolar nos últimos 12 meses (contando até a data da pesquisa).

A mesma pesquisa nos chama atenção em relação à percepção das pessoas que convivem com alguém que já sofreu violência na escola nos últimos 12 meses: 90% temem que volte a acontecer dentro da escola, enquanto 76% temem que aconteça na rua. Então, há uma sensação de que a escola é menos segura do que na rua.

No que compete aos Institutos Federais (IFs), Carvalho (2021) pontua que tem ocorrido um aumento da violência (com exceção no período pandêmico da Covid-19), principalmente no interior da escola, sendo 62,9% das notícias em relação aos espaços/atividades externos e ambiente virtual. Ademais, os alunos são as principais vítimas (67% das notícias). Entre os tipos de violência destacam-se as físicas, psicológicas e virtuais, tendo ofensas verbais, discriminação racial e sexual.

Este contexto tem afetado profundamente a escola, uma vez que o efetivo processo de ensino e aprendizagem se estabelece a partir de um ambiente acolhedor e inclusivo. Por isto, as práticas pedagógicas não podem isentar-se da realidade social das educandas e educandos que tenham seus corpos ameaçados, sobretudo.

Paulo Freire propôs a Práxis Dialógica como uma categoria imprescindível a uma pedagogia emancipadora. Ele defende que a “palavra” precisa acontecer forjada pela relação ação-reflexão. Portanto, capaz de produzir transformações concretas (Freire, 2013). Assim, a prática docente, quando se desenvolve sob condições dialógicas pela “palavra verdadeira”, possibilita responder aos desafios que a realidade dos estudantes impõe, numa perspectiva humanístico-libertadora.

Certamente, a escola não pode isentar-se dos dilemas nos quais a juventude está inserida, especialmente nos Institutos Federais que acolhem um grande contingente infantojuvenil no ensino médio integrado da EPT, onde, enquanto categoria formativa, tem sido historicamente marcada por disputas políticas e ideológicas. Diante disso, esse ensaio textual tem como objetivo, discutir a cultura de paz na Educação Profissional e Tecnológica sob a luz da práxis dialógica freireana.

1 VIOLÊNCIA SOCIAL: UMA REFLEXÃO À LUZ DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

A violência, como condição do ser humano, é uma forma necessária à transformação da matéria (Vásquez, 2011). Isto ocorre a partir do interesse objetivado em transformar essa matéria para dar-lhe uma nova forma. Neste sentido, a violência de modo geral, constitui-se como uma dimensão imprescindível à sociedade, uma vez que, por meio dela, decorrem as transformações objetivadas. Assim, por exemplo, um indivíduo ao cortar uma árvore para produzir o cabo de um machado, desenvolve o que podemos chamar de práxis, visto que o processo de construção do machado constitui-se como uma ação imbuída de um conhecimento teleológico. Isto só é possível, porque ocorre alteração interna da matéria pela força externa, gerando um novo produto para a satisfação do agente.

Este processo de mudança é mais evidente quando nos referimos à relação sujeito-objeto, porque dar-se com a ação objetivada de um ou mais sujeitos sobre a matéria a fim de alterá-la. No entanto, quando o próprio ser humano

tende a ser alvo, a questão torna-se mais complexa, porque não se trata de um elemento natural, um objeto controlável ou apenas um “corpo vivo”.

Uma das questões que diferenciam o ser humano dos outros animais é a sociabilidade, onde não só o corpo é composto, mas também, seus valores comportamentais e culturais, subjetividades, crenças etc. Por isto, a violência contra o corpo humano não se foca apenas na dimensão física, mas na sua condição do ser social, o que implica, também, considerar as interações interpessoais e instituições no escopo das macroestruturas que formam a sociedade.

Portanto, para entendermos a questão da violência social precisamos considerar o contexto multifacetado em que ela se desenvolve sem negarmos as questões mais localizadas e específicas das individualidades, ao mesmo tempo, sem perdermos de vista os problemas que circundam a sociedade na sua totalidade. Por exemplo, um jovem que sofre violência por motivo de preconceito racial no ambiente escolar é afetado por um processo histórico de escravidão e colonização.

A relação social em que se desenvolve a violência tendo o ser humano como alvo e agente constitui-se por diferentes razões, seja por um descontrole emocional no trânsito ou por disputas territoriais ao ponto de gerar uma guerra. É certo que se trata de uma produção social com causas e efeitos, cujos impactos não podemos mensurar qualitativa e quantitativamente. Quando por exemplo, não conseguimos mensurar o quanto um adolescente é afetado por ter sofrido abusos sexuais desde a infância. Nesta trajetória, Guilherme, um dos jovens que realizou o atentado escolar que ficou conhecido como “Massacre de Suzano”, sofria abandono dos pais, era obcecado por jogos digitais de violência e foi vítima de *bullying* na escola (Mena, 2019).

De toda forma, a violência social tanto no nível individual quanto estrutural ao alterar ou destruir elementos socialmente constituídos, impacta os indivíduos e a sociedade seja de forma coletiva, seja de forma individual.

O processo de alteração ou destruição não acontece por si mesmo, pois há intervenção humana. E isto pode ocorrer por projetos individuais e coletivos antagônicos, por oposições de classes sociais, ideológicas etc. A colonização que se estruturou em senhores e escravizados, estabeleceu diferentes práticas de violências e contraviolências. Os opressores queriam a manutenção da ordem escravista estabelecida, enquanto os oprimidos reagiam, organizando-se e desenvolvendo diferentes táticas de violência.

De acordo com Vásquez (2011), a violência social busca atingir a consciência a partir da ação contra o corpo, cuja existência se faz necessário como meio a ser atingido quando o foco é a consciência coletiva ou individual. Os castigos cometidos contra os negros focavam em atingir a consciência tanto individual quanto coletiva, gerando, de imediato, dor e medo a vítima e comovendo, bem como, causando temor a coletividade, de modo que o poder estabelecido não venha a ser questionado ou ser alvo de rebeldia. Não em vão, foi estabelecido os castigos que poderiam ser efetivados em público e outros que poderiam ser realizados em particular.

O corpo humano não reage da mesma forma que um objeto natural quando afetado pela violência. Um animal irracional, embora possa atacar por defesa, seja da própria vida, da prole ou do espaço, não excede às suas condições naturais; já um ser humano, por sua vez, embora possa reagir intuindo, também, defender a própria vida, sua prole e espaço, é diferente, porque inseparavelmente é constituído de corpo-consciência.

Essa reação, a contraviolência, numa sociedade em que a correlação de forças galgada nas lutas de classes implica em não considerar apenas as relações interpessoais. Na verdade, a violência social acontece interconectada no escopo das relações estruturais, institucionais e interpessoais.

A violência social no âmbito da estrutura político-econômica brota da contradição de classes em que há de um lado os opressores que precisam usar suas forças para a manutenção do *status quo*, enquanto, de outro lado, os oprimidos usam de estratégias para mudar a condição em que vivem. Assim, para os dois lados, instalam-se as mais diferentes formas de violências. No campo das relações institucionais, a violência vigora sob as forças de poder que se instalam no seio do Estado, marcado por subjetividades, valores morais, leis internas etc.

2 ESCOLA E VIDAS AMEAÇADAS: ESTADO, INSTITUIÇÃO E INTERAÇÃO

A escola pública assenta-se, geograficamente, em um determinado território, cuja existência dar-se dentro de um conjunto de sistemas de objetos e ações que se interconectam (Santos, 2006). Portanto, enquanto instituição histórica, a escola não pode ficar alheia ao seu meio, posto que as relações sociais, culturais, políticas e econômicas tendem a moldar nas suas condições para além dos elementos naturais e físicos.

Diante disso, é um equívoco a escola considerar a participação dos alunos como uma “presença passageira”, podendo ter “bons resultados” ou “maus resultados” em termos de padronizações, legalizações e ideologizações. Trata-se de uma escola tradicionalista ou alienadora que não se abre para acolher seus alunos como agentes possuidores de uma gama de conhecimentos, sujeitos culturais e “atualizados tecnologicamente”. Aqui, assenta-se um conflito cultural entre a preocupação de massificação e homogeneização da escola com as identidades multiculturais e diversidades subjetivas dos alunos (Silva, 2015).

No escopo das abordagens epistemológicas em torno das questões da violência juvenil e ensino escolar, há diferentes percepções que podem privilegiar, por exemplo, os jovens como agentes ou como vítimas. Partimos do entendimento desses jovens como sujeitos oprimidos em razão das condições de vida em que são submetidos, dado as disparidades socioeconômicas que estruturam historicamente a sociedade em classes. Por isto, não nos basta uma análise em que identifique categoricamente os jovens dentro dos parâmetros de condutas morais de “bons” ou “maus”. E mais: como “disciplinados” e “indisciplinados”. Por fim, não basta colocá-los dentro de uma classificação de rótulos e segregação, como sendo estritamente “violentos” e “não violentos”, ou ainda, em alunos violentos e alunos não violentos (Arroyo, 2007).

Portanto, o olhar atento ao jovem oprimido implica considerar como a escola tem lidado com os seus alunos que vivem com vidas ameaçadas desde a fase de gestação, como a fome, conflitos familiares, abusos sexuais e outras agressões físicas e mentais, por razão das condições socioeconômicas precárias.

Considerando esses pressupostos, podemos destacar três formas de expressão de violência que marcam a escola: violência estrutural (Barroso, 2021) violência institucional (CNMP, 2022) e violência interacional (Cunha, 2009) entendendo que as relações conflituosas que ocorrem no seio escolar não acontecem desconectadas do conjunto da sociedade.

Por exemplo, o racismo, a homofobia e a misoginia no ambiente escolar são expressões de violências que não nascem no momento da ocorrência, pois fazem parte de um processo histórico que envolve a sociedade brasileira em seu conjunto, desde o início do período colonial. Supomos que um professor repreenda um aluno que debochou do cabelo de uma aluna negra e ele pergunta ao agressor: “porque você debochou do cabelo dela?”. Ao justificar, o professor simplesmente culpabiliza a vítima por ter provocado o colega. Nesta situação está presente a violência estrutural, pois o racismo é uma realidade consolidada

historicamente. Há presente, também, a violência institucional, posto que o professor, no seu papel, defende o agressor contra a sua aluna negra. Por último, é uma violência interacional, porque dar-se numa relação direta aluno-aluno.

Sobre a violência estrutural, antes de tudo, precisamos entendê-la enquanto parte do capitalismo, cujo desenvolvimento dar-se, desde seu começo, pela exploração da força do trabalhador que, para sobreviver, entrega o seu corpo à produção exacerbada aos donos dos meios de produção. Isto fez surgir, conseqüentemente, duas classes sociais antagônicas. Uma formada pelo proletariado e a outra pela burguesia, sob condições profundamente antagônicas. Engels já observava no início da revolução industrial que:

O burguês pode fazer o que quiser: diante dele, o policial é sempre cortês e atem-se estritamente à lei; o proletário, em compensação, é tratado com violência e brutalidade, sua pobreza atrai sobre ele a suspeição acerca de todos os delitos imagináveis e, ao mesmo tempo, torna-lhe inacessíveis os recursos legais contra o arbítrio dos que detêm o poder. Para o proletário não existem as garantias protetoras da lei; a polícia entra em sua casa sem nenhum mandado, prende-o e maltrata-o e, só quando uma associação operária, como foi o caso dos mineiros, contrata um roberts, só então se torna claro quão minimamente a proteção da lei existe para o proletariado e quantas vezes ele deve suportar todo o seu peso, sem gozar de nenhuma de suas garantias (Engels, 2010, p.312-313).

Percebemos que o aparato estatal se coloca a serviço da burguesia, enquanto discrimina o operário. Esse era tratado de forma desumana, não apenas durante o trabalho, mas em todos os momentos. Na fábrica, o corpo sob o controle da produção; em casa, a precarização e a falta de segurança; na cidade, discriminação, a vulnerabilidade. Já o burguês tinha a lei e a polícia sob seus interesses.

Diante das violências impostas pela classe dominante, a classe operária passou a deflagrar diferentes formas de violências como reação às condições de opressão, desde os comportamentos mais agressivos desorientados aos coletivos articulados. Cabe mencionar os sindicatos, movimentos sociais e partidos. Dentre as reivindicações, o direito à escola pública constitui-se como uma bandeira de luta. Isto forçou a classe dominante, por meio do estado, garantir direitos para amenizar as opressões. No entanto, não tem sido efetivado nos conformes da lei, o que implica no surgimento de diferentes formas de resistências expres-

sas em violências, as quais dão-se como reações e não como arbitrariedades subjetivistas.

No bojo das contradições de classe, o Estado categoricamente por um lado, passou a disponibilizar políticas compensatórias à determinados grupos para a sobrevivência, por outro lado, a garantir a eliminação de vidas, quando estas tendem a ser um estorvo a sociedade. Por meio de seus instrumentos ele passou a determinar quem deve viver e quem deve morrer (Mbembe, 2016). Nisto as vidas dos oprimidos são subjugadas a lógica de quem domina. Destacam-se os corpos de jovens negros nas periferias, desalinhados a produção, postos como problemáticos as regras estabelecidas. Por isto, são “deixados para morrer” ou mesmo exterminados pelo próprio poder coercitivo estatal.

Aponta-se a escola como responsável pelo ensino formal dos mais pobres e excluídos, tendo a obrigação legal de prepará-los para o exercício da cidadania e para o trabalho (Brasil, 1996). Porém, “utópico” devido as suas condições precárias financeiras, estruturais, humanas e pedagógicas que, historicamente, tem se perpetuado desde a formação da classe burguesa.

As práticas históricas do Estado administrar os outros, os oprimidos como sem direitos, sem lugar nas estruturas de classe, etnia, raça, poder têm marcado as políticas sociais, educativas. Têm marcado a gestão dos direitos dos outros à terra, teto, trabalho, renda saúde, educação. vida. Se pretendemos entender como o Estado ameaça a educação pública teremos de tentar entender como ameaça os outros como coletivos sem direito a ter direitos. Sem direito até as vidas vivíveis, condenados a vidas ameaçadas (Arroyo, 2019, p. 38).

Libâneo (2010) defende que uma educação escolar de qualidade tem como objetivos: a preparação para o mundo do trabalho, a formação para a cidadania crítica e a preparação para a participação social e formação ética. Estes objetivos deixam claro que uma escola de qualidade depende de diferentes forças sociais e econômicas e que é imperativo garantir a efetivação de outras políticas sociais.

A escola pública esteve e ainda continua atrelada aos interesses do Estado, cujas políticas foram/são de controlar ideologicamente e precarizar materialmente o ensino, que é ofertado, sobretudo, as camadas empobrecidas. Assim, dificilmente se constrói um espaço educativo seguro como as mães almejam para seus filhos, um espaço que motive e que oriente para caminhos logradouros que a família almeja alcançar por meio da educação. Na situação drástica das

vidas ameaçadas muitas mães só querem mais tempo de vida para seus filhos, deixando-os na escola. Diante disso, como agir diante da necropolítica de um Estado que não protege a sua população? (Mbembe, 2016).

Os adolescentes e jovens ao chegarem na escola, não deixam “suspensas”, em algum lugar estático, suas vidas vividas na realidade cotidiana nas periferias da cidade e nos espaços rurais. Sem “visibilidades” dos gestores públicos, entram no portão com tantas dores, de modo que expressar ou ouvir “um bom dia” não traz nenhum significado. Tantos adolescentes chegam cientes de que as leis existentes do Estado, as leis da escola e as regras da sala de aula estão em conflitos com eles.

Desde crianças aprendem com seus irmãos, colegas, vizinhos que as ameaças irão crescendo nos percursos, tempos de seu crescimento em idade. Ao ir crescendo como pobres, negros, favelados, das periferias e dos campos, terão de aprender que os tempos da adolescência mudam para mais as ameaças de vida. Chegam milhões desses adolescentes às escolas públicas, vindo das ruas, dos lugares precarizados de sobreviver, sabendo-se ameaçados no sobreviver, como entender esses adolescentes nas especificidades de suas vidas ameaçadas? (Arroyo, 2019, p. 50).

A indagação “como entender esses adolescentes e jovens nas especificidades de suas vidas ameaçadas?” é pertinente a escola, uma vez que ela existe fisicamente no território e, em sua dinâmica pedagógica, acolhe os indivíduos que fazem parte do processo territorial. Até mesmo a preocupação da escola desde a saída da porta da casa do aluno até o seu retorno implica em certa responsabilidade educativa. Vale considerar, até, por exemplo, como se dá as condições de deslocamento até a Instituição.

Acontece que a escola, muitas vezes, além de não se preocupar com o deslocamento do aluno, utiliza de violências próprias desde a recepção até a saída, impondo tarefas antidialógicas, acabando por reforçar as ameaças que esses jovens e adolescentes vivenciam nos ambientes extraescolares.

A violência institucional, no ambiente escolar, não é algo novo. De fato, ela perdura desde as primeiras escolas desenvolvidas no período colonial, visto que a educação tradicional trazida por Portugal, sob a responsabilidade da Igreja, desenvolvida inicialmente com indígenas, ocorreu de forma aculturada, portanto, violenta. Neste processo, de acordo com Ramos (2009), o uso da palmatória era uma das práticas utilizadas pelos jesuítas para castigar os indígenas que resistiam ao que era ensinado. Com a construção das escolas, vários cas-

tigos foram implementados, como, por exemplo, o uso da fôrula e do chicote. Até o século XIX, os castigos físicos eram práticas naturais. A inclusão das regras lassalistas (Manacorda, 2022) focavam-se na manutenção dos bons costumes e pureza religiosas através de uma vigília atenta e opressora sobre os corpos e as falas dos alunos a fim de os manterem disciplinados.

Embora muitas das práticas não sejam mais utilizadas atualmente, ainda nos deparamos, com muitas violências institucionais no ambiente escolar causadas pelos próprios agentes educacionais, como omissões diante de situações de violências; uso de comunicação violenta fazendo pressões psicológicas, gerando sentimento de culpa, causando constrangimentos, medo e outros vexames; uso de práticas pedagógicas ameaçadoras, como instauração de processos disciplinares; uso da função profissional/gerencial para ridicularizar; ironias com teor preconceituoso e; práticas racistas, homofóbicas, misóginas etc.

3 EPT E PRÁXIS DIALÓGICA: POSSIBILIDADES PRÁTICO-REFLEXIVAS NO ENSINO INTEGRADO PARA UMA CULTURA DE PAZ

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei Nº 9.394) sendo definida como uma modalidade educacional no conjunto das políticas educacionais. Ela abrange o ensino básico e ensino superior, articulando-se com as propostas pedagógicas de nível fundamental, médio e superior numa perspectiva de integralidade.

Ainda, a LDB descreve para a modalidade EPT três dimensões formativas que precisam estar interconectadas (trabalho, ciência e tecnologia), a fim de superar o dualismo histórico entre formação “técnica” e formação “propedêutica”, desde as primeiras experiências ocorridas no Brasil, que buscavam atender os mais pobres, enquanto o ensino propedêutico seria para as elites (Ramos, 2014).

A EPT, embora no âmbito das políticas governamentais, tem sido consolidada sob perspectivas normativas, está tecida historicamente por diferentes concepções pedagógicas, as quais, em muitas situações, entram em embates ideológicos e epistêmicos. Como todas as tendências pedagógicas, em qualquer época, não estão isentas de interesses sociais, a EPT não foge desta regra, sobretudo, por constituir-se como uma categoria formativa que busca alinhar a prática com a teoria focada no mundo do trabalho (Oliveira; Frigotro, 2021).

No bojo das contradições, no capitalismo foram se instalando diferentes concepções educacionais. No campo da EPT, pesquisadores propuseram um novo modelo sob os moldes da práxis dialética marxista, de modo que superasse a visão fatalista de classes mantidas pelas elites. Assim, a formação profissional e tecnológica precisaria superar o dualismo preocupado em preparar os trabalhadores para o mercado de trabalho. Oliveira e Frigotto (2021) identificam três dimensões como fundamentos da EPT em contraste ao projeto liberal: dimensão ontológica, dimensão epistemológica e dimensão da práxis. Certamente, tais dimensões sustentadas no materialismo histórico-dialético.

Sobre a dimensão ontológica, em primeiro lugar, o ser humano é tomado como ser social, isto é, ele se constitui nas relações. Em segundo lugar, por meio do trabalho, ele se desenvolve historicamente na busca de satisfazer suas necessidades; ao mesmo tempo, fazendo-se no trabalho. Portanto, o trabalho é algo inerente ao seu ser. Nesta perspectiva, a EPT toma o trabalho como um princípio da educação. Logo, a dimensão epistemológica, como base da EPT, sustenta-se nesse princípio, o que implica formar trabalhadores para o mundo do trabalho e não mais para o mercado de trabalho.

Por último, temos a dimensão da práxis por meio da qual o ser humano compromete-se com as transformações da realidade. Há uma intrínseca relação entre o “pensar” e o “fazer”, entre a “teoria” e a “prática”. Nisto a educação é concebida como condição impulsionadora da luta pelas mudanças sociais.

A escola fundamentada na práxis luta e ensina a lutar pela transformação social. Tendo o homem que trabalha como base ontológica e o trabalho como princípio educativo na fundamentação epistemológica, a dimensão práxica defende uma formação integrada com as demandas da sociedade, dentro da qual a ciência e a tecnologia devem ser colocadas a serviço das necessidades e transformações sociais (Oliveira; Frigotto, 2021, p. 16).

Estas dimensões basicamente constituem a Educação Profissional e Tecnológica como uma proposta contra-hegemônica aos modelos educacionais que têm predominado na história do ensino escolar brasileiro. Ao resgatar o ideário marxista, a EPT assenta-se na busca de uma formação integral, politécnica e onilateral. Nesta perspectiva Feijó (2022) comenta que os Institutos Federais “contêm em si o germe da politecnia e, por isso, são portadores em potência da promoção da omnilateralidade”. Eles constituem-se como uma das mais eficien-

tes políticas públicas de educação do mundo. Para Pacheco (2022) seria a mais importante que já se teve em toda a história do Brasil no setor educacional.

Os IFs têm possibilitado a inserção das camadas populares a uma educação formal de qualidade como nunca tivera acontecido na história do Brasil. Por meio de uma vasta rede de ensino, têm ampliado significativamente uma EPT de forma onilateral, na oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, possibilitando a continuidade nos estudos das classes que historicamente não tiveram esta oportunidade de progressão, aproximando os níveis e as modalidades no ensino, estabelecendo vínculos com os movimentos sociais e vínculos com as comunidades localizados nos diversos *campi* (Pacheco, 2020; 2022).

Certamente, a implementação desta proposta formativa tem se constituído com muitos desafios no contexto atual. Sampaio e Amorim (2023) destacam alguns: a necessidade de uma melhor apropriação dessa concepção de educação voltada para um projeto político-pedagógico humanístico-libertador, as próprias condições físicas e materiais para a implementação de um currículo integrador, tendo a adesão de gestão, adesão pedagógica e provocando condições para novas práticas que superem a cultura elitista e “bancária”. Também, o cenário brasileiro tem dificultado a implementação de um currículo com viés emancipatório diante de ataques a educação alinhada a uma formação libertadora, sobretudo entre 2016 e 2022. Neste bojo, há um esforço neoliberal pela implementação de um currículo flexível que se adapte aos interesses do mercado.

De toda forma, os Institutos Federais têm sinalizado, pela sua própria forma de constituir-se, como um avanço no que tange a uma formação galgada na dialética materialista, procurando articular integralmente os eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Diante disso, destacamos a inserção de tantos jovens oprimidos os quais oportunamente estão tendo acesso a um ensino de qualidade.

Sob a perspectiva de uma formação integral, politécnica e onilateral, a Educação Profissional e Tecnológica, portanto, assume uma formação humanístico-libertadora, o que condiz intrinsecamente com a pedagogia libertadora freireana, como supracitado. Assim, a práxis, como uma das bases da EPT, constitui-se, também, como uma dimensão fundamental à proposta formativa defendida pelo Patrono da Educação Brasileira, cujas contribuições podem

fortalecer significativamente o ensino, especialmente, no médio integrado dos Institutos Federais na perspectiva da onilateralidade.

Se para a EPT, a superação do dualismo tecnicista na formação deve ser superada de modo que a prática esteja coadunada com a teoria, tão igualmente a práxis para Paulo Freire não se esquivava da relação intrínseca entre “pensar” e “fazer”: “não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (Freire, 2013, p. 124).

Fica claro que a práxis alude a um compromisso assumido pelas mudanças de uma realidade de violência, cuja temática não pode ser uma “ gaveta ” em meio a tantas disciplinas, mas uma questão basilar, para que seja possível o alcance de um diálogo interdisciplinar à prática pedagógica. O que se coloca como desafio é que a formação de jovens para o mundo do trabalho exige que eles sejam preparados criticamente para lidar, também, com um mundo marcado por diferentes formas de violências. Na verdade, a sua própria condição de oprimido caracteriza-se como violência decorrente das desigualdades mantidas pelo sistema político-econômico vigente.

A EPT, sob a perspectiva da práxis, deve acolher seus alunos, pertencentes às camadas mais desfavorecidas, pois são destituídos de direitos sociais mínimos, o que contraria a visão predominante da sociedade que os negam como “ gente ”, “ humanos ”, “ vítimas ”, desprovidos de direitos básicos, especialmente aos jovens que vivem sob o risco de morrer prematuramente. Por isto, a escola deve ser o lugar, além de acolhedor, ideal para se refletir os dilemas em que esses jovens vivem e, daí, “ misturar ” suas realidades com o que precisa ser aprendido no currículo, de modo que os ilumine a novas perspectivas, mesmo em meio um mundo de violências.

O ensino não pode tomar a violência como uma questão simplesmente de oposição a paz, pois, isto vela as complexidades e contradições imprimidas numa sociedade marcada por lutas de classe. Certamente sob o ponto de vista humanístico-libertador, as vidas humanas, em todas as suas formas, precisam ser preservadas. No entanto, não podemos negar que a base que sustenta a lógica das violências estruturais, institucionais e relacionais, tem os mais vulneráveis como principais vítimas. Por isto, a contra-violência dos oprimidos não pode ser posta na mesma balança da violência dos opressores.

Pode-se, por um viés liberal, defender que Paulo Freire estaria instigando a violência, como, por exemplo, tem feito a Organização Brasil Paralelo, alinhada

aos interesses capitalistas, buscando deslegitimar a proposta de Paulo Freire (Santos, 2021). Na verdade, Paulo Freire está certo de que o opressor começa a violência e força o oprimido ao enfretamento de forma direta, até mesmo física ou indiretamente com comportamentos “anti-lei”. A classe dominante usa o poder para gerar violências e procura fazer com que o oprimido se culpe pela própria condição que lhe é imposta.

Sobre isto dirá o educador:

Então, uma vez mais, são os dominantes, são as classes dominantes, que levam as classes dominadas à briga, ao conflito até, inclusive físico, quando as classes dominadas — num gesto de direito e de manifestação de sua humanidade — protestam contra a preservação da maldade, da perversidade, da malvadez do opressor (Freire, 2014, p. 67).

Então, esta é uma questão crucial para se pensar a práxis dialógica no ambiente escolar, especialmente no espaço da sala de aula. A verdade é que a escola recebe adolescentes e jovens violentados, que, por serem violentados, tendem a reagir das mais diferentes formas. Para uma compreensão equivocada de que a paz no ambiente escolar seria deixar os problemas fora da escola ou colocar “debaixo do tapete” ou ainda pior, negar, de modo que falar de racismo, gênero, homofobia pode ser visto como uma contravenção aos valores morais da comunidade e contrário à pedagogia, como se esta fosse possível existir de forma “neutra” frente aos dilemas nos quais os estudantes estão mergulhados/afundados cotidianamente.

Paulo Freire, em seu discurso quando recebeu o “Prêmio UNESCO de Educação para a Paz” disse o seguinte:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas (Freire, 2006, p. 388).

A luta pela paz, sob a perspectiva humanístico-libertadora, não pode acontecer sem esforço pela promoção da justiça. Isto não significa dizer que, com a implementação da justiça social por meio de uma democracia autêntica e

da ética em defesa da vida, deixará de existir conflitos. Porém, não podemos cair no fatalismo de que a sociedade tal como se encontra estabelecida em oprimidos e opressores seja natural ou inevitável, pois são homens e as mulheres quem constrói a história. “[...] como não podemos aceitar o que venho chamando “fatalismo libertador”, que implica o futuro desproblematizado, o futuro inexorável, não podemos igualmente aceitar a dominação como fatalidade.” (Freire, 2016, p. 147). Então, não podemos dizer que se trata de delírios, perspectivas vazias, mas de objetivações possíveis na realidade concreta que foi tecida por uma lógica arbitrária de dominação de uns poucos sobre a maioria.

No âmbito institucional, desenvolver uma educação escolar para uma cultura de paz na perspectiva da pedagogia libertadora exige-se uma postura de defesa das vidas ameaçadas dos estudantes no sentido de aproximar toda a prática pedagógica aos corpos e mentes marcados por opressões. Trata-se de uma exigência da práxis dialógica, porque a luta por justiça social, compromissos éticos, solidariedade, alteridade e tolerância genuína, precisam fazer parte da busca pela paz no seu sentido autêntico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse ensaio textual reflexiona a realidade da violência contemporânea na escola e suas inter-relações pedagógicas para a promoção de uma cultura de paz na Educação Profissional e Tecnológica, conforme a práxis dialógica freireana. Para isto, por meio de um apanhado bibliográfico, tratou da violência social engolfada nas ideias da filosofia da práxis, entendendo que as diferentes expressões de violência no contexto escolar impactam, sobretudo, os jovens em condição de opressão, o que conseqüentemente afeta a sua formação escolar.

Numa perspectiva de formação integral, politécnica e onilateral, a práxis constitui-se como uma categoria crucial para um ensino-aprendizagem humanístico e emancipatório na EPT, coadunando, portanto, com as ideias de práxis dialógica freireana. Por isto, verifica-se a necessidade de pensar propostas formativas especialmente no cotidiano de sala aula do ensino médio integral dos Institutos Federais, capazes de expressar a praxis dialógica freireana, possibilitando uma pedagogia dialógica coesa com as realidades sociais dos alunos, enquanto pessoas em condição de opressão. Isto, conseqüentemente, colabora significativamente com a promoção de uma cultura de paz no espaço escolar.

Dado a importância temática, torna-se inadiável a ampliação deste debate através de mais pesquisas científicas em torno dos desafios para se construir uma cultura de paz nos espaços escolares, diante da complexidade histórica das violências ainda latentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia.

Educação & Sociedade, v. 28, p. 787-807, 2007.

ARROYO, M. G. Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: **Vozes**, 2019. 253 p.

BARROSO, M. F. Violência estrutural: mediações entre “o matar eo morrer por conta”. **Revista Katálysis**, v. 24, n. 2, p. 397-406, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccip/vil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 ago. 2024.

CARVALHO, W.da S. Violência Escolar e Institutos Federais em pauta: um olhar sobre ofenômeno a partir da cobertura jornalística. 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFPB) - Instituto Federal de Educação,Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB.

COMITÊ DE PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA. Monitoramento de Casos de Homicídio no Ceará. Disponível em: <https://cadavidaimporta.com.br/monitoramento-dos-homicidios/>. Acesso em: 05 ago. 2024

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). **Violência Institucional**. 2022. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/defesadasvitas/vitimas/violencia-institucional>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CUNHA, J. M. **Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná/UFP. Curitiba. 105 f. 2009.

ENGELS, F. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: **Boitempo**, 2010.

FEIJÃO, J. P. **EPT no ensino médio: Institutos Federais e escola unitária**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará/UFC. Fortaleza. 120 f. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2024. 404 p.

FREIRE, A. M. A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 387-393, 2006.

FREIRE, A. M. A. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2013.

_____, P. Dialogando com a própria história. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: **Cortez**, 2010.

MANACORDA, M. A. História da Educação da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: **Cortez**, 2022.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016.

MENA, F. Obsessão por game, abandono dos pais e *bullying* marcaram vida de atirador, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/obsessao-por-game-abandono-dos-pais-e-bullying-marcaram-vida-de-atirador.shtml>. Acesso em: 06 ago. 2024.

OLIVEIRA, T. F.; FRIGOTTO, G. As bases da EPT e sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. **Editora Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 13-27, 2021.

PACHECO, E. M. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PACHECO, E. M. Identidade, permanência e êxito nos IFs: a importância da Revista Thema. **Revista Thema**, v. 21, n. 1, p. Editorial-Editorial, 2022.

RAMOS, D. R. **Práticas Punitivas e de Controle na Escola: Um Estudo de Caráter Genealógico**. In: Congresso de Leitura, 2009, Campinas. Manual prático *bullying* não é brincadeira.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. Coleção Formação Pedagógica. **Curitiba: Instituto Federal do Paraná**, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014.

SAMPAIO, L. D.; AMORIM, L. B. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação humana integral. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14341-e14341, 2023.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção. 4ª Edição. São Paulo: **Edusp (Editora da USP)**, 2006.

SANTOS, M. A. M. B. **Agenda Conservadora, Ultraliberalismo e “Guerra Cultural”: “Brasil Paralelo” e a Hegemonia das Direitas no Brasil Contemporâneo (2016-2020)**. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 147f. 2021.

SILVA, M. P. Juventude (s) e a escola atual: tensões e conflitos no “ encontro de culturas”. **Revista de Educação Popular**, v. 14, n. 1, 2015.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 2ª. Edição. São Paulo: **Expressão Popular**, 2011.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.012

A RELAÇÃO TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) EM TEMPOS DE FLEXIBILIZAÇÃO

Celine Geysa Andrade¹
Marco Aurelio Nunes de Barros²

RESUMO

O artigo discute a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. A pesquisa adotou uma abordagem documental e bibliográfica a partir de uma perspectiva descritiva de caráter qualitativa. O estudo identificou que as relações estabelecidas entre Trabalho, Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto do trabalho flexível ocorrem de diferentes maneiras e implicações, a depender do interesse de cada classe social afetada. Identificou alguns dos processos que precarizam o trabalho e a educação profissional, dentre eles, as formas flexíveis de contratação, a informalidade e a desproteção legislativa. A pesquisa definiu alguns conceitos e processos que permeiam a EPT e que são marcados por dualidades, discutidos e analisados no contexto das formas flexíveis de contratação; apontou ações para a construção de uma visão crítica e emancipatória dos sujeitos, compreendendo a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e, entendendo o trabalho como princípio educativo, a partir de uma EPT que promova a autonomia da vida humana em um mundo em transformação das relações entre trabalho e os sentidos da educação. O artigo evidencia que os desafios são enormes, diante do contexto social, cultural, econômico e político desfavorável, que tem caminhado para atender interesses hegemônicos vigentes. Contrário a isso, acreditamos que é possível alcançar uma Educação de qualidade, que possibilite autonomia da vida humana e a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Trabalho, Educação Profissional, Tecnológica, Flexibilização, Instituto Federal.

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, andragegeysa@hotmail.com

2 Professor orientador: Dr. em Política Social e Prof. do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, marco.barros@ifro.edu.br

INTRODUÇÃO

Na era pós-moderna, a reestruturação produtiva trouxe muitas mudanças ao mundo do trabalho, que estão intimamente relacionadas aos modelos educacionais ofertados à população. Harvey (1992), defende a ideia de que a pós-modernidade resulta em mudanças relacionadas a economia e à produção de conhecimentos. Segundo ele, a pós-modernidade e o pós-modernismo desenvolvem os arranjos urbanos de modo segmentados e efêmeros, que são condições específicas relacionadas às mudanças que ocorrem no interior do sistema capitalista, desde o regime de acumulação e produção fordista para um regime flexível.

Além de reformas trabalhistas que causaram o aumento do desemprego, a flexibilização inserida no sistema global, passou a exigir modelos maleáveis de emprego e ocupação. Segundo Della Fonte (2018), diante desse cenário, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm realizado experimentos nesse campo político-pedagógico, enfrentando desafios e desenvolvendo alternativas, caminhos e estratégias para uma educação integrada, que se dirija para uma “educação do futuro” na direção da emancipação humana.

Uma Educação que promova transformação ampla, com práticas de inclusão social, permitindo que os cidadãos desenvolvam suas potencialidades, capacidades e ingresse no mundo do trabalho.

As tensões que permeiam a formação integral, principalmente, no Ensino Médio, período que antecede a entrada no mundo do trabalho ou na educação superior, são marcadas por diferenças de classes e de possibilidades para manter ou ascender socialmente e estão inseridas na relação entre educação, trabalho e na luta de classes. (MORAIS et al., 2021).

De acordo com Kuenzer (2007), essa distinção que ocorreu no Brasil, se referiu à oferta de escolas para formar o profissional e escolas para inserção na educação superior. A população atendida tinha diferentes origens de classe, nitidamente isso expressava a dualidade mais presente no nível médio, em seu caráter propedêutico reservado para quem financeiramente pudesse cursar o nível superior. Assim, a ciência, a tecnologia, as funções operacionais, técnicas e de gestão foram delimitadas de modo preciso, conforme o modelo taylorista/fordista de organizar o trabalho, promovendo trajetórias educativas diferentes para atender as necessidades de disciplinamento da classe trabalhadora e da classe dirigente.

Sendo assim,

[...] a educação, como instrumento social possibilita a reprodução da ideologia dominante ou o desenvolvimento de uma cultura contra hegemônica, que instrumentalizará o homem para se opor às diferentes formas de opressão e alienação, próprias da sociedade capitalista (MARTINS, 2012, p. 35).

No Brasil, a maioria dos filhos da classe trabalhadora ingressa durante a fase da adolescência no mundo do trabalho, em virtude da desigualdade socioeconômica e, buscando complementar a renda da família e seu sustento próprio, acaba alimentando o exército de reserva e contribuindo para favorecer o Capital, pois quase sempre possui baixa escolaridade e, está praticamente, sem qualificação (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Dessa forma, pesquisar essa problemática, complexa e contraditória, contribui para ampliar a compreensão sobre Trabalho, Educação Profissional e Tecnológica, flexibilização e as várias relações estabelecidas entre estes aspectos. Este tipo de análise pode também servir de referência a outros estudos que subsidiem a elaboração de políticas educacionais e trabalhistas orientadas à qualidade de vida.

A pesquisa buscou identificar como acontecem as relações trabalho, educação profissional e tecnológica em tempos de flexibilização e teve como objetivos específicos, contextualizar e definir os conceitos que permeiam a educação profissional e tecnológica; identificar no contexto flexibilizado os processos que precarizam tanto o fazer laboral quanto a educação profissional e tecnológica; buscou ainda apontar elementos que promovam condições, necessárias para uma educação que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho, como direito de todos os cidadãos.

Partiu do pressuposto que formar trabalhadores de maneira integral, em suas amplas dimensões, possibilitará a emancipação dos indivíduos e contribuirá para formar sujeitos críticos e conscientes de suas ações na sociedade.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, a pesquisa configura-se como pesquisa documental e bibliográfica, sob uma perspectiva descritiva, numa abordagem qualitativa, sendo realizada a partir da leitura e análises de trabalhos nos registros do banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior), Scielo (Scientific Eletrônico Library Online), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), legislações e documentos oficiais, tendo como objeto de estudo analisar como os autores e pesquisadores estão estudando e compreendendo o processo estudado na pesquisa.

Inicialmente, com o intuito de visualizar a produção acadêmica de teses e dissertações, disponibilizamos no quadro um panorama quantitativo dessas publicações e interpretamos as informações contidas nele. Posteriormente, realizamos a revisão da literatura e as contribuições relevantes realizadas a partir dos autores que tratam sobre essa temática, como: Ciavatta, Frigotto, Moura, Della Fonte, Mészáros, Kuenzer, Saviani, Ramos.

A pesquisa bibliográfica, conforme Amaral (2007),

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Este estudo buscou identificar e debater a relação trabalho, educação profissional e tecnológica em tempos de flexibilização, definindo conceitos que permeiam a educação profissional e tecnológica, identificando no contexto flexibilizado os processos que precarizam o trabalho e a educação profissional e tecnológica, além de apontar elementos que promovam condições necessárias para uma educação que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos os cidadãos.

Por meio das informações obtidas na pesquisa, os dados foram coletados e analisados a partir do levantamento bibliográfico e documental, com a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito do tema abordado, buscando alcançar maior veracidade e confiabilidade no resultado final da pesquisa, que poderá servir de referência para outros estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizamos o mapeamento bibliográfico com publicações na área da Educação Profissional e Tecnológica; na Coordenação Superior de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), nos artigos da Scielo (Scientific Electronic Library Online) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 01 – Levantamento bibliográfico referente a temática da pesquisa

Fonte de pesquisa	Modalidade de produções	Quantitativo de publicações	Período das publicações	Filtro
CAPES	Dissertação	18 mestrados profissionais e 2 outros mestrados	2020 a 2023	“trabalho, educação profissional e tecnológica”
	Tese	1		
CAPES	Dissertação	2195 mestrados profissionais e 166 outros mestrados	2020 a 2023	“educação profissional e Tecnológica”
	Tese	2 doutorados profissionais e 73 outros doutorados		
SCIELO	Artigo	21	2020 a 2023	“educação profissional e tecnológica”
BDTD	Dissertação	5	2020 a 2023	“trabalho, educação profissional e tecnológica”
	Tese	2		
BDTD	Dissertação	336	2020 a 2023	“educação profissional e tecnológica”
	Tese	85		

Fonte: autoria própria (2024).

Utilizamos para as buscas, inicialmente, os descritores: “trabalho, educação profissional e tecnológica”, compreendendo que esses descritores tornariam a busca mais fidedigna ao título da pesquisa. Logo em seguida, utilizamos os descritores: “educação profissional e tecnológica”, no intuito de ampliar a pesquisa bibliográfica.

O quadro deixa claro que as produções disponíveis no banco de dados da CAPES e da BDTD foram ampliadas conforme a utilização dos descritores: “educação profissional e tecnológica”, sem utilizar o descritor “trabalho”. A pesquisa na Scielo somente encontrou resultados a partir da busca pelos descritores: “educação profissional e tecnológica”.

Diante do quadro infere-se que a maioria das publicações da CAPES foram de dissertações de mestrados profissionais. No que se refere as teses encontradas na CAPES, a maioria se refere a doutorados acadêmicos.

A busca na BDTD não mostrou qual era a modalidade de produção, assim, apenas podemos constatar que a maioria das publicações foram de dissertações. Ao compararmos as publicações na BDTD a partir dos descritores “trabalho, educação profissional e tecnológica” com as publicações utilizando

os descritores “educação profissional e tecnológica”, percebemos um quantitativo elevado de publicações utilizando a segunda opção de descritores, tanto no que se refere as dissertações, quanto referente as teses.

No quadro, também constatamos que a maioria das produções foram realizadas no ProfEPT e que o campo da educação e do ensino parece não ter se apropriado completamente da EPT. A pesquisa evidencia que os autores dessas publicações pouco refletiram sobre a relação trabalho, educação profissional e tecnológica, ou fizeram isso indiretamente.

O quadro revela algumas das produções teóricas utilizadas nesse estudo como, Frigotto, Moura, Kuenzer e Saviani. Nele, ao utilizamos os descritores “trabalho, educação profissional e tecnológica”, encontramos 21 publicações na CAPES. Dessas, 19 são de dissertações, 1 artigo e 1 tese, no período de 2020 a 2023; 16 foram realizadas nas regiões sudeste e sul do país, correspondendo a mais de 75% do total de publicações. Nas regiões nordeste e centro-oeste foram realizadas 2 produções em cada uma; e, na região norte, apenas 1 produção. Os resultados apresentados na dimensão regional mostram que, mesmo a concentração dos estudos estarem nas regiões sul e sudeste, existem estudos realizados em todas as regiões brasileiras.

Identificou-se que dentre as 21 produções, 15 delas tratam em seus objetivos, de forma direta ou indiretamente, da relação trabalho, educação profissional e tecnológica, o que corresponde a mais de 71% do total. Contudo, observa-se que essa correlação existente ainda é pouco significativa, se considerarmos o conteúdo total de cada uma dessas produções, visto que nelas não constam, exatamente, os conceitos e os processos que permeiam a educação profissional e tecnológica e a sua relação com o trabalho, bem como, pouco revela as evidências sobre as formas flexíveis de contratação, muitas vezes precarizadas, que atende o capitalismo e desapropria o trabalhador.

Utilizando os mesmos descritores “trabalho, educação profissional e tecnológica”, na BDTD, encontramos, apenas, 5 dissertações e 2 teses no período de 2020 a 2023.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação profissional tem sua origem nas escolas de Aprendizes e Artífices e eram voltadas para as classes mais vulneráveis visando o trabalho. Ao longo de décadas surgiram políticas públicas e legislações que defendiam

que o trabalhador não precisava de conteúdo de formação geral e de formação intelectual; a ele era destinado apenas cursos para atividades básicas, enquanto para as elites era ofertado o primeiro grau e o ensino médio propedêutico, que levava ao ensino superior.

Houve uma maior atenção para a educação profissional no início do século XX, alterando seu viés assistencialista focado ao atendimento de órfãos, crianças e adolescentes abandonados, agora, com o objetivo de instruir operários para o trabalho profissional (BRASIL, 2007).

Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (BRASIL, 2007, p. 11).

No decorrer das duas últimas décadas do século XX, novos processos de produção capitalista surgiram diante da rapidez da empresa flexível, que buscava redefinir os sistemas de formação, usando como base uma nova fase do sistema econômico que exigia processos mais coletivos e que os sujeitos dominassem conteúdos e normas visando resolver novos problemas. (ARAÚJO, 2014).

Nos anos 90, no Brasil, os termos “educação integral”, “omnilateral”, “laica”, “unitária”, “politécnica” ou “tecnológica” e “emancipadora” foram sumindo diante das reformas educacionais realizadas pelo governo, acentuando as convicções de cidadão “polivalente”, “produtivo”, da “empregabilidade” e da “qualidade total” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Essa década é marcada por reformas na educação em um contexto de ascensão do neoliberalismo.

Ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional, o Decreto nº 2.208/97, o Programa da Educação Profissional (PROEP) e suas ações. A partir disso, os cursos técnicos foram separados de forma obrigatória do ensino médio, agora ofertados de modo concomitante ao ensino médio e de forma sequencial, para quem já concluiu o ensino médio (BRASIL, 2007).

O Decreto n. 2.208/1997 [...], separou obrigatoriamente o EM da EP, produzindo grandes prejuízos a ambos durante o período de sua vigência e, inclusive, após a sua revogação, uma vez que é difícil desconstruir todo o aparato ideológico que fez parte das

reformas educacionais dos anos de 1990, ainda presente nas políticas atuais (MOURA, 2010, p. 881).

A reforma do ensino médio em 2016, nega a formação integral e favorece a pedagogia das competências, pois limita a Educação Profissional, Integrada ao Ensino Médio, a saberes postos, a solução de problemas corriqueiros, com a determinação de um desempenho previamente desejado, fundamentado em expectativas e habilidades, definidas anteriormente por interesses contrários a uma formação completa (MORAIS et al., 2021).

Assim, as políticas educacionais desse período que submeteram o currículo à pedagogia das competências, separaram obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, fortalecendo a natureza instrumental da educação, especificamente no campo da educação profissional (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Mesmo diante das imposições colocadas pelo capital no mundo, as escolas de formação profissional tiveram inúmeros nomes e passaram por várias mudanças referente aos seus objetivos e fundamentos. Essas mudanças se relacionam com o contexto histórico e socioeconômico do Brasil desses cem anos de trajetória (SOUZA; NETA, 2021).

Um século depois, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como parte das comemorações do centenário do nascimento das Escolas de Aprendizes Artífice conforme a Lei 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008 cria a Rede Federal e conceitua no Artigo 1º as definições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008). Subsequentemente, em 2012, o Colégio Pedro II.

Ainda em consonância com a Lei 11.892/2008, o seu artigo 2º enfatiza a oferta da educação profissional e tecnológica nas diversas modalidades de ensino, tendo como referência a união de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas tecnológicas, conforme a lei e define os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica, profissional, pluricurriculares e multicanal (BRASIL, 2008).

Segundo Moura (2010), acessar aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pela humanidade promove uma opinião crítica sobre os símbolos culturais manifestados socialmente no decorrer da história, a fim de entender as concepções, crises e potencialidades de uma sociedade. Essa

formação integral também contribui para que o homem elabore novos conhecimentos de ciência e tecnologia voltados aos interesses sociais e coletivos. Assim, o sujeito, na relação com o trabalho se produz e se modifica, bem como, em sua relação com outros seres humanos. Diante disso, está distante a perspectiva da formação integral do homem em relação a perspectiva de formação de recursos humanos, para se adaptar às demandas do setor produtivo.

As tensões que permeiam a formação integral, principalmente, no Ensino Médio, período que antecede a entrada no mundo do trabalho ou no ensino superior estão inseridas na relação entre educação, trabalho e luta de classes, marcadas por definições de classes e de possibilidades para manter ou ascender socialmente (MORAIS et al., 2021).

A formação para o trabalho, significa desaproveitar o trabalho alienado, bem como, constatar e se apropriar do desenvolvimento que nele se concretiza. É o discernimento do que e como é produzida nossa vida no sistema capitalista. O interesse está voltado para a tecnologia, pela forma como dominamos o avanço do conhecimento, a maneira de sentir e suas habilidades, resumidas no modo social do trabalho explorado (DELLA FONTE, 2018).

De acordo com Mészáros (2004), fazer os sujeitos viverem de forma positiva à altura das dificuldades sociais historicamente em transformação é o verdadeiro significado da educação. Esses indivíduos também são os que produzem, mesmo diante das adversidades, o sistema educacional norteado para manter acrítica a ordem definida, só sendo compatível com os ideais mais imorais e princípios educacionais.

A educação brasileira é marcada por uma forte dicotomia educativa presente, sobretudo, entre as esferas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Em geral, há duas formas de se compreender essa dicotomia: uma corresponde a questão da oferta não articulada entre a modalidade profissional e o nível do Ensino Médio; e outra relacionada a primeira diz respeito a destinação de classe, sendo que, historicamente, a educação profissional fora oferecida predominantemente as camadas mais desfavorecidas economicamente. Quanto ao Ensino médio, fora privilégio das camadas médias e da elite, com a finalidade propedêutica, ou seja, de preparar para o ingresso no Ensino Superior. Essa dicotomia se encontra na base da reprodução das relações de produção, da sociedade classista e, inegavelmente, das desigualdades no interior da sociedade capitalista (MORAIS et al., 2021, p. 122).

A divisão social e técnica do trabalho, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, o trabalho simples do trabalho complexo, a cultura geral da cultura técnica é uma estratégia essencial do modo de produção capitalista que requer o sistema da educação classista, que forma pessoas mutiladas e unilaterais, das classes dirigentes e das classes exploradas. Devido às forças que estão em disputa, e que de certo modo controlam o interesse do capital, isso não acontece automaticamente, mas em uma relação que tenha o diálogo, o debate (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Kuenzer (2017) ressalta que essa distinção que ocorreu no Brasil, se referiu à oferta de escolas para formar o profissional e escolas para inserção na educação superior. A população atendida tinha diferentes origens de classe, nitidamente isso expressava a dualidade mais presente no nível médio, em seu caráter propedêutico reservado para quem financeiramente pudesse cursar o nível superior. Assim, a ciência, a tecnologia, as funções operacionais, técnicas e de gestão foram delimitadas de modo preciso, conforme o modelo taylorista/fordista de organizar o trabalho, promovendo trajetórias educativas diferentes para atender as necessidades de disciplinamento da classe trabalhadora e da classe dirigente.

O encolhimento desse modelo taylorismo/fordismo reduziu a demanda de trabalhadores industrial, tradicional, manual, estável e especializado. Devido a reestruturação produtiva do capital novas formas mais irregulares de trabalho surgiram, diminuído a quantidade de trabalhadores que tinham empregos formais (ANTUNES; ALVES, 2004).

Assim, há uma crescente expansão de muitas formas de trabalho precarizado que tem como característica o novo proletariado fabril e de serviços, que são: os subcontratados, terceirizados, part-time, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário e outras formas parecidas (ANTUNES; ALVES, 2004).

Conforme Kuenzer (2007), ao longo de décadas houve muitas mudanças no mundo do trabalho. Mediada pela microeletrônica, a base flexível substituiu a base rígida e surge um novo discurso quanto a dualidade, que visa sua superação. É a partir da indicação de sinais de esgotamento do fordismo e do keynesianismo, na redução das contradições particulares do capitalismo, decorrente do rígido investimento no mercado, nos contratos trabalhistas, no posicionamento dos sindicatos, nas relações estabelecidas entre Estado, capital e trabalho, expostas nas políticas públicas, no modo como é organizado e administrado o processo de trabalho é que esse discurso é justificado.

Diante desse contexto, onde a lógica é a distribuição diferenciada e desigual da educação, a aprendizagem flexível se manifesta como uma das manifestações do projeto pedagógico [...] o regime de acumulação flexível reconhece a relevância de ampliar a escolaridade em nível básico e superior, além da importância de capacitar esses profissionais continuamente a fim de atender as novas solicitações do mercado de trabalho. Ao trabalhador é exigido a capacidade de atuar intelectualmente, nessa nova sociedade fundamentada na microeletrônica (KUENZER, 2016).

Há qualificação dos trabalhadores de forma desigual e distintas, uma vez que também existe combinação de trabalhos desiguais e diferenciados no sistema produtivo, visando atender a flexibilização da aprendizagem, possibilitando a contratação de trabalhadores com educação geral, podendo aprender novos procedimentos e não por meio da qualificação [...] A adaptabilidade é mais importante do que a qualificação (KUENZER, 2020).

O sistema capitalista ajusta o meio para que a educação ofertada à população trabalhadora seja coerente internamente aos três níveis de governo, e o pêndulo inclina-se para o tipo de formação que seja do interesse do capital (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Porém, segundo Saviani (2003), a classe trabalhadora não pode ser desapropriada de forma completa dos seus conhecimentos, pois sem conhecimento não produz e não pode trabalhar, não havendo como acrescentar valor ao capital. Assim, através do desenvolvimento de ferramentas o capital procura tirar o conhecimento do trabalhador, sistematizando e criando esses saberes, devolvendo-os parceladamente.

Kuenzer (2007) enfatiza que a educação geral objetiva acessar aos conhecimentos essenciais e básicos para que o indivíduo seja integrado à vida social e produtiva em uma instituição com características científicas e tecnológicas, uma das bases que sustenta o capitalismo no sentido de sujeição do produtor/consumidor; sendo assim, a burguesia tanto disponibiliza, quanto a justifica para os que vivem do trabalho.

Dessa maneira, formar os sujeitos para atender às demandas do mercado não pode ser confundida com a formação com base no trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2007).

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é

sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2014, p. 90).

Ao debater sobre o trabalho, a educação e a relação entre eles, faz-se necessário uma reflexão a respeito do propósito que a sociedade almeja alcançar com a educação, tendo como objetivo construir uma sociedade mais igualitária, que possibilite às pessoas de todas as classes sociais criar condições essenciais para se emanciparem. É preciso realizar reflexões contínuas sobre a importância dessa relação entre trabalho e educação (SANTOS; NASCIMENTO, 2022).

Conforme, Moura (2010), um dos princípios que fundamentam o Ensino Médio Integrado e a politécnica, o trabalho enquanto princípio educativo, permite compreender o sentido social, político, econômico, histórico e cultural das ciências e das artes, ocasionando refletir o trabalho no seu sentido histórico e ontológico. Nesta dimensão, conceituar o trabalho como princípio educativo é entendê-lo como essencial na relação entre o homem e a natureza, assim, na produção da existência do ser humano, ele é fundamental.

A expansão da rede federal vem se destacando. São reconhecidas como instituições de qualidade nos locais mais periféricos do país e nas capitais. Isso amplia a possibilidade de muitos indivíduos acessarem uma educação de qualidade, uma vez que, nos dias atuais, é pequena a quantidade de escolas estaduais que tenham as mínimas condições para assegurar esse direito às pessoas, mesmo sendo essa uma responsabilidade do Estado. Por outro lado, o governo evidenciou um novo modelo para a rede federal e criou os Institutos Federais (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Segundo Abreu (2017), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se deu de forma acelerada e orientada sobretudo para o interior do país. Tendo como característica uma política de compensação, que apontou para a inclusão social de segmentos da sociedade que antes eram excluídos da educação formal. Não podemos desconsiderar o fato de que a Educação Profissional desde o seu surgimento foi voltada para a formação de trabalhadores, separando radicalmente o trabalho intelectual do trabalho manual, herança dos processos de reforma da Educação no Brasil.

Todavia, a educação profissional não se limita a uma preparação para o mercado de trabalho, mas é promover e compreender o sistema socioproductivo e suas relações estabelecidas na sociedade atual, a partir das conquistas e obstáculos, bem como, capacitar os cidadãos para exercer de forma crítica e com autonomia suas profissões, sem delas se esvaziarem (RAMOS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa revelou que a Educação Profissional e Tecnológica é marcada por dualidades. Os processos sociais, econômicos, políticos e culturais que permeiam a sociedade influenciaram e continuam influenciando a forma como são implementadas as políticas educacionais e trabalhistas no Brasil e no mundo.

A pesquisa também demonstrou que há um movimento pendular e contraditório que tem interferido sistematicamente na consolidação de uma educação profissional emancipadora e institucionalizada no país, vários instrumentos legais foram criados e revogados. Diversas legislações, que por algum tempo fortaleceram as Políticas de Educação Tecnológica direcionadas para os jovens, foram, em seguida, alvo de retrocessos, dificultando até mesmo o acesso, de muitos, ao direito a essa modalidade de educação.

Outro ponto ressaltado na pesquisa foi o da divisão social e técnica do trabalho e os efeitos da reestruturação produtiva que separou, ainda mais radicalmente, o trabalho intelectual do trabalho manual e com a substituição do modelo taylorismo/fordismo, reduziu a demanda por um perfil de trabalhadores industriais, tradicionalmente, manuais, porém, cujas relações de trabalho eram medianamente estáveis e modificou o sentido do que seja o trabalho especializado, além de alterar os processos produtivos e substituir o emprego pela empregabilidade, conceito vago e moralmente perverso, que fez aumentar a presença dos trabalhos precarizados, desregulamentados e flexíveis como fração significativa da força de trabalho e afetou os processos de formação educacional da juventude.

O estudo identificou que as relações estabelecidas entre trabalho, educação profissional e tecnológica nesse contexto flexibilizado ocorreram de formas diversas, a depender do interesse de cada classe social afetada; relatou brevemente alguns conceitos que permeiam a educação profissional e tecnológica; identificou alguns dos processos que precarizam o trabalho e a educação

profissional, dentre eles, as formas flexíveis de contratação, a informalidade e a desproteção legislativa; bem como, apontou algumas ações que visam a construção de um olhar crítico e emancipatório dos sujeitos, como: acessar uma educação de qualidade, a partir dos Institutos Federais, e compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, entendendo o trabalho como princípio educativo.

O caminho para se alcançar uma educação omnilateral é árduo. As transformações no mundo são constantes e ainda há aqueles que preferem direcionar as políticas educacionais para atender a lógica efêmera do mercado, que expressa uma dualidade e um adestramento, próprios e que se subordinam à pedagogia das competências, que prioriza a natureza instrumental da educação e a solução de problemas corriqueiros em detrimento de uma educação profissional e tecnológica de qualidade.

Porém, mesmo diante de um cenário aparentemente desfavorável é possível acreditar que as possibilidades de mudanças estão dadas, pois a luta por uma educação emancipatória não se nutre apenas de fenômenos conjunturais, mas se adapta e se ajusta aos movimentos estruturais que transformam a sociedade capitalista. Essa luta pressiona à esfera da política pública a assumir compromissos com uma política educacional de longo prazo, associada ao desenvolvimento econômico socialmente referenciado e ambientalmente sustentável como única via possível para romper com a cultura de educação voltada exclusivamente para o “mercado de trabalho atual”, direcionando-a para um modelo que capacite e emancipe os sujeitos, permitindo com que tenham outras possibilidades de socialmente construir seus destinos e uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra de. **O Serviço Social na Educação profissional e tecnológica**: as particularidades do exercício profissional dos/as Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação. 2017. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Política Públicas, Maranhão, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1795/2/Edna%20Maria.pdf>. Acesso em: 5. maio. 2023.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2020.

Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 29. ago.

2023.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf>. Acesso em: 11. abr. 2023.

ARAÚJO, R. M. L. de. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. 1. Ed. Curitiba: IFPR-EAD, **Coleção Formação Pedagógica** Volume VII, 2014. Disponível em: https://virtual.ifro.edu.br/portovelhocalama/pluginfile.php/216204/mod_resource/content/1/Ronaldo%20Araujo%20Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf. Acesso em: 5. abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, (2007). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, MEC/SEF.

_____. Lei nº11.892, 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. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 02 de maio de 2023.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLjPSTXFjJ-W7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15. abr. 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):45-60, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>. Acesso em: 8. abr.2023.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, nº. 100

- Especial, p.1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/>. Acesso em: 10. abr. 2023.

_____. Trabalho e Escola: **a aprendizagem flexibilizada**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016, [Curitiba, PR].

_____. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(1):57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt>. Acesso em: 18. abr. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação profissional**. Coleção formação pedagógica, Catalogação na fonte: Taís Helena Akatsu – CRB-9/1781, v. 5. 1. Ed. Curitiba, 2014. ISBN 978-85-8299-031-5. Disponível em: <file:///C:/Users/domar/Desktop/MESTRADO/LIVRO%20MARISE%20NOGUEIRA%20Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 4. abr. 2023.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social no âmbito da política educacional: **dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político**. In: SILVA, Marcela Mary José da. Serviço Social na Educação: Teoria e Prática. Campinas/SP: Papel Social, p. 33-54, 2012.

MÉSZÁROS, István. A Educação para Além do Capital, In: MÉSZÁROS, István, **Preparação PROFEPT 2020**, nova edição ampliada. Porto Alegre, 2004. p. 2-81. Disponível em: [file:///C:/Users/domar/Desktop/MESTRADO%20PROFEPT-BORA%20APRENDER/EDUCA%C3%87AO%20PARA%20ALEM%20DO%20CAPITAL/EDUCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20AL%3%89M%20DO%20CAPITAL%20\(VERS%C3%83O%20PARA%20ESTUDO\).pdf](file:///C:/Users/domar/Desktop/MESTRADO%20PROFEPT-BORA%20APRENDER/EDUCA%C3%87AO%20PARA%20ALEM%20DO%20CAPITAL/EDUCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20AL%3%89M%20DO%20CAPITAL%20(VERS%C3%83O%20PARA%20ESTUDO).pdf). Acesso em: 12. abr. 2023.

MORAIS de, R. et al. A Formação Integral no Ensino Médio (des)integrado no Brasil: a indissociável relação entre trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n.1, p. 117-129, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26901>. Acesso em: 9. maio. 2023.

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

_____. MOURA, D. H. A relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.- set. 2010.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131- 152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYt-gFpr7VbhG/>. Acesso em: 16. abr. 2023.

_____. Trabalho e educação: **fundamentos ontológicos e históricos**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EDUCAÇÃO (ANPED), 29, sessão especial do Grupo de Trabalho e Educação, 2006, [Caxambu, MG].

IV Seminário de Alinhamento Conceitual do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT), 2018, Goiânia, GO. **Formação No e Para o Trabalho**. Goiânia, GO. Nov. 2018.

VI Congresso Nacional de Educação, 2022, Campina Grande. **Anais**. [...]. Ensino médio integrado: concepções e princípios. Campina Grande. jan. 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82435>. Acesso em: 18. abr. 2023.

XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social, 2018, Vitória, ES. Anais. [...]. Vitória, ES. O trabalho dos Assistentes Sociais na Educação Profissional e Tecnológica: **as ações desenvolvidas no cotidiano institucional**. Vitória, ES. Dez.2018.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.013

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Graziane Berte Boesing¹
José Henrique Duarte Neto²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão sistemática dos estudos brasileiros que abordam os desafios e os possíveis caminhos para a integração curricular entre a Educação Profissional e o Ensino Médio nos Institutos Federais. Foi realizada uma pesquisa na base de dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no período de 2017 a 2023, utilizando os descritores Currículo Integrado, Ensino Médio Integrado (EMI), Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Institutos Federais (IF). Foram selecionados quatorze artigos. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. As pesquisas apontam como desafios do currículo integrado no EMI a falta de preparo dos docentes para implementar o currículo integrado, no que diz respeito à discrepância entre teoria e prática, a fragmentação curricular e a interdisciplinaridade como problema. De tais desafios emerge a necessidade de uma reflexão sobre o projeto de sociedade que privilegia os interesses do capital em detrimento da emancipação da classe trabalhadora. Os resultados indicam como sugestões para a efetiva realização do currículo integrado no EMI a formação de professores que tenham a compreensão entre teoria e prática da integração curricular no EMI, a iniciativa político-institucional de construção de um currículo integrado democrático e que transcenda o

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT no Instituto Federal Campus Olinda - PE, grazibert@hotmail.com;

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, henrique.duarte@vitoria.ifpe.edu.br.

plano individual do corpo docente, a interdisciplinaridade, quando permeada pelo trabalho como princípio educativo e a utilização dos pressupostos da escola unitária, da politecnicidade e da educação omnilateral na construção de uma sociedade mais equitativa e justa, reduzindo as disparidades entre diferentes estratos sociais. Por fim, conclui-se que o currículo integrado no EMI deve responder com competência e compromisso ao desafio de atender a duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos.

Palavras-chave: Currículo Integrado, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional e Tecnológica, Revisão Sistemática de Literatura, Desafios e Sugestões.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão a respeito da articulação curricular no Ensino Médio Integrado (EMI), ofertados pelos Institutos Federais (IF).

O objetivo deste estudo foi realizar uma sistematização das buscas por produção científica relacionada ao currículo integrado no EMI, com o intuito de identificar as principais pesquisas publicadas sobre o tema. Algumas das questões para as quais buscamos respostas são: Quais são os desafios enfrentados pelo currículo integrado no EMI? Com base nas pesquisas, quais caminhos são sugeridos para a realização do currículo integrado no EMI?

A concepção da educação, promovida por meio do EMI nos IFs, busca transformar a relação entre educação e trabalho. É uma abordagem educacional baseada nos princípios da formação humana integral dos indivíduos. Considerando que o trabalho e a educação são atividades exclusivamente humanas, de acordo com Saviani (2007), podemos afirmar que somente o ser humano trabalha e educa, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os seres humanos precisam adaptar a natureza a si mesmos. O trabalho surge quando o ser humano transita de coletor para transformador da natureza, em função de suas necessidades.

Nesse sentido, é preciso por meio da integração curricular, que as categorias trabalho e educação sejam articuladas no EMI. Conforme Frigotto e Ciavatta (2012), o currículo integrado busca uma compreensão abrangente do conhecimento, levando em consideração todas as dimensões que compõem o ser humano, com o objetivo de promover seu desenvolvimento completo. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, o currículo integrado é uma parte essencial do EMI, que, com uma base unificada de formação geral e profissional, pode proporcionar as condições necessárias para a transição a uma nova realidade educacional.

Desta forma, destaca-se a contribuição do marxismo e nele o método dialético para contemplar a totalidade do pensamento como um desdobramento da produção concreta do mundo. Nesse contexto, a integração curricular no EMI não é concebida como uma ação isolada da realidade, mas sim como a manifestação de uma oportunidade para alcançar uma realidade de transformação crítica e social dos jovens pertencentes às classes trabalhadoras. Conforme Kosik (1986), compreendemos o mundo, os objetos e os processos somente quando os criamos, ou seja, na medida em que os reproduzimos espiritual e

intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade é concebida como um dos vários modos da relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Sem a possibilidade da criação da realidade humano-social, a reprodução espiritual e intelectual da realidade não seria viável.

De acordo com Ramos (2014), a integração, em um sentido filosófico, é uma concepção de formação humana que busca integrar todas as dimensões da vida no processo educativo, tendo como objetivo a formação integral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho é entendido como uma expressão humana essencial ao ser (sentido ontológico) e como uma atividade econômica (sentido histórico relacionado ao modo de produção); a ciência é entendida como os saberes produzidos pela humanidade que possibilita o paradoxal progresso das forças produtivas; e a cultura é entendida como os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A noção de integração surge com vigor com a implementação do artigo 4º, parágrafo 1º do Decreto nº 5.154/2004. Esse marco legal estabelece a base para uma educação que busca unir os aspectos teóricos e práticos, científicos e profissionais, proporcionando aos estudantes uma formação mais abrangente e conectada com as demandas do mundo contemporâneo (Brasil, 2004).

Embora o novo decreto nº 5.154/2004 carregasse consigo elementos contraditórios e limitações, o aspecto mais crucial identificado foi a possibilidade, em termos jurídico-normativos, de integrar os domínios da educação básica e da educação profissional, incluindo as esferas técnica e tecnológica. Essa perspectiva proporcionou a oportunidade de disputar a primazia da abordagem politécnica, envolvendo educadores, a sociedade e os estudantes. Tal concepção política e educacional ganhou a designação de “Ensino Médio Integrado” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

Dentro do contexto legal, o EMI à EPT se torna uma das formas de conectar a etapa final da Educação Básica com a Educação Profissional. No entanto, compreender a integração vai além do aspecto legal. Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam que essa integração não se trata apenas de juntar um curso ao outro

superficialmente, mas sim de compreender a ideia básica de totalidade, completude e compreensão das partes dentro de um todo. Trata-se de enxergar a educação como uma entidade social, levando em consideração as diversas mediações históricas que materializam os processos educativos.

Dentro dos desafios enfrentados pela EPT de nível médio, destaca-se a necessidade de articular a educação profissional e a educação geral, na forma integrada. A trajetória da Educação Profissional, marcada por transformações frequentes, tem indicado a importância de aproximar essas duas modalidades - um desafio que atualmente ganha destaque no debate em torno da política do chamado Novo Ensino Médio, que foi introduzido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no que se refere ao Ensino Médio, entrando em vigor um novo modelo obrigatório para o Ensino Médio em todas as escolas do Brasil. Conforme Kuenzer (2017, p. 334), "as mudanças propostas podem ser agrupadas em dois eixos: carga horária e organização curricular."

A contrarreforma do Ensino Médio representa uma ameaça direta ao modelo de EMI oferecido pelo IFs. Essa reforma exige que o currículo da formação geral do EMI se adeque à Base Nacional Comum Curricular, que foi alterada de maneira desfavorável. As mudanças incluem a redução da carga horária das disciplinas e a negligência de conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos nas escolas. Isso resulta em uma formação empobrecida para as novas gerações de estudantes, privando a sociedade de elementos essenciais para a construção de uma estrutura social que transcenda a lógica capitalista. Essa abordagem nega aos alunos o conhecimento histórico fundamental para o desenvolvimento de uma capacidade crítica e de autonomia de pensamento, ferramentas indispensáveis para a luta pelos direitos dos indivíduos. Como argumentam Motta e Frigotto (2017), sem essa formação integral, as novas gerações estarão menos preparadas para questionar e transformar a realidade social vigente. Em última análise, a contrarreforma compromete a qualidade da educação e, consequentemente, a possibilidade de um futuro mais justo e equitativo.

A integração com a Educação Profissional demanda muitas preocupações, pois esse novo projeto está alinhando a formação dos alunos com as demandas do mercado de trabalho, pois conforme Kuenzer :

○ Ensino Médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, [...] Para a maioria dos trabalhadores,

contudo, a flexibilização do Ensino Médio ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual Ensino Médio talvez atenda (2017, p.341 e 342).

Atualmente, o EMI ainda mantém explicitamente a integração curricular em sua fundamentação legal por meio do decreto nº 5.154/94. Contudo, há uma crescente preocupação de que essa integração possa ser desfeita, à semelhança do que ocorreu com o Ensino Médio convencional, representando uma inovação que prejudica. A possibilidade para o fortalecimento do EMI reside em manter e aprimorar o currículo integrado, assegurando sua relevância para a formação humana integral.

Embora o EMI à EPT seja visto como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades distintas no mesmo currículo, a integração sugere um significado mais elaborado. O primeiro sentido de integração diz respeito a uma concepção de formação humana que busca unir todas as dimensões da vida - trabalho, ciência e cultura - no processo educativo. Essa perspectiva pode guiar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente de como são oferecidas. O objetivo principal dessa abordagem é proporcionar uma formação politécnica e abrangente aos trabalhadores, permitindo-lhes compreender as relações sociais de produção e o processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (Ramos, 2012). De acordo com Ramos (2012), nessa perspectiva, o trabalho é considerado um princípio educativo, sendo o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que busca proporcionar aos indivíduos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais. Isso inclui os conhecimentos desenvolvidos e socialmente apropriados para transformar as condições naturais da vida e expandir as capacidades e potencialidades humanas. A apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, definidos pelo modo de produção em que ocorrem, é fundamental para compreender as relações sociais e as condições de exploração do trabalho humano, bem como sua conexão com o processo educacional.

Nesse sentido de pensarmos em um EMI que atenda a formação humana integral é necessário analisarmos os pressupostos que deram origem a este formato de ensino. De acordo com Semeraro (2021) podemos inferir que o EMI nos remonta aos ideais de Gramsci, renomado pensador marxista, que vai elucidar

a formação integral preconizada pela escola unitária, que consiste em proporcionar aos educandos os conhecimentos culturais mais avançados, oriundos da ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja essência está encapsulada nos clássicos de cada campo.

Dessa maneira, a escola unitária que integra o conhecimento e a prática no mesmo processo de ensino-aprendizagem, baseada no princípio educativo que conjuga trabalho com formação propicia a educação integral. De acordo com Semeraro (2021, p.130), “a educação é abordada por Gramsci de forma integral, em conexão dialética com a natureza, o mundo do trabalho, a história, a cultura, a política,[...]”. Prosseguindo com a exploração do conceito de escola unitária, é fundamental esclarecer também os termos politécnica e educação omnilateral, que estão intrinsecamente relacionados a escola unitária. Nesse contexto, a politécnica se torna uma abordagem educacional que visa superar essa dualidade entre formação geral e específica. Ela promove a integração e a interconexão entre o conhecimento prático e teórico-histórico, buscando criar cidadãos capazes de compreender e atuar em diversas esferas da sociedade. Nesse mesmo sentido, a educação omnilateral representa a busca por uma formação educacional completa e abrangente, que não apenas prepara os alunos para um único campo de atuação, mas os capacita a se tornarem indivíduos conscientes, com habilidades que transcendem barreiras profissionais específicas. Portanto, a escola unitária, ao promover a politécnica e a educação omnilateral, contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, reduzindo a disparidade entre diferentes estratos sociais.

Diante do exposto, este artigo visa realizar uma reflexão sobre a integração curricular no EMI dos IFs. Nossa intenção é identificar os desafios e obstáculos enfrentados na prática da integração curricular, bem como examinar os possíveis caminhos sugeridos para uma implementação eficaz do currículo integrado. Algumas das questões que buscamos responder incluem: quais são os desafios enfrentados pelo currículo integrado no EMI? E quais são os caminhos apontados para a realização efetiva do currículo integrado no EMI?

A realização de uma pesquisa do estado da arte representa uma jornada que nos permite explorar as correntes do conhecimento. Essa abordagem proporciona uma oportunidade valiosa de mapear os discursos produzidos ao longo do tempo sobre o tema em questão. Ao conduzir esse tipo de estudo, abrimos espaço para contribuições significativas tanto para a teoria quanto para a prática em prol da construção do conhecimento.

METODOLOGIA

Conforme descrito por Kitchenham (2004), o método da Revisão Sistemática de Literatura envolve a formulação de questões de pesquisa específicas, a partir das quais os dados relevantes são identificados para fornecer respostas. Essas questões guiam o processo de busca, leitura e seleção dos artigos a serem incluídos na revisão.

Para a coleta de dados foram consultados os artigos do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos artigos da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A pesquisa foi realizada nos periódicos da CAPES entre 2017 e 2023, utilizando os descritores “Integração Curricular”, “Ensino Médio Integrado”, “Educação Profissional e Tecnológica” e “Institutos Federais”, resultando em 48 artigos científicos. Em seguida, foram examinados os artigos da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica IFRN, também no período de 2017 a 2023, tendo como chave de pesquisa “Integração Curricular”, sendo obtidos 14 artigos, sendo dois repetidos e por consequência descartados. Em seguida os artigos foram selecionados pela leitura do título e do resumo, ocorrendo a exclusão dos que não tratavam especificamente da integração curricular nesse contexto e os que apresentavam apenas uma citação conceitual, cujas temáticas divergiam da integração curricular no EMI. Dessa forma, foram selecionados 14 artigos que abordavam diretamente a relação entre currículo integrado e EMI.

Nos estudos selecionados para esta pesquisa, procedemos com a leitura integral dos artigos. Para analisar os trabalhos identificados, empregamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática, definida por Bardin (2011) como sendo uma técnica de análise que se caracteriza pela organização, descrição e interpretação dos dados em categorias temáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, primeiramente apresentaremos os artigos selecionados, por meio do subtítulo “O que as pesquisas revelam?”, detalhando suas principais contribuições para o campo da integração curricular no EMI. Em seguida, para atender aos objetivos propostos e responder às questões levantadas na introdução deste estudo, conduziremos as discussões e análises por meio de duas

categorias: “Desafios do Currículo Integrado” e “Sugestões para a Realização do Currículo Integrado”.

O QUE AS PESQUISAS REVELAM?

De Souza *et al.* (2017) tiveram como objetivo investigar as percepções dos docentes sobre formação integral e integrada no EMI à EPT. Os resultados indicaram que a maioria dos professores ainda não internalizou completamente as concepções analisadas, evidenciando uma lacuna entre teoria e prática. Para tanto, é crucial que os professores se familiarizem com as concepções e pressupostos da formação integrada, sugerindo-se que a instituição promova cursos de qualificação para promover essa compreensão e incorporação desses conceitos na prática docente, seja por meio de programas presenciais ou a distância.

No artigo de Carneiro (2020) ressalta-se a importância de estabelecer políticas voltadas para o desenvolvimento da proposta integrada no ambiente educacional. Destaca-se a necessidade de que essa iniciativa adquira um caráter político-institucional, transcendendo as ações individuais do corpo docente. Diante desse quadro, será necessário um esforço significativo de ordem institucional a médio e longo prazo, visando à implementação de políticas educacionais permanentes que transcendam as mudanças de gestões educacionais e governamentais transitórias.

Bessa *et al.* (2020) discutem a importância de um currículo interdisciplinar para promover uma formação humana. Os resultados do estudo indicam que a interdisciplinaridade ainda é um problema, mas também oferece oportunidades para a construção de um currículo integrado.

Sampaio *et al.* (2020), oferecem uma reflexão sobre a prática interdisciplinar, o estudo revela que é possível estabelecer um diálogo entre disciplinas do eixo tecnológico e do eixo comum, o que resultou em maior participação e interesse por parte dos alunos, uma vez que os conteúdos foram abordados a partir da realidade local e consideraram o perfil dos estudantes ingressantes no curso. Assim, surge a necessidade de buscar constantemente a quebra do conhecimento fragmentado e linear, visando construir práticas educativas que valorizem a contextualização do conhecimento e promovam a interdisciplinaridade.

Da Silva *et al.* (2020) analisam como os alunos compreendem a conexão entre as disciplinas técnicas e os conteúdos do ensino médio. Os autores identificaram que a maioria dos estudantes percebe o elemento da diferença

do Projeto Integrador(PI) e da Oficina Integração(OI) em relação aos demais componentes curriculares do curso. Também foi possível identificar, pelas percepções dos estudantes, o potencial integrador desses componentes em cada curso. Para a maioria dos estudantes, a presença das diferentes áreas nas aulas de OI/PI contribui para promover a integração entre os componentes curriculares dos cursos.

Cardoso *et al.* (2020) apontam as contribuições para a construção do EMI a partir de uma proposta de formação continuada. O estudo destaca a importância da capacitação dos professores para a promoção da integração curricular e investiga os impactos dessa formação na prática docente. A compreensão crítica do mundo do trabalho pelo professor da educação profissional e a superação da fragmentação curricular são aspectos essenciais para o ensino integrado.

Pedroni e Fernandes (2020) investigam como os docentes e alunos percebem a interligação entre as disciplinas técnicas e os conteúdos do EMI, analisando os desafios e as estratégias adotadas nesse processo. Elementos como interdisciplinaridade, contextualização e pesquisa estão presentes, embora a orientação clara sobre a interdisciplinaridade seja genérica. O trabalho é considerado um princípio educativo, essencial para a formação integral. O desafio é capacitar os estudantes não apenas para uma profissão técnica, mas também para uma análise crítica das relações socioeconômicas e uma participação consciente na sociedade.

Silva (2021) discute as concepções e percepções sobre currículo integrado e educação politécnica no contexto do EMI. Os achados da pesquisa indicam que existem percepções que apontam para um currículo justaposto, cuja proposta coaduna com uma dualidade entre formação geral e profissional, sem integração curricular. Conclui-se que cabe a necessidade de reflexão sobre os fundamentos do Ensino Médio Integrado para que o currículo e a prática docente estejam na direção da educação politécnica.

Souza e Penido (2021) apresentam uma proposta para a elaboração do currículo de Física no EMI. São discutidos os desafios e as estratégias para promover a integração dos conteúdos de Física com as disciplinas técnicas, visando uma formação mais completa e contextualizada. Sugere-se um currículo de Física para o EMI, com base em concepções de escola unitária e educação politécnica. Os resultados indicam a necessidade de reformulação do PPC de Física, promovendo o trabalho interdisciplinar e o diálogo entre os professores.

Mendes e Marques (2021) analisam os sentidos atribuídos aos termos “integração” e “curso técnico integrado ao ensino médio”, a análise revela uma pluralidade de sentidos e de práticas curriculares. Observa-se que, em alguns discursos, que o desenvolvimento do sujeito se dá de forma fragmentada, deixando de lado a abordagem da politecnicidade para superar a dicotomia educacional, tendendo a formação apenas para o mercado de trabalho. O estudo também evidencia que alguns defendem uma formação voltada exclusivamente para a prática técnica imediata, enquanto outros enxergam a oportunidade de escolha no processo formativo.

Castro e Duarte Neto (2021) exploram o currículo em relação à construção de uma prática pedagógica alinhada a uma concepção de educação omnilateral, que visa à emancipação humana. Os resultados da pesquisa destacam que a prática pedagógica no EMI, baseada em uma formação politécnica e omnilateral, ainda está em um estágio inicial. O desenvolvimento do projeto do EMI deve ser coletivo, fundamentado em um processo de planejamento participativo e democrático. Em resumo, a prática pedagógica almejada no EMI, baseada em uma formação politécnica e omnilateral, ainda é um ideal a ser alcançado.

O artigo de Pereira (2022) discutiu a relevância da interdisciplinaridade como base fundamental do currículo integrado para promover um equilíbrio entre teoria e prática. O objetivo principal foi destacar a natureza teórico-prática que caracteriza essa modalidade de formação tecnológica, enfatizando a importância da integração curricular por meio da interdisciplinaridade para alcançar esse equilíbrio, ressalta-se que o combate ao ensino fragmentado começa com uma grade curricular permeada pela interdisciplinaridade.

O estudo de De Araújo Marques e Gomes Marques (2023) revelou que tanto os currículos de EMI quanto os IFs enfrentam contradições. Apesar disso, a Prática Pedagógica Articulada (PPA) emerge como uma alternativa para fortalecer a integração curricular e a interdisciplinaridade nos cursos. No entanto, a inclusão de um componente curricular integrador não resolve totalmente a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro. Para avançar em direção a um currículo mais integrado, é necessário enfrentar desafios como fortalecer a formação dos professores, promover uma articulação institucional e retomar o financiamento dos IFs.

Bagnara *et al.* (2023) objetivaram diagnosticar as problemáticas e os elementos que surgem durante o processo de planejamento e elaboração de propostas curriculares. Propor o currículo para a Educação Física no EMI é

uma tarefa que pode ser abordada por meio de um amplo movimento de “proposição, ação e reflexão”, no qual o desafio se torna mais acessível quando enfrentado coletivamente pelos professores, com respaldo em referenciais teóricos e curriculares. Este é um desafio que, embora reconhecido como complexo, acredita-se ser possível de realizar. Ao investir em um movimento coletivo abrangente para a formulação de propostas nesse sentido, destaca-se que é importante compreender o papel dos sujeitos em sua elaboração.

DESAFIOS DO CURRÍCULO INTEGRADO

A categoria de análise Desafios do Currículo Integrado irá tratar da problemática que permeia a realização do currículo integrado no EMI nos IFs. Diante dos obstáculos delineados nesta categoria, como a falta de preparo dos docentes para implementar o currículo integrado, nela compreendida a discrepância entre teoria e prática, a fragmentação curricular e a interdisciplinaridade como desafio, emerge uma reflexão sobre o projeto de sociedade que privilegia os interesses do capital em detrimento da emancipação da classe trabalhadora, objetivando a escola como ponto de partida.

A falta de preparo dos docentes para implementar o currículo integrado, a discrepância entre teoria e prática apontados nas pesquisas de De Souza *et al.* (2017), Castro e Duarte Neto (2021) e Pereira (2022) é uma problemática recorrente. De acordo com os resultados das pesquisas percebe-se que os professores estão sem a devida formação, defendemos que uma prática docente integradora requer, embora não de forma suficiente, uma atitude docente igualmente integradora, guiada pela ideia de *práxis*. É crucial entender a ação pedagógica em relação à totalidade das ações humanas, considerando suas repercussões éticas e políticas e a interdependência entre saberes específicos e gerais, promovendo a integração entre saberes e práticas, facilitando a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social. A atitude docente integradora é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas de integração, pois implica um compromisso com a transformação social e a rejeição da lógica pragmática dominante nas políticas e projetos educacionais hegemônicos no Brasil (Araújo e Frigotto, 2015).

A simples ideia de integração não define uma pedagogia transformadora, já que várias pedagogias propõem integrar trabalho e educação. Por exemplo, a Pedagogia das Competências prometeu essa integração, mas focou no ajust-

tamento da formação humana às demandas do mercado de trabalho, como exemplo mais recente a atual reforma do Ensino Médio. Diferentemente, o projeto do EMI vê a integração como um meio para transformar a realidade social. Conforme Marx (1986), o materialismo histórico revela que as relações sociais estabelecidas no processo de produção material da vida condicionam o desenvolvimento da sociedade em todos os seus aspectos. Portanto, para evitar que a escola se torne apenas um instrumento de reprodução, é crucial que os educadores adquiram consciência de suas práticas, embasados em um conhecimento científico e histórico. Nesse contexto, ressalta-se a importância dos docentes em compreender a integração curricular no EMI nas dimensões histórica, política e social, a fim de desvelar os verdadeiros propósitos atribuídos a ela.

Em relação à fragmentação curricular, evidenciada pela separação entre formação geral e profissional, nas pesquisas de Carneiro (2020); Sampaio *et al.* (2020), Silva (2021) e Mendes e Marques (2021) o currículo é visto como uma ferramenta ideológica moldada para atender às demandas do capitalismo. Segundo Saviani (1989), o capitalismo promove um sujeito fragmentado, intelectualmente despreparado e apto apenas para atividades práticas flexíveis, desprovidas de conhecimento e reflexão crítica. Esse padrão se reflete nas escolas, nas quais o currículo também se divide entre formação técnica e intelectual. O sistema capitalista deseja que os filhos da classe trabalhadora recebam apenas uma formação profissional fragilizada, destinada a atender demandas flexíveis e desvalorizando a formação intelectual.

A interdisciplinaridade foi apontada como problema, devido a sua superficialidade que se apresenta na prática, pois se for mal compreendida, não promove a verdadeira integração curricular de acordo com as pesquisas de Bessa *et al.* (2020) e Pedroni e Fernandes (2020). De acordo com Pistrak (2009), a dificuldade da ação interdisciplinar reside no fato de que cada disciplina tende a considerar seus próprios objetivos específicos como os mais importantes, em vez de se subordinar a um objetivo geral. Na escola, cada ciência deve ser ensinada apenas como um meio de conhecer e transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da instituição. Superficialmente, combinar disciplinas não resolve a fragmentação do currículo, é necessário entender as disciplinas como componentes de um todo maior para implementar essa abordagem adequadamente. Ciavatta *et al.* (2012) destacam que essa integração não consiste em simplesmente juntar cursos, mas em captar a essência da totalidade, completude e a inter-relação das partes dentro de um todo. Trata-se de perceber

a educação como uma entidade social, considerando as várias mediações históricas que moldam os processos educativos. A interdisciplinaridade desafia tanto a estrutura tradicional do currículo quanto nossa maneira de conceber e construir o conhecimento em uma sociedade em constante transformação. É, portanto, uma questão que demanda uma análise aprofundada e uma reflexão crítica sobre os processos de aprendizagem e o papel da educação no mundo contemporâneo (Malanchen, 2016).

SUGESTÕES PARA A REALIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Em relação à categoria de análise Sugestões para a realização do Currículo Integrado são apresentadas possíveis soluções para a realização do currículo integrado no EMI, tais como: formação de professores para compreensão entre teoria e prática da integração curricular no EMI, o currículo integrado deve fazer parte de uma iniciativa político-institucional, transcendendo o plano individual do corpo docente, construção democrática do Projeto do EMI, a interdisciplinaridade como oportunidade para superar a fragmentação curricular por meio da prática profissional integrada, da prática profissional articulada, da oficina de integração e do projeto integrador, e, por fim, o EMI por meio dos pressupostos da escola unitária, da politecnicidade e educação omnilateral.

A formação de professores, para a compreensão entre teoria e prática da integração curricular no EMI, foi apontada nas pesquisas de De Souza *et al.* (2017); Cardoso *et al.* (2020); De Araújo Marques e Gomes Marques (2023) e Bagnara *et al.* (2023) como sendo crucial para garantir uma implementação eficaz e significativa dessa abordagem educativa. De acordo com Castaman *et al.* (2019) há uma complexidade da atuação docente na EPT, destacando os paradoxos nas estruturas organizacionais e pedagógicas que afetam a identidade docente. Historicamente, muitos professores da EPT ingressam na docência como alternativa à sua profissão original e frequentemente não se consideram professores, mas profissionais de uma área específica que lecionam. Este grupo tende a não reconhecer a função pedagógica em sua atuação, embora esteja intimamente ligado a ela. A contratação na EPT costuma ser baseada na titulação, que melhora a avaliação das instituições pelos órgãos reguladores. Assim, professores são escolhidos por seu domínio técnico e, após a contratação, precisam desempenhar funções docentes para as quais muitas vezes não têm formação específica. Esta situação revela tanto o desconhecimento sobre

as particularidades do trabalho docente quanto a desvalorização do conhecimento pedagógico nas instituições. É imperativo que os professores tenham uma compreensão clara dos objetivos e propósitos do EMI. Para isso, as instituições devem planejar programas de formação continuada que aprimorem as habilidades pedagógicas dos docentes, além disso esse aprimoramento também pode ser alcançado por meio de duas vias principais: programas de licenciatura voltados especificamente para a educação profissional e cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* na mesma temática (Moura, 2008). Sem essa formação adequada, corre-se o risco de perpetuar práticas fragmentadas e desarticuladas, incapazes de responder às necessidades complexas e dinâmicas da formação integral dos alunos.

Em relação à sugestão de que o currículo integrado deve fazer parte de uma iniciativa político-institucional, transcendendo o plano individual do corpo docente, a construção deve ser democrática do projeto do EMI, entendemos que uma abordagem político-institucional é fundamental para garantir a coerência, a inclusão e o suporte necessário, promovendo uma educação verdadeiramente integral e democrática, conforme apontado nas pesquisas de Carneiro (2020); De Araújo Marques e Gomes Marques (2023) e Castro e Duarte Neto (2021). Quando o currículo integrado é parte de uma iniciativa institucional, há um compromisso formal que transcende mudanças temporárias de pessoal ou de administração. Isso garante que as práticas integradoras não sejam abandonadas ou alteradas drasticamente com a mudança de docentes ou gestores. A construção democrática do currículo promove um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada, aumentando o compromisso de todos os envolvidos com o sucesso do currículo integrado. Uma abordagem institucionalizada permite a criação de sistemas de avaliação que monitoram e melhoram continuamente o currículo integrado, garantindo que as práticas pedagógicas sejam ajustadas e aprimoradas com base em evidências consistentes. Nesse sentido Ciavatta (2005) destaca os principais pressupostos para a elaboração do projeto político-pedagógico do EMI à EPT, quais sejam: não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, construir adesão de gestores, educadores e comunidade, articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral, considerar as necessidades materiais dos estudantes e das escolas, transformar o projeto em uma experiência democrática e de recriação permanente e resgatar a escola como um lugar de memória.

A interdisciplinaridade foi destacada em ambas as categorias de análise, tanto como um desafio - Bessa *et al.* (2020) e Pedroni e Fernandes (2020) - quanto como uma sugestão para superar a fragmentação curricular - Bessa *et al.* (2020); Sampaio *et al.* (2020); Pedroni e Fernandes (2020), Da Silva *et al.* (2020); Pereira (2022) e De Araújo Marques e Gomes Marques (2023). A interdisciplinaridade pode ser eficaz desde que seja fundamentada no trabalho como princípio educativo, integrando disciplinas com a devida contextualização histórica e social dos conhecimentos. O cerne do currículo integrado no EMI reside no papel do trabalho como princípio educativo, que se desdobra em duas dimensões. Por um lado, ao atender às necessidades do capital, a educação visa formar trabalhadores para suprir as demandas das empresas, preparando-os para tarefas específicas que aumentem a produtividade. Por outro lado, respondendo às necessidades dos trabalhadores, a educação deve não apenas preparar para as atividades laborais, mas também oferecer uma compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que fundamentam as tecnologias e as transformações na organização do trabalho. Isso significa que o currículo deve ser concebido como uma relação entre as partes e o todo na produção do conhecimento, englobando todas as disciplinas e atividades escolares. Frigotto (2010) destaca que a interdisciplinaridade é tanto uma necessidade quanto um problema. Ela é necessária porque os processos educativos são complexos e mediados por diversas variáveis sociais, e não podem ser adequadamente analisados sem uma abordagem interdisciplinar. No entanto, a interdisciplinaridade também apresenta desafios, pois implica a superação das fronteiras entre disciplinas e a integração de diferentes perspectivas e métodos de pesquisa. O autor argumenta que a interdisciplinaridade vai além de ser uma questão de método de pesquisa ou técnica didática; ela tem raízes profundas no contexto material, histórico-cultural e epistemológico.

As pesquisas de Silva (2021); Souza e Penido (2021); Mendes e Marques (2021); Castro e Duarte Neto (2021), e Bagnara *et al.* (2023) apontaram como sugestão para a realização do currículo integrado no EMI os pressupostos que deram origem ao EMI, ou seja, a escola unitária, a politecnicidade e a educação omnilateral. Nesse sentido, esses pressupostos, mais do que nunca se fazem necessários para darmos continuidade a esse projeto de sociedade humanizada que desejamos. Neste contexto, a concepção de escola unitária, como discutida por Gramsci (2001), surge como uma resposta aos desafios históricos da dualidade educacional, que se manifesta na separação entre trabalho manual

e intelectual. A politecnia busca superar essa dualidade ao integrar e conectar o conhecimento prático com o teórico e histórico, preparando assim cidadãos aptos a compreender e agir em diversas esferas da sociedade. Por sua vez, a educação omnilateral representa a busca por uma formação educacional completa e ampla, capacitando os alunos não apenas para um campo específico, mas para se tornarem indivíduos conscientes, com habilidades que transcendem os limites profissionais. Dessa forma, busca-se a construção de uma sociedade mais equitativa e justa, reduzindo as disparidades entre diferentes estratos sociais.

O Quadro 1 sintetiza as categorias de Desafios do Currículo Integrado e as Sugestões para a realização do Currículo Integrado.

Quadro 1 - Síntese dos desafios e sugestões do Currículo Integrado

CATEGORIA	INDICADORES
Desafios do Currículo Integrado	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de preparo dos docentes para implementar o currículo integrado; discrepâncias entre teoria e prática; - A fragmentação curricular; - A interdisciplinaridade como problema.
Sugestões para a realização do Currículo Integrado	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores para compreensão entre teoria e prática da integração curricular no EMI; - O currículo integrado no EMI deve fazer parte de uma iniciativa político-institucional, construção democrática; - A interdisciplinaridade como oportunidade; - Pressupostos da escola unitária, da politecnia e educação omnilateral.

Fonte: Os autores (2024)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como objetivo realizar uma análise sistemática da produção científica relacionada ao currículo integrado no EMI, visando identificar as principais pesquisas publicadas sobre o tema. Ao abordar as questões relativas aos desafios enfrentados pelo currículo integrado no EMI e os possíveis caminhos para sua realização, identificamos, por meio das pesquisas, que a integração curricular ainda enfrenta obstáculos, tais como a falta de preparo dos docentes para implementá-la, a discrepância entre teoria e prática, a fragmentação curricular e a interdisciplinaridade como problema. Em relação às sugestões para a realização do currículo integrado no EMI, as soluções propostas apontam para a formação de professores, visando à compreensão entre teoria e prática da integração curricular, a incorporação do currículo integrado em iniciativas

político-institucionais, a construção democrática do projeto do EMI, a utilização da interdisciplinaridade como meio de superar a fragmentação curricular e a adoção das abordagens da escola unitária, da politecnicidade e da educação omnilateral. Nossa pesquisa indicou que os estudos sobre o currículo integrado no EMI nos IFs estão avançando, mas é fundamental vislumbrar horizontes mais amplos que nos conduzam em direção ao ideal utópico de uma formação humana integral. Ao encerrar nosso estudo, cientes de nossas limitações, aspiramos que este trabalho reafirme a importância central do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica, consolidando-se como um elemento essencial do Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado.

Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 29 maio 2024.

BAGNARA, I. C.; ALMEIDA, L.; BOSCATTO, J. D.; LANG, A. M. R.; MARTINS, F. D.; FENSTERSEIFER, P. E. Elaboração Curricular da Educação Física nos Institutos Federais: Enfrentamentos, Reflexões e Sistematizações. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 205–213, 2023. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10301>. Acesso em: 29 maio 2024.

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

BESSA, C. R. L.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; CORREIA, K. C. P. Interdisciplinaridade no ensino médio integrado: Considerações para uma formação omnilateral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e9496, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9496>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004 Disponível em: <https://www.planalto.gov>.

br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. **Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências**. SOUZA, FCS; NUNES, Temas em educação profissional e tecnológica. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, p. 99-114, 2019.

CARDOSO, T. C.; HAMMES, I. L.; BOTH, J. T. A construção do ensino médio integrado: contribuições a partir de uma proposta de formação continuada no IFSUL - Câmpus Pelotas, v. 2, n. 19, p. e9684, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9684>. Acesso em: 29 maio 2024.

CARNEIRO, I. Currículo técnico integrado ao ensino médio: implantação e desenvolvimento de práticas no contexto brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e8177, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8177>. Acesso em: 29 maio 2024.

CASTRO, A. S.; DUARTE NETO, J. H. Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20,

p. e11088, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11088>. Acesso em: 29 maio 2024.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 29 maio 2024.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 29 maio. 2024.

DA SILVA, A. L.; GREGGIO, S.; AGNE, S. A. A integração curricular na percepção dos estudantes de três câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e7929, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7929>. Acesso em: 29 maio 2024.

DE ARAÚJO MARQUES, J. F.; GOMES MARQUES, T.. As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) no currículo integrado do IFBA – Campus Brumado : tensões, aproximações e limites à ação pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. e15236, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15236>. Acesso em: 29 maio 2024.

DE SOUZA, M. R.; DA SILVA, M. de L. T.; SILVA, M. do S. Formação integral e integrada: uma percepção dos docentes do curso de informática do IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 51–69, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5718>. Acesso em: 29 maio 2024.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como problema e como necessidade nas Ciências Sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 29 maio 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, p. 748-759, 2012

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/>. Acesso em: 29 maio 2024.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 4º ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

KITCHENHAM, B. Procedures for performing systematic reviews. **Keele, UK, Keele University**, v. 33, n. 2004, p. 1-26, 2004. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=29890a936639862f45cb9a987dd599dce9759bf5> Acesso em: 29 maio 2024.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt> Acesso em: 29 maio 2024.

MENDES, R. F.; MARQUES, W. Sentidos do ensino médio integrado: um estudo de caso no instituto federal do norte de Minas Gerais - IFNMG - campus Almenara. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 277-295, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6667>. Acesso em: 29 maio. 2024

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2008. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 29 maio 2024.

PEREIRA, L. N. A (re)construção curricular na Educação Profissional e Tecnológica: integração e interdisciplinaridade conectando teoria e prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e11616, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11616>. Acesso em: 29 maio 2024.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014. Disponível em: <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em: 29 maio 2024

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/mariseramosnovaconquista.pdf> Acesso em: 29 maio 2024.

RAMOS, M. N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado : concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAMPAIO, A. H. R.; SANTOS, C. G.; Alves, N. R. Língua Portuguesa e Irrigação e Drenagem: A Interdisciplinaridade como Elo. Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados, Fólio – **Revista de Letras Vitória da Conquista**, v.12.n.1. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/download/6597/4885/13439> Acesso em: 29 maio 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Revista brasileira de educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf> Acesso em: 29 maio 2024.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989

SEMERARO, G. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 do Antonio Gramsci**/ Giovanni Semeraro; tradução do caderno 12 de Maria Margarido Machado. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 240p.

SILVA, C. M. B. da Currículo integrado e Educação politécnica: concepções e percepções no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, p. e10657, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10657>. Acesso em: 29 maio 2024.

SOUZA, D. A.; PENIDO, M. C. M. Caminhos para elaboração do currículo de Física no Ensino Médio Integrado: uma proposição a partir da realidade do curso técnico em Edificações do Instituto Federal da Bahia. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 1, p. 242–269, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/72707>. Acesso em: 29 maio 2024.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.014

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: DIRETRIZES INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS DOCENTES EM PERSPECTIVA

Lucas Celestino Azevedo Pereira¹

RESUMO

As concepções dos docentes acerca da avaliação da aprendizagem, considerada parte integrante da prática pedagógica, nem sempre estão em sintonia com as diretrizes e normas de uma instituição educacional. Crenças e concepções precisam ser investigadas e questionadas, a fim de não se perpetuar práticas que confundem avaliação com a mera atribuição de conceitos e que não realizam o devido acompanhamento e reorientação de alunos com dificuldades na aprendizagem. O objetivo desta pesquisa foi analisar os métodos de avaliação da aprendizagem utilizados por docentes de uma instituição federal de ensino profissionalizante, com o propósito de elaborar estratégias voltadas à promoção de práticas avaliativas inclusivas e capazes de lidar com a diversidade estudantil. Os sujeitos do estudo foram docentes que atuavam em vários níveis e modalidades de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *campus* Altamira. A pesquisa utilizou uma abordagem metodológica mista, realizando a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos através da estratégia de triangulação concomitante. Por meio da aplicação de questionário estruturado, o estudo constatou que aproximadamente 30% dos entrevistados possuem tendências a uma avaliação predominantemente de função classificatória, embora concordem que os parâmetros qualitativos da avaliação devam prevalecer sobre os quantitativos. De modo geral, foi identificado o alinhamento entre as concepções sobre a avaliação dos professores com os critérios

¹ Mestre pelo Curso de Engenharia Mecânica, subárea de Vibrações e Acústica da Universidade Federal do Pará – UFPA, especialista pelo curso de Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, lucas.pereira@ifpa.edu.br.

e diretrizes contidos no Regulamento Didático-Pedagógico de Ensino da instituição. Por fim, este estudo destaca a importância de práticas avaliativas inclusivas e que considerem a diversidade estudantil presente nas salas de aula, promovendo caminhos para a construção de um ambiente educacional cada vez mais inclusivo e responsivo às necessidades de aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Práticas pedagógicas, Práticas avaliativas, Ensino técnico, Educação profissional.

INTRODUÇÃO

No presente estudo, são apresentados os resultados do projeto de pesquisa realizado pelo autor durante a realização do curso de pós-graduação *latu sensu* em “Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica” ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Tucuruí. A investigação focou na análise dos métodos de avaliação da aprendizagem adotados por docentes e em suas concepções sobre o processo avaliativo dos discentes. O objetivo foi verificar a conformidade desses métodos com as diretrizes institucionais e princípios de uma prática avaliativa mais inclusiva que considere a diversidade estudantil, a fim de superar uma visão classificatória tradicional.

A partir de 1960, o termo avaliação tornou a aparecer com destaque na literatura especializada assumindo novas dimensões, a fim de elaborar e avaliar novos paradigmas educacionais. Destacando-se primeiramente na esfera da avaliação de currículo, expandindo-se para as demais áreas como a da avaliação do ensino-aprendizagem (HAYDT, 1995, p. 9).

É impossível concebermos o processo de ensino-aprendizagem sem incluirmos na discussão o ato de avaliar (VALENGA, 2008, p. 19). Pois, a avaliação da aprendizagem se constitui como elemento complementar e inseparável do processo ensino-aprendizado que ultrapassa as dimensões classificatórias e reducionistas de atribuição de notas ou conceitos que visam a aprovação ou retenção do discente no curso (TRONCHIN, 2017). Segundo Lukesi (2010, p. 17), esta ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”.

Segundo Haydt (1995, p.10), os termos avaliar, medir e testar não são sinônimos, são conceitos que se complementam, diferindo-se no que se refere à amplitude de suas significações. A autora define “avaliar” como interpretação de dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. A ação de “medir” visa descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo e o termo “testar” se refere a verificação de desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes.

Para este trabalho, entende-se por avaliação o conceito definido por Sant’Anna (2010, p.31), segundo a qual:

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e ren-

dimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Apesar da avaliação da aprendizagem ter se consolidado como objeto de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques e tratamentos (LUCKESI, 2010, p. 7), é recorrente os desafios relacionados à ação pedagógica em sala de aula. Conforme aponta Felisbino e Silva (2009), nem sempre o ideal pensado e representado no PPP e nos Projetos Pedagógicos de Cursos se traduzem em práticas na sala de aula, não sendo raro a presença de documentos mal elaborados.

Os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, devem buscar ser instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais através de uma proposta pedagógica diferenciada, trabalhando na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, objetivando a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais (PACHECO, 2011).

Tomando como referência o Projeto Político Pedagógico Institucional, instrumento balizador dos documentos institucionais, o IFPA busca, como política pública, possibilitar a formação de um ser humano integral, historicamente constituído e permanentemente vinculado às necessidades sociais (IFPA, 2017, p.20). Dessa forma, a concepção pedagógica do IFPA norteia-se por princípios de uma educação teórico-crítica.

Para nortear suas práticas acadêmicas harmonicamente, com uma visão sistêmica, o IFPA atua em consonância com os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais, fundamentados nas finalidades da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Lei 11.892/2008 (Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais), as quais funcionam como guia ou linha norteadora nas tomadas de decisões e no desenvolvimento de atividades. (IFPA, 2014a, p. 61)

Com base no exposto, o IFPA, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determina, portanto, que a avaliação seja um processo, amplo contínuo, gradual, cumulativo, sistemático e cooperativo, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos pelos estudantes ao longo do período sobre o de eventuais provas finais.

Segundo Carminatti e Borges (2012), apesar dos avanços da teoria avaliativa, da evolução das teorias pedagógicas e do desenvolvimento tecnológico e científico, o fazer avaliativo ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva. Para os autores, tal situação traz para a educação contemporânea o desafio de superar tais resquícios, por meio de uma resignificação dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar os métodos de avaliação da aprendizagem utilizados por docentes de uma instituição federal de ensino profissionalizante tomando como referência os critérios e diretrizes institucionais que fundamentam a ação avaliativa. Tem-se, portanto, como objetivos específicos: analisar a percepção do quadro docente sobre métodos de avaliação da aprendizagem; e, analisar a adequação dos métodos avaliativos utilizados aos critérios e diretrizes contidos em documentos institucionais orientadores e/ou fundamentadores da avaliação da aprendizagem.

O presente estudo fundamenta-se na problemática descrita e justifica-se pelo período de profundas reflexões em que a instituição analisada se encontrava, dentre as quais: a consolidação do novo Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus e de reflexões e diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade para a elaboração do novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os próximos cinco anos. Estes documentos estabelecem, dentre outras coisas, as diretrizes e concepções norteadoras da educação e da avaliação, que são fundamentais diante das exigências que a LDB impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino de efetivarem práticas avaliativas processuais e qualitativos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando os altos índices de evasão e reprovação estudantil.

Dessa forma, através da análise dos métodos avaliativos utilizados pelos professores, é possível subsidiar a elaboração de estratégias voltadas à redução da dificuldade que professores e instituições possuem em superar os problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Para tanto, é necessário também que a avaliação da aprendizagem seja compreendida de maneira articulada com os demais níveis da avaliação educacional, como a avaliação institucional e a realizada por órgãos externos (FREITAS *et al*, 2011, p.9).

METODOLOGIA

Para atender os objetivos propostos no presente trabalho, um método misto de pesquisa foi realizado, utilizando-se de coleta e análise de dados tanto quantitativos como qualitativos, realizando-se a estratégia de triangulação concomitante.

Segundo Creswell (2007, p. 219), na estratégia de triangulação concomitante a coleta de dados quantitativos e qualitativos é simultânea, isto é, sendo realizada em uma mesma fase do estudo, em que “[...] o pesquisador usa dois métodos diferentes em uma tentativa de confirmar, fazer validação cruzada ou corroborar resultados dentro de um único estudo”. Além disso, segundo o referido autor:

Idealmente, a prioridade seria igual entre os dois métodos, mas, na prática, pode-se dar prioridade à técnica quantitativa ou qualitativa. Essa estratégia geralmente integra os resultados dos dois métodos durante a fase de interpretação. Essa interpretação pode ou assinalar a convergência dos resultados como uma forma de fortalecer as alegações de conhecimento do estudo ou explicar qualquer falta de convergência que possa ocorrer (CRESWELL, 2007, p. 219).

No presente estudo, a coleta simultânea de dados quantitativos e qualitativos ocorreu por meio da aplicação de questionário com perguntas fechadas e do levantamento de documentos institucionais orientadores e/ou fundamentadores da prática de avaliação da aprendizagem, bem como do levantamento bibliográfico.

A pesquisa foi realizada no Campus Altamira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. No primeiro período, levantamentos bibliográficos e de documentos institucionais foram realizados. Já no segundo período, a construção e aplicação do questionário (ver Apêndice) aos docentes foram realizadas.

Para a construção do questionário, utilizou-se como referências o “questionário do professor”, aplicado no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB em 2017, cujo objetivo foi a coleta de dados sobre a formação profissional, as práticas pedagógicas e o perfil socioeconômico e cultural docente da educação básica. O questionário da Pesquisa Internacional sobre Ensino e

Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*), aplicado em 34 países durante os anos de 2012 e 2013, também foi utilizado como referência, sendo o que predominou como referência na construção do questionário do presente trabalho.

É importante mencionar que o TALIS, no Brasil, foi organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual foi realizada uma coleta de dados comparáveis internacionalmente a respeito da aprendizagem e condições de trabalho docente em escolas do 6º ao 9º ano, com “[...] perguntas sobre a formação inicial e continuada dos professores, suas práticas e crenças pedagógicas, além de levantar informações sobre o ambiente escolar” (INEP, [20--?]).

A partir das duas referências de questionário utilizadas, realizou-se uma triagem das suas questões, selecionando-se as que se referiam a crenças e práticas de avaliação da aprendizagem por professores, bem como referentes aos efeitos da qualificação docente para a realização de tal avaliação.

Após a triagem, algumas questões foram reelaboradas e outras novas elaboradas com base no Regulamento Didático Pedagógico do IFPA, a fim de se coletar dados sobre a percepção dos docentes a respeito os critérios e diretrizes, contidos no referido documento, referentes à avaliação da aprendizagem.

Além disso, foi realizado o levantamento de documentos institucionais que se referem aos procedimentos didático-pedagógicos e administrativos das atividades acadêmicas de ensino, bem como os norteadores das ações de gestão e das práticas acadêmicas.

As análises das respostas dos professores participantes da pesquisa foram feitas por meio de estatística básica e descritiva, identificando-se a frequência das respostas em cada uma das variáveis aplicadas no questionário. Identificaram-se as percepções e práticas avaliativas dos docentes participantes, analisando-se a relação entre suas crenças e o que de fato realizam como métodos de avaliação, bem como a relação com seu nível de qualificação e tempo de experiência profissional, permitindo identificar o perfil do quadro docente do *campus* analisado, bem como a adequação de seus métodos avaliativos aos documentos institucionais norteadores utilizados.

Foram entrevistados 24 (vinte e quatro) professores do quadro de docentes do *campus* Altamira do IFPA, que atuavam nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pelo referido instituto, entre os quais os cursos de tecnólogo em análise e desenvolvimento de sistemas, de técnico em informática, edifica-

ções, eventos, administração, entre outros. A participação de tais professores se deu de forma voluntária, após esclarecimento dos objetivos da pesquisa, sendo preservado o anonimato de todos os participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

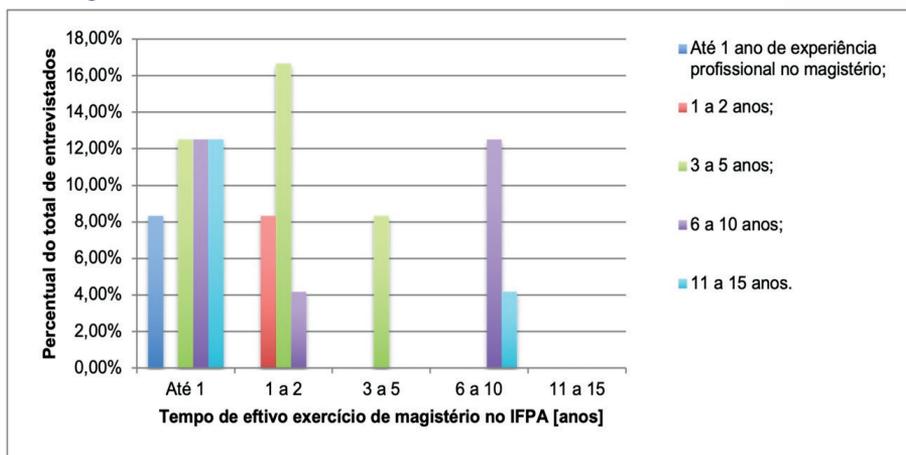
Os resultados obtidos foram distribuídos nos seguintes subtópicos: Perfil dos docentes entrevistados; Ações voltadas ao desempenho docente em sala de aula; e, Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem.

PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Quanto a qualificação e capacitação dos entrevistados na área de educação, temos um cenário em que 54,17% dos docentes entrevistados possuem curso de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, completo ou incompleto, na área educacional. Por outro lado, os que possuem outra pós-graduação, em área distinta à educacional, representam 70,83%, dentre estes, aproximadamente 40% também possuem qualificação e capacitação na área de educação.

A Figura 1 apresenta a relação entre o tempo de experiência profissional no magistério e o tempo de efetivo exercício no IFPA dos entrevistados.

Figura 1 – Percentual de entrevistados por tempo de efetivo exercício no IFPA e de experiência profissional no magistério.



Fonte: Pereira, 2018.

Pela Figura 1 pode-se verificar que: 45,83% dos entrevistados possuem menos de um ano de efetivo exercício no IFPA e 81,83% destes já atuam como docentes a mais de três anos; 62,50% possuem tempo de experiência profissional no magistério superior ao tempo de efetivo exercício no IFPA e 37,50% dos entrevistados possuem tempo de experiência igual ao tempo de atuação no IFPA; e, 75% dos entrevistados possuem até dois anos de atuação como docentes no IFPA.

Segundo Felisbino e Silva (2009), a forma que uma instituição avalia a aprendizagem é reflexo de uma educação que valoriza. A avaliação é uma atividade ética, sendo assim revela as concepções, posturas e os contextos socioculturais dos professores (Hoffman, 2013). Portanto, é papel de tais instituições oferecer cursos de capacitação docente continuada e outras ações voltadas à formação pedagógica dos seus professores. Uma vez que, nem o tempo de experiência docente nem o tempo de exercício em uma dada instituição devam ser entendidas como garantias de uma prática pedagógica adequada à realidade dos estudantes.

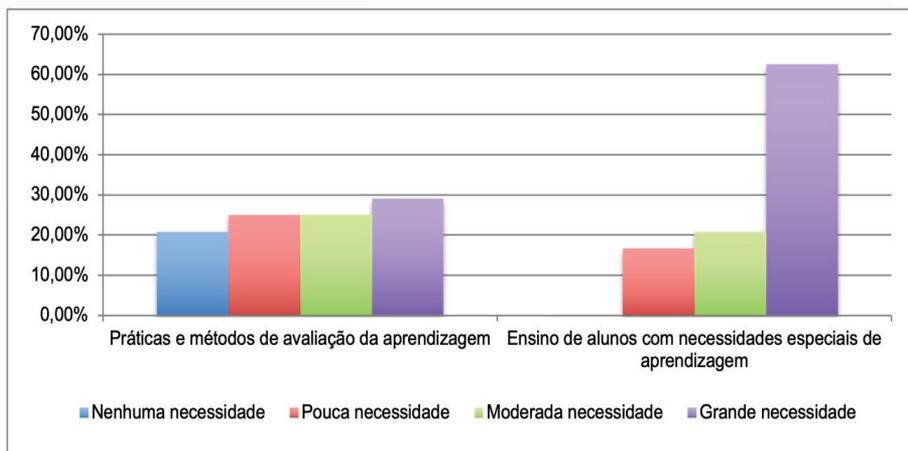
A avaliação da aprendizagem esteve e ainda parece estar, fortemente relacionada à ideia de aplicação de provas, com o foco na verificação, na medida e na nota, ao invés do processo de ensino-aprendizagem (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; FELISBINO; SILVA, 2009). Várias razões podem favorecer tais posturas, Felisbino e Silva (2009) destacam a falta de formação de professores de algumas áreas do conhecimento, como as tecnológicas. Assim, a visão do próprio educador, que habituado com a forma em que foi ensinado acaba repassando a mesma ideologia que está familiarizado, não se propondo a repensar o processo de ensino-aprendizagem.

ACÇÕES VOLTADAS AO DESEMPENHO DOCENTE EM SALA DE AULA

Os docentes foram questionados quanto ao grau de necessidade de aprimoramento profissional em algumas áreas, na de “práticas e métodos de avaliação da aprendizagem” a frequência de respostas está consideravelmente distribuída entre as opções disponíveis, onde 20,83% indicaram nenhuma necessidade e 25% uma pequena necessidade. Quanto ao ensino aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, 62,50% demonstraram grande necessidade e não houve registros na opção “nenhuma necessidade” de aprimoramento (ver Figura 2).

A divergência entre os dois parâmetros observados na Figura 2, pode refletir uma percepção de avaliação isolada do processo de ensino-aprendizagem, tendendo a uma concepção de avaliação linear, onde primeiro se ensina depois se avalia, insuficiente para fornecer aos professores informações necessárias à melhoria da sua prática pedagógica.

Figura 2 – Grau de necessidade de aprimoramento profissional em áreas específicas.

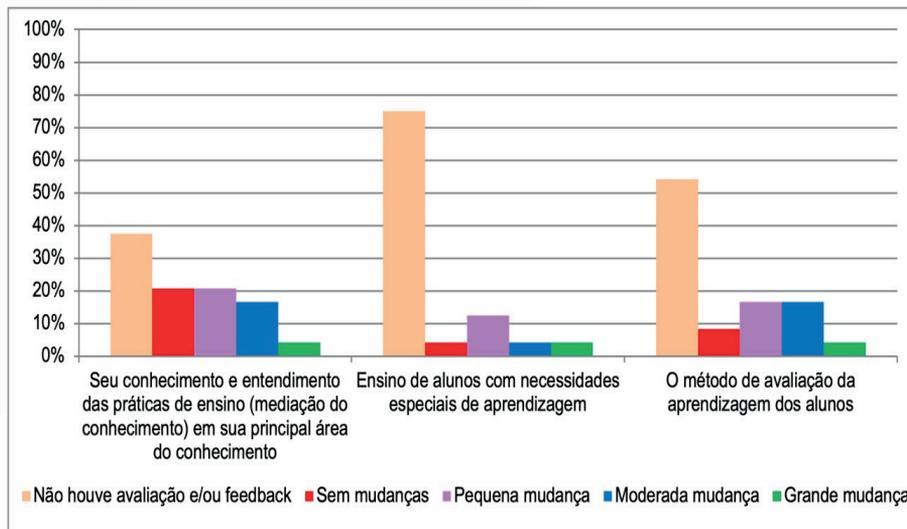


Fonte: Pereira, 2018.

Os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes (PELEGRINI, 2008), podendo apresentar uma maior ou menor dificuldade. A avaliação deve funcionar como um instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, objetivando a tomada de decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2010, p.81). Para que o ensino possa estar voltado às necessidades de cada aluno, é fundamental compreender o estágio de cada aluno.

A Figura 3 mostra até que ponto a avaliação ou ao feedback (retorno) recebido pelo docente no IFPA tiveram uma relação direta com ou envolveram mudanças nos itens abordados.

Figura 3 – Influência da avaliação ou feedback (retorno) dada aos professores no IFPA em mudanças na prática pedagógica docente.



Fonte: Pereira, 2018.

Pode-se verificar que 58,33% não receberam ou relataram nenhuma mudança em seu conhecimento e práticas de ensino na sua principal área do conhecimento. Metade dos que receberam informaram haver apenas uma pequena mudança; 75% informaram que não receberam nenhuma avaliação ou feedback no ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem; e, 62,50% não receberam ou relataram nenhuma mudança em seus métodos de avaliação da aprendizagem. Dentre os que receberam alguma avaliação ou feedback, 72,73% dos entrevistados relataram uma pequena ou moderada mudança, com distribuição igualitária.

Os dados apresentados acima colocam em perspectiva a efetividade das ações de acompanhamento do Setor Pedagógico do *campus* junto aos docentes nos critérios avaliados, uma vez que as estratégias adotadas, na perspectiva dos professores, não têm gerado mudanças significativas no “conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em sua principal área do conhecimento”, no “ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem” e nos “métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

Tomando como referência apenas os dados referentes ao critério “métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos”, onde 62,50% dos docentes não receberam ou relataram nenhuma mudança em seus métodos avaliativos, há uma evidente necessidade de atuação institucional, de forma direcionada.

Quando não se utilizam métodos adequados de avaliação, uma das consequências observáveis é a restrição da autonomia dos estudantes. Por exemplo, segundo Hoffman (2013), professores que percebem a dificuldade de leitura dos alunos e permitem que muitos deles avancem até a universidade sem sequer entender o que leem. Isso não implica na simples e pura reprovação do aluno, pois seria igualmente mantê-lo nessa situação de dificuldade (LUCKESI, 2010, p. 81).

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O Regulamento Didático-Pedagógico do IFPA enumera de forma exemplificativa oito instrumentos para avaliar a aprendizagem do aluno. A Figura 4 apresenta distribuição de respostas quanto ao nível de efetividade destes instrumentos em avaliar a aprendizagem dos alunos.

Com base na Figura 4 pode-se verificar que 62,50% dos entrevistados colocaram a “prova prática” entre os três instrumentos mais efetivos de avaliar a aprendizagem, 29,17% informaram ser o mais efetivo de todos, ninguém a considerou como a menos efetiva. A “Elaboração e execução de projeto” também é posicionada entre os três instrumentos mais efetivos prevalecendo a segunda posição com 25%, verifica-se ainda que 16,87% a posicionam no oitavo nível de efetividade.

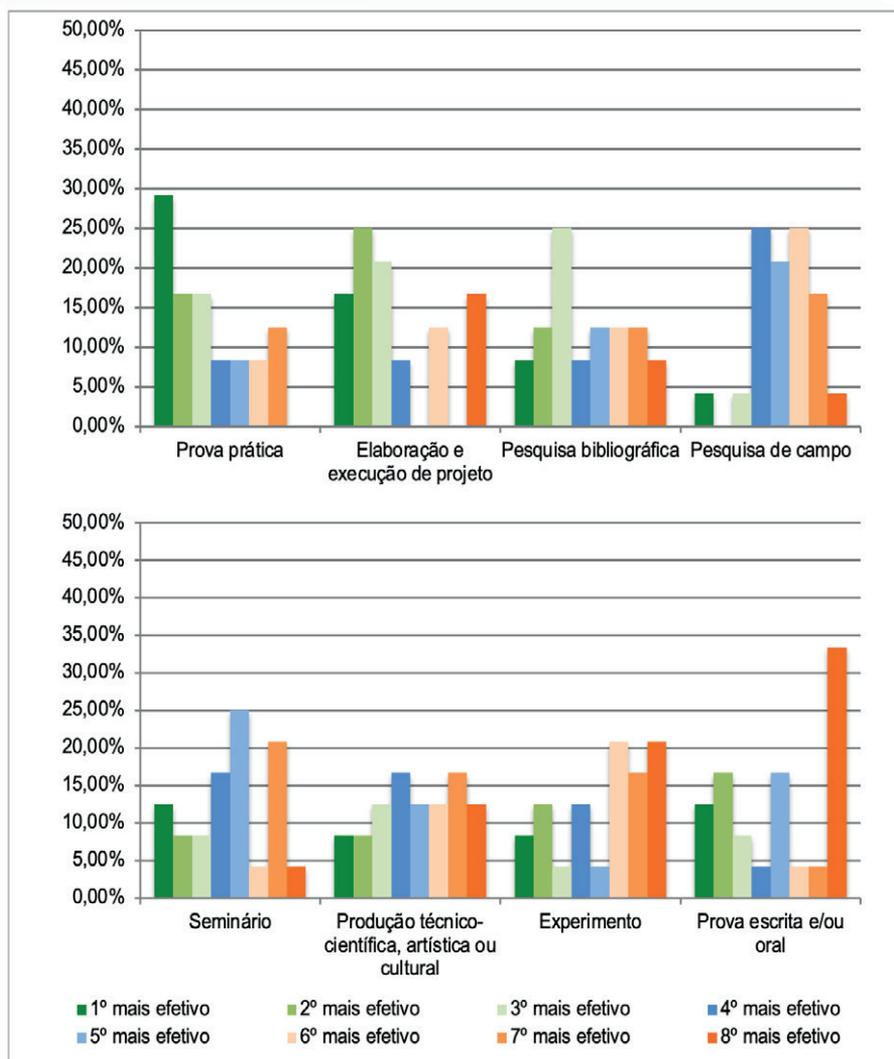
A “prova oral e/ou escrita” apresenta distribuição variável entre os níveis de efetividade, prevalecendo a oitava posição com 33,33%, embora 29,17% coloquem-na entre o primeiro e segundo nível de efetividade.

Considerando o oitavo nível de efetividade, tanto a “prova oral e/ou escrita” quanto o “experimento” foram os que apresentam as maiores frequências de resposta em relação aos demais instrumentos avaliativos. 58,33% dos docentes colocaram o “experimento” entre as três últimas posições de efetividade, com pouca variação entre elas. A “prova oral e/ou escrita” possui e 41,67% da frequência de resposta para os mesmos três níveis e possui uma variação expressiva entre estes.

Tanto a “pesquisa de campo” quanto o “seminário” foram os que apresentam as maiores frequências de resposta no quarto e quinto nível de efetividade em relação aos demais instrumentos avaliativos. A “pesquisa de campo” foi considerada como o quarto instrumento mais efetivo para avaliar a aprendizagem com 25% de frequência.

A “pesquisa bibliográfica” e a “produção técnico-científica, artística ou cultural” foram os instrumentos que apresentam a menor variação entre as posições de efetividade, e a “pesquisa bibliográfica” foi a que apresentou a maior variação entre as posições, prevalecendo a terceira posição com 25% de frequência das respostas.

Figura 4 – Distribuição do nível de efetividade por instrumento de avaliação da aprendizagem.



Fonte: Pereira, 2018.

A Tabela 1 e a Figura 5 apresentam oito funções que a avaliação da aprendizagem pode assumir segundo Sant’Anna (2010, p.39) e IFPA (2014, p.48; 2015).

Mostram também a periodicidade com que esses itens são empregados pelos docentes para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Tabela 1 – Periodicidade do uso de determinadas formas de avaliar a aprendizagem.

ITEM		PERIODICIDADE				
		Nunca	Raramen- te	Com certa frequência	Frequentemente	Sempre
Função Diagnóstica	A1 – Planejo/Aplico atividades para identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem do aluno.	0,00%	12,50%	50,00%	29,17%	8,33%
	A2 – Planejo/Aplico atividades para verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades para conhecer algo novo (pré-requisitos).	4,17%	12,50%	50,00%	20,83%	12,50%
Função Formativa	B1 – Planejo/Aplico atividades para constatar se os objetivos estabelecidos no Plano de Ensino foram alcançados.	0,00%	0,00%	37,50%	29,17%	33,33%
	B2 – Planejo/Aplico atividades para fornecer dados para melhorar a forma que eu ensino e favorecer a aprendizagem dos alunos.	0,00%	8,33%	25,00%	45,83%	20,83%
Função Classificatória	C1 – No final do período letivo, ou no período de provas, classifico os alunos segundo o nível de aproveitamento ou rendimento alcançado (ex. regular, bom, excelente, etc.)	29,17%	20,83%	25,00%	25,00%	0,00%
	C2 – Busco realizar, com base na classificação do nível de aproveitamento ou rendimento, uma consciência coletiva quanto aos resultados alcançados pela turma.	12,50%	25,00%	12,50%	37,50%	12,50%
Função Participativa	D1 – Planejo/Aplico atividades em conjunto com os alunos, favorecendo o diálogo como ato indispensável na construção dos saberes.	0,00%	12,50%	50,00%	25,00%	12,50%
	D2 – A “nota” final que atribuo leva em consideração a autoavaliação realizada pelo aluno das atividades realizadas e/ou conteúdo assimilado ou desenvolvido em sala.	29,17%	16,67%	25,00%	8,33%	20,83%

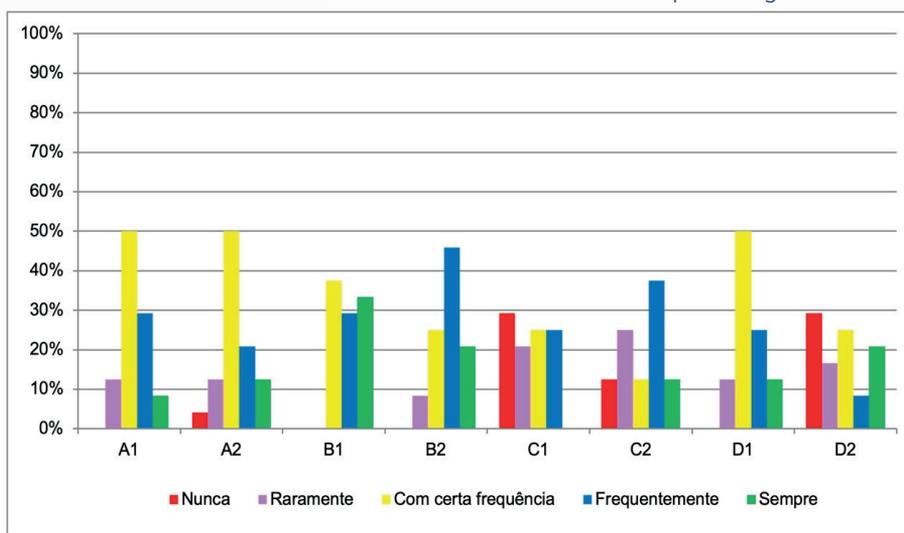
Fonte: Pereira, 2018.

Com base nos dados contidos na Tabela 1 e na Figura 5 pode-se observar que: Os itens C1 e D2 são os que possuem maior ocorrência da periodicidade

“nunca”, estes correspondem, respectivamente, as funções classificatória e participativa da avaliação;

Os itens A1, A2 e D1 apresentam maior periodicidade na opção “com certa frequência”, os dois primeiros correspondem a funções diagnóstica e o último a participativa; Um terço dos docentes “sempre” adotam a postura descrita no item B1, que se refere a função formativa; O item B2, que corresponde a função formativa, possui a maior periodicidade “frequentemente”, onde 45,83% dos professores adotam a postura descrita no referido item.

Figura 5 – Periodicidade do uso de determinadas formas de avaliar a aprendizagem.



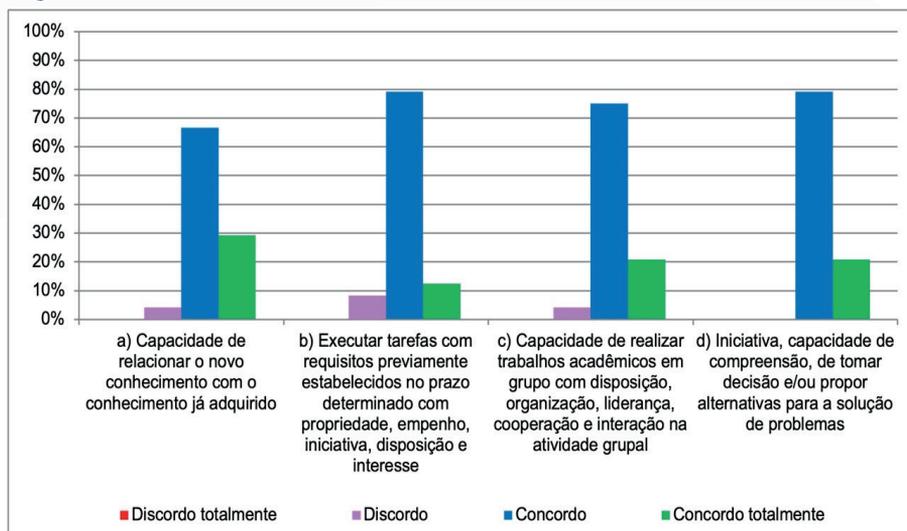
Legenda dos itens avaliados: **A1** – Planejo/Aplico atividades para identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem do aluno. **A2** – Planejo/Aplico atividades para verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades para conhecer algo novo (pré-requisitos). **B1** – Planejo/Aplico atividades para constatar se os objetivos estabelecidos no Plano de Ensino foram alcançados. **B2** – Planejo/Aplico atividades para fornecer dados para melhorar a forma que eu ensino e favorecer a aprendizagem dos alunos. **C1** – No final do período letivo, ou no período de provas, classifico os alunos segundo o nível de aproveitamento ou rendimento alcançado (ex. regular, bom, excelente, etc.). **C2** – Busco realizar, com base na classificação do nível de aproveitamento ou rendimento, uma consciência coletiva quanto aos resultados alcançados pela turma. **D1** – Planejo/Aplico atividades em conjunto com os alunos, favorecendo o diálogo como ato indispensável na construção dos saberes. **D2** – A “nota” final que atribuo leva em consideração a autoavaliação realizada pelo aluno das atividades realizadas e/ou conteúdo assimilado ou desenvolvido em sala.

Fonte: Pereira, 2018.

A Figura 6 apresenta o percentual de docentes que concordam ou discordam da prevalência que os itens descritos devem ter em relação a quaisquer outros parâmetros utilizados para avaliar a aprendizagem. Segundo IFPA (2015,

p.71), os itens descritos correspondem aos parâmetros orientadores das práticas avaliativas qualitativas. O item “a” se refere ao “domínio cognitivo”, o item “b” ao “cumprimento e qualidade dos trabalhos acadêmicos”, o item “c” corresponde a “capacidade de realizar trabalhos em grupo” e o item “d” a “autonomia”.

Figura 6 – Prevalência dos itens descritos sobre quaisquer outros parâmetros utilizados para avaliar a aprendizagem.



Fonte: Pereira, 2018.

Com base na Figura 6 pode-se inferir que 91,66% dos docentes “concordam” ou “concordam totalmente” que utilizar parâmetros qualitativos para nortear as práticas avaliativas deve prevalecer sobre quaisquer outros parâmetros utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Os variados instrumentos avaliativos listados no art. 265 do Regulamento Didático-Pedagógico do IFPA, são considerados viáveis, aplicáveis, eficientes e eficazes para avaliar a aprendizagem. Cabe ao docente observar as peculiaridades de cada componente curricular além de garantir que os parâmetros orientadores de práticas avaliativas qualitativas sejam empregados em conjunto com os instrumentos, quando aplicáveis (IFPA, 2015, p.72). Através do referido artigo pode-se notar a possibilidade de divergência entre a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, descrita pela LBD, e a subjetividade do professor em considerar quando os aspectos qualitativos são aplicáveis ou não, a depender do instrumento avaliativo e da disciplina.

Entende-se que “a variabilidade dos instrumentos avaliativos contribui para uma avaliação mais próxima da realidade e colabora com a obtenção de um maior número de dados sobre a aprendizagem” (ALCÂNTARA et al, 2016). Contudo, não basta apenas diversificar os instrumentos de avaliação, é fundamental evitar a sua adoção de maneira aleatória. “A avaliação tem componentes teóricos e práticos e possui caráter metódico e pedagógico que configuram suas ações como intencionais, voltadas para o que se desejou alcançar” (DESPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Para Sant’Anna (2010, p.80), o professor não precisa mudar suas técnicas ou seus métodos, mas sim a forma como vê o aluno. Deve percebê-lo como um ser social e político, como sujeito do seu próprio desenvolvimento, capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante. Segundo Despresbiteris e Tavares (2009), na prática educativa existem controvérsias sobre a utilização de um ou outra ferramenta de avaliação da aprendizagem. Apontam que os professores não dispõem de instrumentos específicos que lhe garantam o sucesso em sua tarefa de avaliação, uma vez que nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo, devendo-se, portanto, variá-los para se obter mais informações sobre aquilo que se está observando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise dos métodos de avaliação da aprendizagem utilizados por docentes de uma instituição de ensino profissionalizante, pode-se constatar que o tempo de docência, a área de formação, e possuir uma qualificação ou capacitação na área educacional não é fator determinante para que o docente veja a avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica processual e contínua. O problema tende a ser na aplicação dos métodos utilizados e na eficácia que os docentes julgam ter alguns instrumentos avaliativos.

Os docentes, de modo geral, apresentaram alinhamento entre suas concepções sobre avaliação da aprendizagem e os critérios e diretrizes contidos no Regulamento Didático-Pedagógico. Embora, cerca de 30% dos docentes possuam tendências à uma avaliação predominantemente de função classificatória, e que 80% acreditam utilizar a prova ou teste mais numa perspectiva diagnóstica e formativa do que classificatória.

O que se considera mais preocupante diz respeito a recuperação da aprendizagem, diante da dissociação identificada entre concepção e o que é

realizado em sala de aula. A recuperação paralela e final tende a ser uma aferição pontual pois, a prova é considerada um dos instrumentos mais efetivos de avaliar a aprendizagem em 62,50% das respostas.

Tal apontamento contraria a visão, de 7 entre cada 10 docentes, de que a recuperação deve ocorrer de modo contínuo e paralelo ao longo do processo pedagógico, não se restringindo a uma aferição pontual. Agrega-se à problemática a visão de “Prova Final” descrita no Regulamento Didático-Pedagógico da instituição, a qual deve ser aplicada aos estudantes que apresentarem desempenho acadêmico insatisfatório considerando a média de todas as avaliações realizadas por estes.

Considerando a divergência de opinião entre os docentes quanto a necessidade de aperfeiçoamento das suas práticas avaliativas, bem como a predominância da falta de acompanhamento, orientação e valorização destas, e que mais da metade dos acompanhamentos realizados não produziram mudanças significativas nestas práticas. Os docentes concordam significativamente em submeter ao setor competente do campus a apreciação dos instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem, quanto a viabilidade, aplicação, eficiência e eficácia deste. É predominante a opinião de que os professores têm interesse em receber tal acompanhamento e que a apreciação do trabalho do professor gera impactos para melhoria do seu desempenho em sala de aula.

A partir da análise dos métodos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos docentes, é possível pensar em ações estratégias voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as efetividades destas ações dependerão, dentre outros fatores, do nível de envolvimento e participação dos estudantes na construção de tais estratégias. Assim, propõe-se para trabalhos posteriores analisar a percepção dos alunos sobre os métodos de avaliação da aprendizagem aos quais são submetidos.

Processos de mudanças nos procedimentos avaliativos não devem ocorrer, em primeiro plano, através da alteração das normas e das práticas avaliativas das instituições, mas, através do delineamento, com os professores, dos princípios norteadores de suas práticas pedagógicas (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Quando as concepções docentes estão alinhadas às diretrizes e orientações expressas na Missão da instituição, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e por fim no plano de ensino e de aula, resta verificar se a prática pedagógica em sala de aula realmente traduz as concepções, diretrizes e orientações requeridas. Caso não sejam, faz-se

necessária a capacitação dos docentes para uma ação pedagógica em sintonia com os instrumentos norteadores citados. Cumulativamente, deve-se fomentar um diálogo voltado a ressignificação e desconstrução de modelos de avaliação desarticulados e isolados do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, L. A. G.; QUARTIERI, M. T.; CARREIRA, S.; AMADO, N. M. P.; DULLIUS, M. M. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Perspectiva dos Alunos. **Interfaces da Educação**, v. 7, p. 07-21, 2016.

CARMINATI, Simone Soares Haas; BORGES, Kaschny Borges. Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago, 2012.

CRESSWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DESPRESBITERIS, Léa; TAVARES, R. Marialva. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.

FELISBINO, Albertina; SILVA, Rosemeri Maurici da. Procedimentos e instrumentos de avaliação. **Cadernos Acadêmicos**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. p. 23-46, ago. 2010. ISSN 2175-2532. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/CA/article/view/14003>>. Acesso em: 14 out. 2024.

FREITAS, L.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M., M., S.; FREITAS, H.; C.; L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

IFPA – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino do IFPA**. 2015. Versão atualizada em novembro de 2017. Disponível em: <<https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/regulamento-didatico-de-ensino/revogados/1974-regulamentor>>

-didatico-pedagogico-do-ensino-no-ifpa-com-atualizacoes-em-marco-2018/file>. Acesso em: 18 out. 2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 - 2018)**.

2014a. Disponível em: <<https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/dcom/pdi/1124-pdi-2014-2018-e-res-189-2014-consup/file>>. Acesso em: 18 out. 2024.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI 2014 -**

2018). 2017. Disponível em: <<https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/departamento-de-ensino-superior/3-politicas-e-normativas-institucionais/ppi-pdi-e-regulamento-didatico-pedagogico-do-ensino/1846-projeto-pedagogico-institucional-ppi-ifpa-2017/file>>. Acesso em: 18 out. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **TALIS - Teaching and Learning International Survey Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. [20--?]. Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/talis/126>> Acesso em: 14 out. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011. p. 47-113.

PELLEGRINI, Denise. **Avaliar para ensinar melhor**. 2008. Disponível em: < <http://www.udemo.org.br/avaliar.pdf> > Acesso em 18 out. 2024.

PEREIRA, Lucas Celestino Azevedo. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de professores de uma instituição federal de ensino profissionalizante**. 2018. 38 f. Monografia (Especialização) - Curso de Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Tucuruí, 2018.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TRONCHIN, Daisy Rizatto. **Métodos avaliativos da aprendizagem no bacharelado na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.** *Avaliação (Campinas)* [online]. 2017, vol.22, n.3, pp.758-771. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/D3K6ftdqKMQ39cSHcMRgtXK/?lang=pt>> Acesso em: 14 out. 2024.

VALENGA, R. A.; KACZAROUSKISCHON, Célia. **Avaliação numa dinâmica qualitativa.** Irati: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2008.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.015

OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

Taciana Halliday da Mesquita Pimentel¹
José Nildo Alves Caú²

RESUMO

Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco. Para tanto, o estudo visa responder a seguinte questão: Quais os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da EPT do Instituto Federal de Pernambuco? Como objetivos específicos: 1) Evidenciar na literatura os significados atribuídos ao trabalho na última década; 2) Compreender como o processo de reestruturação produtiva se apresenta e interfere no contexto educacional e na formação das subjetividades dos docentes; 3) Identificar os marcos legais que regulamentam o trabalho docente e como favorecem para a construção dos significados em relação ao trabalho; e 4) Desenvolver um produto educacional na modalidade de oficina pedagógica com a temática do significado do trabalho. O estudo traz como referencial teórico autores que discutem as categorias trabalho e educação a partir da perspectiva histórico-dialética, como Ricardo Antunes (1995, 2013, 2020), Dermeval Saviani (2007), Luiz Carlos de Freitas (2004, 2018), Giovanni Alves (2008) e Marise Ramos (2014). A metodologia da pesquisa será de natureza qualitativa e utilizará como instrumentos: estudo bibliográfico; análise documental; questionário socioeconômico; e entrevistas semiestruturadas. Realiza a análise dos dados à luz de Bardin (1977). A pesquisa será realizada nos *campi* do IFPE Recife, Vitória de

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede - PROFEPT, taciana.pimentel@reitoria.ifpe.edu.br;

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, cau.nildo@reitoria.ifpe.edu.br.

Santo Antão e Afogados da Ingazeira, envolvendo 12 docentes da formação geral e técnica. Realizamos um estudo da arte e evidenciamos nas produções sobre a temática do trabalho que o objeto de estudo tem sido pesquisado por diversas áreas do conhecimento, como Administração, Sociologia, Serviço Social, Educação e Psicologia, com diferentes abordagens. Considerando a centralidade do trabalho para a vida social, compreendemos que este campo de pesquisa permanece fértil por se tratar de um fenômeno em movimento e ganha forma na vida do trabalhador nas suas diferentes dimensões de maneira contraditória.

Palavras-chave: Trabalho, Significado do trabalho, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

No último século, especialmente a partir dos anos 1970, ocorreram profundas transformações no mundo do trabalho, desencadeadas pela globalização da economia, pela reestruturação produtiva e pelo avanço das tecnologias digitais. Dentre as mudanças que estavam em curso nos países de capitalismo avançado, ocorria a transição dos métodos tradicionais de produção em série, típicos do modelo fordista, para abordagens mais flexíveis, visando responder às demandas do mercado (Antunes, 1995).

O modelo toyotista, originário do Japão, estava se difundindo globalmente e, em muitos casos, substituindo ou mesclando-se com o modelo fordista. Em vez da rigidez das linhas de montagem especializadas em produção em massa, passa a haver uma ênfase na especialização adaptável, através da qual os trabalhadores podem desempenhar múltiplas funções e se adaptar às diferentes necessidades de produção. Havia um movimento em direção à desconcentração industrial, com a gradativa descentralização da produção e a implementação de novos modelos de gestão da força de trabalho (Antunes, 1995).

A reestruturação da produção, o avanço tecnológico e a reengenharia organizacional alteraram não apenas a base técnica da produção capitalista, mas também provocaram debates teóricos, principalmente nos campos da sociologia e da política, sobre o papel do trabalho na sociedade, com discussões acerca das dimensões e das possíveis consequências do novo ciclo reprodutivo do capital, como o desaparecimento do trabalho ou o fim de sua centralidade na sociedade (Montalvão, 2021).

Autores como Claus Offe, Robert Kurz, Adam Schaff, André Gorz e Herbert Marcuse exploraram essas ideias, renunciando que esse novo ciclo representaria o esvaziamento do trabalho como categoria de mediação social. Do outro lado desta polêmica, autores como Ricardo Antunes e Christophe Dejours argumentaram que as teses que anunciavam o fim do trabalho não se sustentam, pois mesmo com o advento da automação, o trabalho não deixou de existir (Montalvão, 2021).

Conforme Dejours (2011), embora os processos de trabalho tenham se tornado automatizados, isso não se traduziu necessariamente em uma redução do trabalho humano. Pelo contrário, em muitos casos, a intensidade e a duração do trabalho aumentaram, mesmo em diferentes níveis da produção, desde trabalhos terceirizados até funções de gestão. Com a globalização da economia, obser-

vou-se um deslocamento de parte da produção para as periferias do capitalismo, onde a mão de obra é mais barata e menos regulamentada. Ou seja, a reestruturação produtiva não acarretou o fim do trabalho, mas a sua precarização.

Essas mudanças no mundo do trabalho tiveram um impacto profundo no cenário global e ajudaram a moldar o mundo contemporâneo. Elas influenciaram não apenas a economia e a política, mas também as sociedades. Antunes (1995) ressalta que os efeitos dessas transformações foram tão intensos “que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade, afetando sua *forma de ser*” (p. 15).

Diante dessas transformações tanto materiais quanto subjetivas, a construção social dos significados atribuídos ao trabalho também é impactada. Segundo Ribeiro e Léda (2004), no contexto contemporâneo, o trabalho tem assumido sentidos contraditórios, podendo ser valorizado como fonte de identidade, realização pessoal e integração social, mas também associado à exploração, alienação, subutilização da força de trabalho e desemprego (Ribeiro e Léda, 2004).

À luz de autores que discutem as categorias trabalho e educação da perspectiva histórico-dialética – como Karl Marx, Friedrich Engels, István Meszáros, György Lukács, Marise Ramos, Dermeval Saviani, Ricardo Antunes, Giovanni Alves e Luiz Carlos de Freitas –, partimos da compreensão de que o trabalho e a formação humana são essencialmente históricos. Em outras palavras, compreendemos que não há uma natureza pré-determinada ou apriorística do trabalho, portanto, também o significado atribuído a ele é uma construção que emerge historicamente, influenciada pelas determinações sociais e econômicas vigentes.

Sendo assim, para compreender plenamente o significado do trabalho em uma determinada sociedade, é necessário analisar a estrutura social e as relações de produção que a caracterizam. Isso implica considerar não apenas as condições materiais de trabalho, como a organização da produção e as tecnologias disponíveis, mas também as relações de classe, as formas de exploração e dominação, e os valores culturais e ideológicos que permeiam a sociedade (Saviani, 2007; Antunes, 2013).

Dessa forma, a análise do trabalho não pode ser desvinculada de seu contexto histórico e social. A compreensão de sua essência e significado requer uma investigação profunda das condições concretas em que se desenvolve,

levando em conta as particularidades de cada momento histórico e localidade. Essa abordagem histórico-ontológica permite uma compreensão mais ampla do papel do trabalho na sociedade e das formas como ele influencia e é influenciado pelas estruturas sociais e pelas relações de poder.

Engels (2004) argumenta que o trabalho, entendido como a atividade consciente de transformação da natureza para atender às necessidades humanas, desempenhou um papel fundamental na transformação dos ancestrais primatas em seres humanos, tendo sido o principal impulsionador da evolução humana. Ele sustenta que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (p. 11).

Também para Lukács (1981), o trabalho é a categoria fundante do ser social. Ele argumenta que o trabalho é a atividade fundamental que transforma a natureza e, ao mesmo tempo, molda a própria essência humana. O autor observa que é o trabalho que faz a mediação entre o homem e a natureza, sendo através dele que os seres humanos realizam sua humanidade:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que [...] antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (p. 02).

Na mesma direção, Saviani (2007) concebe o trabalho como uma atividade essencialmente humana, por meio da qual os seres humanos se relacionam com o mundo material e se tornam conscientes de si mesmos. Ele aponta que, ao contrário dos outros animais, que se adaptam ao meio ambiente, os seres humanos transformam a natureza para atender às suas necessidades, produzindo seus meios de vida e, conseqüentemente, sua própria vida material. O trabalho é, portanto, a base sobre a qual se desenvolvem outras atividades humanas, incluindo a educação.

No contexto da história da humanidade, Saviani (2007) observa que o trabalho e a educação estão intrinsecamente ligados, pois a educação surge como uma necessidade decorrente do trabalho. À medida que os seres humanos se organizam para produzir sua própria subsistência, surge a necessidade de transmitir conhecimentos e habilidades de geração em geração, dando origem à educação. Assim, ele sustenta que o trabalho e a educação são dimensões

fundamentais da condição humana e estão profundamente entrelaçados em sua história e desenvolvimento. Nesse sentido, destaca Saviani (2007):

A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (p.154).

Considerando a relação intrínseca entre trabalho e educação, e entendendo que a educação é determinada pelo modo de produção da vida material, pretendemos com essa pesquisa refletir sobre os impactos subjetivos na atribuição de significados ao trabalho por trabalhadores da educação, causados pela gestão empresarial da educação, abordagem que concebe a educação a partir da lógica de mercado.

Postone (2015) argumenta que, no capitalismo, para além da exploração econômica os seres humanos estão subordinados a uma forma de dominação caracterizada por imperativos sistêmicos abstratos. Propondo uma reinterpretação da análise marxiana sobre as formas sociais fundamentais que estruturam o capitalismo (a mercadoria e o capital), o autor desloca o foco principal da crítica sobre propriedade e mercado para a esfera do trabalho, propondo que a natureza da produção e do crescimento na sociedade capitalista são socialmente, e não tecnicamente, constituídos. Nesse sentido o autor conceituou

o capitalismo em termos de uma forma historicamente específica de interdependência social com um caráter impessoal e aparentemente objetivo. Essa forma de interdependência se realiza por intermédio de relações sociais constituídas por formas determinadas de prática social que, não obstante, se tornam quase independentes das pessoas engajadas nessas práticas. O resultado é uma forma nova e crescentemente abstrata de dominação, que sujeita as pessoas a imperativos e coerções estruturais impes-

soais que não podem ser adequadamente compreendidos em termos de dominação concreta (por exemplo, dominação pessoal ou de grupo), que também gera uma dinâmica histórica contínua (p. 19).

Discorrendo sobre as novas formas de controle no capitalismo flexível e seus impactos sobre a subjetividade dos trabalhadores, Sennet (2015) assinala que “a nova ordem impõe novos controles, em vez de simplesmente abolir as regras do passado – mas também esses novos controles são difíceis de entender. O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível” (p. 09).

Coutinho (2009) assinala que muitos aspectos da sociedade moderna do século persistem na contemporaneidade, argumentando que, apesar das mudanças ocorridas, há mais continuidade do que diferença nos movimentos históricos em curso. Isso significa que enquanto houve transformações notáveis, muitas estruturas, instituições e ideias da sociedade moderna ainda são elementos presentes que se entrelaçam e se manifestam na dinâmica social contemporânea.

Antunes (2020) também aponta que as mudanças iniciadas nos anos 1970 continuam em curso nos dias atuais, com características particulares relacionadas à expansão do universo digital no mundo produtivo. A denominada “uberização das relações de trabalho”, por exemplo, explicita um modelo de negócio que tem se estendido a uma variedade de setores. A uberização, termo que surgiu a partir do modelo de negócio da empresa Uber, refere-se a um fenômeno em que o trabalho é organizado de maneira cada vez mais individualizada, muitas vezes através de plataformas digitais, onde os trabalhadores são contratados como prestadores de serviços independentes, em vez de funcionários tradicionais com vínculos empregatícios formais.

Segundo o autor, o surgimento e a proliferação desses modos de operação nas últimas décadas é uma tendência que representa uma nova fase no desenvolvimento do capitalismo. Essas práticas, impulsionadas pelo imperativo de maximização do valor para os acionistas, estão moldando de maneira significativa as relações de trabalho e a organização da produção em todo o mundo.

A terceirização, a informalidade e a flexibilidade estão se tornando características cada vez mais proeminentes do sistema econômico global, especialmente no setor de serviços, mas com potencial para se expandir para outros setores, como a indústria e a agricultura. Antunes (2020) alerta que se não forem confrontados e regulados adequadamente, esses modos de produção tendem

a se consolidar e a se expandir, resultando em maior precariedade no emprego, redução dos direitos trabalhistas e sociais e desemprego estrutural.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os significados atribuídos ao trabalho por docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Para responder a essa questão, foram delineados como objetivos específicos: evidenciar na literatura os significados atribuídos ao trabalho na última década; compreender como o processo de reestruturação produtiva se apresenta e interfere no contexto educacional e na formação das subjetividades dos docentes; identificar os marcos legais que regulamentam o trabalho docente e como favorecem para a construção dos significados em relação ao trabalho; e desenvolver um produto educacional na modalidade de oficina pedagógica com a temática do significado do trabalho. O papel central que o trabalho desempenha em nossas vidas confere a ele um espaço privilegiado na formação da subjetividade dos trabalhadores, de modo que a esfera profissional se entrelaça profundamente — e por vezes se confunde — com a identidade pessoal. Compreender o significado do trabalho para as pessoas envolve explorar as origens dessa construção, investigando as experiências, ideias, influências e expectativas que a compõem.

Entender as transformações no mundo do trabalho e analisar seus efeitos na vida dos trabalhadores da educação é crucial por algumas razões. Primeiro, os profissionais da educação desempenham um papel fundamental na formação e no desenvolvimento das futuras gerações, e as condições de trabalho deles podem afetar diretamente a qualidade da educação oferecida.

Além disso, investigar a categoria trabalho e seu significado na vida dos trabalhadores da educação também pode contribuir para uma reflexão mais ampla sobre o papel do trabalho na sociedade contemporânea, os desafios enfrentados pelos trabalhadores em diferentes setores e as possíveis estratégias para promover uma maior valorização do trabalho e dos trabalhadores.

Por fim, num contexto no qual as políticas econômicas influenciam as condições de trabalho dos profissionais da educação de várias maneiras, incluindo questões salariais, carga horária, precarização do emprego, falta de recursos e apoio adequados, entre outros, compreender como essas políticas afetam os trabalhadores pode contribuir para o desenvolvimento de práticas e políticas mais justas no campo da educação.

A metodologia desta pesquisa adota uma abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorrerá em três campi do IFPE (Recife, Vitória de Santo Antão e

Afogados da Ingazeira), escolhidos por representarem diferentes contextos institucionais e perfis. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas para captar percepções e vivências dos participantes, permitindo uma abordagem mais aprofundada e flexível. Os dados coletados serão analisados com a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), seguindo etapas sistemáticas para identificar categorias e temas emergentes.

Este artigo, que faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, apresenta um resumo das discussões e resultados obtidos até o momento, com base em uma pesquisa bibliográfica abrangendo o período entre 2013 e 2023. Os estudos revisados sinalizaram as relações contraditórias entre capital e trabalho. Autores como Gonçalves e Jimenez (2013), Tumolo (2019) e Ferraz e Fernandes (2019) discutem o impacto das mudanças capitalistas no mundo do trabalho, destacando a necessidade de desnaturalizar o trabalho assalariado e entender as particularidades históricas e sociais das condições de trabalho.

A pesquisa bibliográfica revelou também debates epistemológicos sobre o sentido e significado do trabalho, destacando abordagens existencialistas e sócio-históricas. Estudos como o de Schweitzer et al. (2016) apontam para discussões polarizadas sobre a centralidade do trabalho, com alguns autores defendendo sua relevância social, enquanto outros consideram que sua importância está diminuindo. Os dados obtidos até agora servem como base para as entrevistas com docentes que serão realizadas nas próximas etapas da pesquisa, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os significados atribuídos ao trabalho pelos participantes.

Os resultados desta pesquisa mostraram que o trabalho tem sido tema de estudo em diversas áreas, como Administração, Sociologia, Serviço Social, Educação e Psicologia, evidenciando a complexidade do fenômeno ao ser abordado sob diferentes perspectivas teóricas. A centralidade do trabalho na vida social se manifesta de maneira contraditória nas experiências dos trabalhadores, que enfrentam condições precarizadas e alienadas no contexto capitalista. Essa dualidade reforça a necessidade de investigar continuamente o fenômeno, especialmente em relação às mudanças sociais, tecnológicas e econômicas.

As conclusões apresentadas servem como base para futuras pesquisas que examinem as condições de trabalho em contextos de precarização e intensificação, visando iluminar os efeitos dos modos de produção capitalistas na vida dos trabalhadores e promover estratégias de resistência, contribuindo assim para a defesa dos direitos trabalhistas e a transformação social.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, uma escolha alinhada aos objetivos do estudo. Segundo Gil (2017), a pesquisa qualitativa se concentra em compreender fenômenos sociais complexos a partir da perspectiva dos participantes, buscando capturar a riqueza e a profundidade das experiências humanas. Trata-se de uma abordagem essencialmente descritiva e interpretativa.

A pesquisa qualitativa reconhece a subjetividade dos participantes e a importância do contexto social, cultural e histórico na construção de significados. Ela valoriza as vozes e as experiências dos sujeitos, buscando entender como eles interpretam e dão sentido ao mundo ao seu redor. Para isso, emprega uma variedade de técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observação participante, análise de documentos e grupos focais. Essas técnicas são flexíveis e adaptáveis, permitindo uma abordagem ampla e contextualizada da pesquisa.

A pesquisa será realizada no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), instituição cuja história remonta a 1909 e que passou por várias reestruturações até se consolidar como uma instituição de referência em educação profissional e tecnológica, com 16 campi espalhados pelo estado. Para a coleta de dados, foram delimitados três campi: Recife, Vitória de Santo Antão e Afogados da Ingazeira, escolhidos como representativos de diferentes contextos e perfis.

Os participantes da pesquisa serão docentes da Educação Profissional e Tecnológica dos campi selecionados. A escolha dos sujeitos da pesquisa está alinhada com o objeto de estudo do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Profept), bem como, com o objetivo geral da pesquisa de analisar o significado do trabalho, especialmente considerando o propósito fundamental da EPT de preparar os estudantes para ingressar no mundo do trabalho.

Como profissionais que atuam diretamente na área da Educação Profissional e Tecnológica, os docentes da EPT têm uma perspectiva privilegiada sobre a intersecção entre educação e trabalho. Eles próprios são trabalhadores que enfrentam desafios, demandas e expectativas em seu ambiente de trabalho, o que pode influenciar profundamente sua atribuição de significados ao trabalho, assim como impactar sua prática profissional.

Conduzir a pesquisa com docentes de diferentes *campi* é uma estratégia que visa alcançar realidades diversas e obter uma compreensão abrangente e

contextualizada sobre a relação entre os professores e o trabalho em um contexto institucional multicampi. Os participantes podem ter experiências diversas em relação ao seu trabalho, dependendo das características específicas de cada unidade, como localização geográfica, infraestrutura, recursos disponíveis, entre outros. Capturar essa diversidade de experiências e percepções pode enriquecer a análise dos dados, resultando em uma compreensão mais detalhada do fenômeno estudado, além de contribuir para que as conclusões da pesquisa sejam relevantes e aplicáveis em uma variedade de contextos.

A amostra, planejada para incluir quatro professores por campus, totalizando 12 participantes, será definida com base no conceito de saturação de dados, ou seja, a coleta de informações será realizada até que não surjam novas perspectivas relevantes, garantindo uma compreensão rica e abrangente do fenômeno estudado.

Para a coleta de dados, utilizaremos como instrumentos: questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas. De acordo com Gil (2017), na coleta de dados em pesquisas qualitativas os questionários sociodemográficos são uma ferramenta importante para obter informações sobre o perfil dos participantes, como idade, gênero, nível educacional, renda, entre outros aspectos relevantes. São um instrumento útil para caracterizar a amostra estudada e para identificar possíveis relações entre variáveis socioeconômicas e os fenômenos investigados na pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada desempenha um papel fundamental na coleta de dados, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. Essa técnica permite que os pesquisadores explorem as experiências, percepções e opiniões dos participantes sobre um determinado assunto, o que é especialmente útil quando se busca compreender a complexidade e a subjetividade dos fenômenos sociais.

Para a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa, utilizaremos a análise de conteúdo, uma técnica de pesquisa qualitativa amplamente utilizada para analisar o conteúdo de dados textuais, como documentos, entrevistas, discursos, entre outros. Essa técnica é especialmente útil para extrair significados, identificar categorias e temas emergentes nos dados.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo se dá através de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38) e tem como objetivo a inferência de conhecimentos. As etapas principais desse

método, conforme descrito pelo autor, são a pré-análise, a exploração do material, o tratamento e a interpretação dos resultados, e a inferência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, os resultados obtidos até o momento baseiam-se em uma pesquisa bibliográfica, que incluiu a análise de artigos, dissertações e teses selecionadas para o levantamento do estado da arte sobre a temática do trabalho, abrangendo o período de 2013 a 2023. Os estudos revisados sinalizaram as relações contraditórias entre capital e trabalho e permitiram identificar diversas abordagens ao tema.

Com o objetivo de analisar os fundamentos epistemológicos que sustentam as produções científicas nacionais com a temática do trabalho, Schweitzer *et. al.* (2016) realizaram uma revisão integrativa que constatou que há uma vasta produção científica sobre o tema, com prevalência das abordagens existencialista e sócio-histórica, assim como contribuições da psicodinâmica do trabalho.

Os autores perceberam, também, que o contexto de transformações sociopolíticas e econômicas suscitou discussões polarizadas neste campo de estudo, principalmente no que diz respeito à centralidade do trabalho. Algumas perspectivas sugerem a perda da centralidade da categoria trabalho, considerando que, na atualidade, este se tornou menos central para as pessoas do que em outros períodos. No outro polo, há autores que mantêm a defesa do trabalho como categoria central, compreendendo-o como principal fato social nos processos de socialização e na construção da identidade (Antunes, 2003; Luna, 2005; Zanelli, 2010, *apud.* Schweitzer *et. al.*, 2016).

Adotando a perspectiva da centralidade do trabalho, Schweitzer *et. al.* (2016) entendem-na como o componente mais importante para o fenômeno sentido(s) e significado(s) do trabalho. Segundo os autores, “O uso dos termos sentido ou significado não denota consenso entre autores nos estudos, porém, etimologicamente ambos surgem do termo latino *sensos*, que se refere à percepção, significado ou interpretação, sentimento e empreendimento” (Schweitzer *et. al.*, 2016, p. 104).

Em diálogo com a psicologia histórico-cultural e fundamentado na ontologia marxiana, o estudo de Gonçalves e Jimenez (2013) investiga o construto teórico de Leontiev, examinando o caráter antagônico entre o significado do

trabalho no capitalismo e o sentido que o trabalhador atribui à sua produção, que impacta diretamente as formas humanas de pensar, sentir e agir. Para os autores, a fragmentação das condições de produção está ligada a divisão social do trabalho, que acentua esse antagonismo gerando uma dissociação entre a atividade humana e seu sentido mais profundo. Eles sublinham que:

Com a divisão social do trabalho, instaura-se, fatalmente, um efeito devastador no mundo dos homens, uma vez que esta põe em movimentos estanques e contrários o trabalho material e espiritual, a consciência e a consciência da práxis (p. 688).

Ao fazer um paralelo entre as sociedades primitivas e capitalistas, Leontiev (1978, *apud*. Gonçalves e Jimenez, 2013) explica que, nas comunidades primitivas, os meios e os frutos da produção eram de propriedade coletiva, o que influenciava tanto a consciência individual quanto a coletiva. Dessa forma, as pessoas controlavam os meios de produção, e o que produziam não gerava diferenças sociais entre elas. O surgimento da sociedade de classes operou uma transformação na consciência humana de maneira que “as relações entre os homens transformam-se cada vez mais em relações de coisas que se separam e se alienam do próprio homem. Assim, a atividade humana deixa de ser para o homem fonte de realização” (p. 117).

Marx e Engels (2006, *apud*. Gonçalves e Jimenez, 2013) afirmam que essa fragmentação se agrava conforme a acumulação aumenta, levando à alienação do trabalhador em relação à sua própria existência e força produtiva e transformando o trabalho em um meio impessoal. A alienação é, portanto, um dos efeitos principais do modo de produção capitalista, uma vez que o trabalhador perde a conexão com o sentido humano do trabalho, que passa a ser forjado pelas relações de produção capitalistas. Dessa forma, a alienação no capitalismo transforma o trabalho em um processo de venda da força de trabalho, o que resulta em uma desumanização, pois o trabalhador alienado não vê mais a atividade como realização de sua essência, mas apenas como um meio de sobrevivência.

Ferraz e Fernandes (2019) exploram as diferentes perspectivas sobre os sentidos e significados do trabalho, destacando as contribuições de autores como Antunes e Morin. Antunes defende que o trabalho só tem sentido quando não está subordinado ao capital, pois atividades laborais, mesmo em contextos de lazer, podem resultar em “sentidos estranhados”, que não promovem o

desenvolvimento integral da humanidade. Em contraste, Morin sugere que os sentidos do trabalho se definem na capacidade humana de atribuir significado a atividades assalariadas que reforçam as relações capitalistas, impulsionando a produtividade dos trabalhadores.

As autoras sustentam a importância de uma pesquisa crítica que questione as desigualdades sociais no campo do trabalho, defendendo que os pesquisadores devem evitar a mera descrição dos sentidos do trabalho e buscar compreender as contradições entre capital e trabalho. Para isso, propõem uma agenda de pesquisa que resgate a teoria marxiana, destacando a necessidade de desnaturalizar o trabalho assalariado e entender as particularidades históricas e sociais das condições de trabalho. A partir dessa abordagem, busca-se promover um entendimento mais profundo sobre os sentidos atribuídos ao trabalho e abrir espaço para práticas que priorizem a humanização e a dignidade dos trabalhadores, indo além das meras relações capitalistas.

Araújo e Sachuk (2007) analisam os sentidos do trabalho nas organizações e suas consequências na constituição do homem enquanto sujeito. Afirmando o valor social inalienável do trabalho, em sua indissociável relação com a formação do sujeito, as autoras referem que os modos de trabalhar e de produzir são marcos fundamentais utilizados para caracterizar cada época histórica. A partir desta concepção, refletem que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho alteraram substancialmente os sentidos que são atribuídos a ele, trazendo novas percepções, formas de agir e de pensar.

Entre essas mudanças, que são resultado da globalização da economia, estão o desaparecimento de empregos permanentes e o surgimento de novas tecnologias, que inaugurou formas inovadoras de organização do trabalho. As autoras ressaltam o paradoxo contido nas transformações no mundo do trabalho, pois enquanto o avanço tecnológico e as novas formas de gerenciamento promovem o aumento da produtividade, contribuem também para a eliminação de postos de trabalho, gerando desemprego e/ou a migração de grandes contingentes de trabalhadores para o setor terciário da economia ou para o trabalho informal.

Tomando como referencial teórico o método histórico-dialético, Santos, Morais e Brandão (2017) compreendem que o trabalho é a principal mediação entre o homem e a natureza, sendo por meio dele que o ser humano transforma o mundo ao seu redor e a si mesmo. No entanto, os autores explicam que

A partir da sociedade capitalista, a conjuntura e a apropriação do trabalho pelos donos do meio de produção foi delimitando um percurso que se encontra ainda muito presente em nossa atual sociedade: o trabalho na forma de emprego. O que era uma finalidade central do ser humano converte-se em meio de subsistência e de interesses. [...] Transforma-se em meio e não em primeira necessidade de realização humana (p 104).

Em uma pesquisa qualitativa realizada com docentes de duas instituições de ensino técnico em Natal/RN, Santos, Morais e Brandão (2017) analisaram as concepções de trabalho e trabalho docente e observaram que, embora os professores diferenciasssem o trabalho docente de outras formas de trabalho, não conseguiram identificar com clareza quais saberes eram específicos dessa prática.

Os autores identificaram, na literatura especializada, duas abordagens sobre o conceito de trabalho: uma que o considera sob uma visão histórica e outra que o aborda em seu sentido ontológico. A análise dos discursos dos professores entrevistados revelou uma visão histórica do trabalho, com percepções pautadas pelo senso comum e alinhadas às demandas do mercado, em detrimento de uma perspectiva ontológica, que os autores defendem como necessária para a formação humana integral. Para os autores, essa limitação parece estar relacionada tanto à formação inicial quanto à falta de formação continuada.

Tumolo (2019) propõe uma reflexão crítica sobre o verdadeiro significado do trabalho no capitalismo e se essa concepção pode realmente servir como um princípio educativo emancipador. O autor sugere que, no contexto do capitalismo, o trabalho, em vez de promover a emancipação, contribui para a exploração e a degradação dos trabalhadores, o que coloca em dúvida a viabilidade do trabalho como princípio central de uma proposta educativa transformadora.

Para Tumolo (2019), a concepção de trabalho como princípio educativo carece de precisão teórica e gera interpretações diversas e contraditórias. O autor menciona que a ideia de trabalho como base da educação tem suas raízes em pensadores marxistas, como Gramsci, e que, desde os anos 80, foi amplamente debatida por estudiosos da educação no Brasil. Conforme Saviani (1986, *apud*. Tumolo 2018), “todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana” (p. 02).

No entanto, Tumolo (2019) levanta questionamentos sobre o papel do trabalho no capitalismo, considerando que esse sistema de produção tende a desumanizar os trabalhadores. Ele discute que, na sociedade capitalista, o trabalho não pode ser o princípio educativo de uma proposta política voltada para a emancipação humana, afirmando que “o trabalho só poderia ser concebido como princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção” (p. 09). Até lá, o autor defende que o princípio educativo deve ser a crítica radical do trabalho, que implica a crítica do capital e do capitalismo.

Focando nos efeitos das transformações do mundo do trabalho no contexto educacional, Araújo e Mourão (2021) assinalam que a precarização do trabalho nos Institutos Federais surge como efeito de mudanças sociais e de políticas neoliberais que influenciam fortemente a educação. Para compreender esse fenômeno, é preciso considerar a crise do sistema capitalista e como a classe trabalhadora e a produção estão organizadas.

De acordo com os autores, a precarização é um processo multifacetado que se manifesta em formas de trabalho que buscam maximizar a extração de esforço, envolvendo a flexibilização das relações de trabalho, ataques a direitos trabalhistas e a diminuição das garantias sociais. Araújo e Mourão (2021) chamam a atenção de que:

Precarização simboliza um campo contestado: um campo em que a tentativa de iniciar um novo ciclo de exploração também atende desejos e comportamentos subjetivos, que expressam a recusa do velho regime fordista do trabalho e a busca de outro mais flexível que ameça a vida (p. 13).

Ou seja, no contexto da precarização do trabalho, o processo de estabelecer novas formas de exploração, que podem ser mais flexíveis e adaptáveis, também reflete os anseios, expectativas e modos de vida dos trabalhadores. O campo contestado mencionado pelos autores refere-se a, portanto, a um espaço de luta e debate onde diferentes interesses, ideologias e práticas estão em conflito. Dessa forma, a precarização na educação não se resume a trabalhar em condições inadequadas que causam sofrimento ou adoecimento, mas “consolida-se como processos dinâmicos e complexos de exploração da força de trabalho” (p. 07).

No contexto dos Institutos Federais, as formas de precarização se manifestam, segundo os autores, nas formas de fetichização da nova carreira, que promete avanços e melhorias, mas mascara a intensificação do trabalho e a precarização das condições laborais; intensificação do trabalho, relacionada ao aumento das exigências e responsabilidades dos docentes, sem a correspondente melhoria nas condições de trabalho; aumento da densidade laboral, com o professor atuando em níveis de ensino diferentes no mesmo espaço de tempo; flexibilização da hora/aula que provocou um aumento disfarçado da carga horário; e na verticalização dos níveis de ensino, que exigem do trabalhador policompetências para executar o seu trabalho.

Os dados encontrados até o presente momento possibilitaram uma compreensão dos principais debates em torno da categoria trabalho, fornecendo uma base para as próximas etapas da pesquisa, que incluirão entrevistas com os participantes. A sistematização dos achados bibliográficos orientou a formulação de categorias iniciais que deverão ser aprofundadas com os dados empíricos a serem coletados. Os resultados preliminares apresentados até aqui corroboram a importância de continuar investigando o tema sob diferentes perspectivas, neste caso, investigando a construção de significados do trabalho para a vida do trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Autores como Antunes (2013), Freitas (2018), Mézaros (2011) e Dejours (2011) chamam a atenção de que em vez de melhorar as condições de vida, o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas intensifica a precariedade das condições objetivas de trabalho e existência. Dessa forma, a crise estrutural do capitalismo fragmenta a classe trabalhadora, destituindo cada vez mais o trabalho do seu sentido ontológico. Essa dinâmica torna relevante a investigação do significado do trabalho para o trabalhador, pois é no antagonismo entre o ideal de realização pessoal e as condições reais de trabalho que se revelam as tensões e contradições forjadas pelas relações de produção capitalistas.

Os resultados obtidos ao longo desta pesquisa evidenciam a relevância do trabalho como tema de estudo em diversas áreas do conhecimento, como Administração, Sociologia, Serviço Social, Educação e Psicologia. A partir do levantamento do estado da arte, observamos que cada uma dessas disciplinas

aborda a categoria trabalho sob diferentes perspectivas e referenciais teóricos, o que demonstra que este é um fenômeno complexo e multifacetado.

Compreendemos que a centralidade do trabalho para a vida social se manifesta de forma contraditória nas experiências dos trabalhadores. Embora o trabalho seja essencial para a existência, ele se apresenta de forma precarizada e alienada nas condições produtivas impostas pelo capitalismo. Esse caráter antagônico e aparentemente inconciliável reforça a importância de continuar investigando o fenômeno, que é dinâmico e permanece em transformação, acompanhando mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Trata-se, portanto, de um campo do trabalho fecundo para a investigação científica.

Nesse sentido, as conclusões aqui apresentadas oferecem uma base para futuras pesquisas que podem contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o mundo do trabalho. Estudos que examinem as condições de trabalho em diferentes áreas, especialmente em contextos de precarização e intensificação do trabalho, são fundamentais para jogar luz sobre os efeitos que essas mudanças provocam na vida dos trabalhadores, bem como fomentar estratégias possíveis de resistência e de criação de horizontes possíveis. Ao revelar as contradições inerentes ao modelo de vida contemporâneo, a pesquisa científica se coloca a serviço da defesa dos direitos dos trabalhadores e da promoção da transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1995

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho**. 1ª ed., São Paulo: Almedina, 2013

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2020

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, 2021

ARAÚJO, Romilda Ramos de; SACHUK, Maria Iolanda. **Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas**

organizações contemporâneas. Revista de Gestão USP, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-66, janeiro/março 2007. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/27572/os-sentidos-do-trabalho-e-suas-implicacoes-na-formacao-dos-individuos-inseridos-nas-organizacoes-contemporaneas/i/pt-br>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Lisboa edições, 1977

COUTINHO, Maria Shalfin. **Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação.** Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2009, vol. 12, n. 2, pp. 189-202. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v12n2/a05v12n2.pdf>

DEJOURS, Christophe. **A Banalização da Injustiça Social.** 7ª ed., Rio de Janeiro: FGV, 2011

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: Antunes. R. (org.) A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 11-28

FERRAZ, Deise Luiza da Silva; FERNANDES, Paula Cristina de Moura. **Desvendando os sentidos do trabalho: limites, potencialidades e agenda de pesquisa.** Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, vol. 22 n. 2, São Paulo, jul./dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172019000200004

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2017

GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Relações antagônicas entre sentido e significado do trabalho no capital: uma análise na perspectiva ontológica.** Psicologia & Sociedade, 25(3), 685-694. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/4Vtg4gMNkSmvB9YHpTKfs8k/>

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LUKÁCS, G. O trabalho. In: **Ontologia do Ser Social**. Tradução de Ivo Tonet. Mimeo, 1981

LUNA, I. N. **Para além das aparências: Construção da identidade no mundo do trabalho**. In M. C. P. Lassance, Â. C. Paradiso, M. P. Bardagi, M. Sparta & S. L. Frishenbruder (Orgs.), *Intervenção e compromisso social - Orientação profissional: Teoria e técnica*, 1a ed., 2005, pp. 79-96

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital Rumo a uma teoria da transição**. 1. ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. **Trabalho e centralidade do trabalho na psicodinâmica de Christophe Dejours: uma investigação metateórica e histórica**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, UFRN. Orientador: Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão, 2021

POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social: Uma reinterpretação da teoria crítica de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2015

RIBEIRO, Carla; LÉDA, Denise. **O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva**. Estudos e pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 4, n. 2, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812004000300006

SANTOS, Maria Gerusa; MORAIS, João Kaio Cavalcante; BRANDÃO, Pollyanna Araújo. **O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, vol. 1, n. 12, p. 96–110, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5717>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>

SCHWEITZER, Lucas. **Bases epistemológicas sobre sentido(s) e significado(s) do trabalho em estudos nacionais.** Revista Psicologia Organizações e Trabalho, vol.16, no.1, Brasília, mar. 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572016000100009

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** 1ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2015

TUMOLO, Paulo Sérgio. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica.** Revista Trabalho Necessário, 1(1), 2019 <https://doi.org/10.22409/tn.1i1>

ZANELLI, José Carlos. **Introdução: Trabalho, saúde e construção da qualidade de vida.** In J. C. Zanelli (Coord.). *Estresse nas organizações de trabalho* (pp. 13-30). Porto Alegre: Artmed, 2010

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.016

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA - EPT: INTEGRANDO CONHECIMENTOS NO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS

Géssika Cecília Carvalho¹

RESUMO

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal de Alagoas - Campus Murici, tem, dentre suas missões, proporcionar aos estudantes uma formação histórico-crítica que os preparem para a compreensão das relações sociais em que vivem e para participarem delas enquanto sujeitos, nas dimensões política e produtiva, refletindo sobre sua importância para transformar a sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de como os conteúdos do componente curricular Sociologia estão sendo trabalhados no referido curso técnico na perspectiva do currículo do ensino médio integrado, pois nessa perspectiva os conteúdos não devem ser pensados de maneira isolada e sim em um contexto mais amplo. Por esse viés, os conteúdos trabalhados em Sociologia foram relacionados à alimentação de maneira abrangente, considerando seus aspectos sociais, culturais, regionais, políticos, religiosos, afetivos, éticos, estéticos, identitários, dentre outros. Assim, para a transmissão dos conteúdos de Sociologia no curso técnico em Alimentos foram realizadas aulas dialogadas, apresentando conceitos e exemplos diversos, aproveitando o conhecimento prévio dos estudantes. Após as aulas, os estudantes puderam escrever suas receitas individuais, os pratos que consideram suas especialidades, com o diferencial de acrescentar as histórias pessoais e os aspectos sociais envolvidos nelas. Além de Sociologia, outros componentes tiveram colaboração na atividade, como Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Informática e disciplinas da área técnica. Como produto dessa integração curricular

¹ Doutora em Sociologia pela UFPB. Professora efetiva do Instituto Federal de Alagoas, campus Murici, gessika.silva@ifal.edu.br

foi composto um livro de receitas coletivo chamado “Preparar, comer e escrever: receitas dos estudantes do curso técnico em Alimentos do IFAL campus Murici”.

Palavras-chave: Metodologias. Saberes. Alimentação. Sociedade.

INTRODUÇÃO

A Constituição brasileira postula que a educação é um direito de todos, no entanto “o que se constata é que tanto o acesso à educação no Brasil, como o tipo de educação acessado, depende fundamentalmente da origem socioeconômica de cada indivíduo” (BRASIL, 2007, p. 25).

Nesse sentido,

[...] a presença da oferta de EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e por outros atores que tratam do ensino médio e da educação profissional almeja romper com os processos contínuos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão vivenciados pelas classes populares no Brasil (BRASIL, 2007, p. 28-29).

Esse rompimento, através da educação básica, deve garantir aos estudantes a aprendizagem para desenvolvimento dos estudos e para o mundo do trabalho, bem como utilizar estratégias para promover o exercício da cidadania, da autonomia e do senso crítico.

Assim, a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 3º, propõe a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de como os conteúdos do componente curricular Sociologia estão sendo trabalhados no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, do IFAL Campus Murici, na perspectiva do currículo do ensino médio integrado. O referido curso tem, dentre suas missões, proporcionar aos estudantes

[...] uma formação histórico-crítica, instrumentalizando-os para compreenderem as relações sociais em que vivem e para participem delas enquanto sujeitos, nas dimensões política e produtiva, tendo consciência da sua importância para transformar a sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente, os da classe trabalhadora (IFAL, 2022, p. 11).

Assim, na compreensão que o ensino de Sociologia é de fundamental importância para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a sociedade e para a formação integral dos estudantes, este trabalho trata de uma experiência docente de integração curricular no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Em 2005 foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, sendo promulgado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que mais tarde foi substituído, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 5.840, denominando-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, os desafios e as limitações no desenvolvimento do trabalho docente são enfatizados, já que o público atendido é bastante diverso, seja em idades, histórias, perspectivas de vida, níveis de escolaridade, dentre outras características.

No que se refere ao ensino médio, A LDB apresenta em seu artigo 35 suas finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Quanto à educação profissional, objetiva adquirir competências, conhecimentos, saberes e habilidades que confirmam aos estudantes a possibilidade de exercer uma determinada função profissional; isto atrelado à formação integral do cidadão (MORAES; KÜLLER, 2016).

Nesse sentido,

O IFAL - Campus Murici, ao ofertar o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, na modalidade EJA, reconhece, como expli-

citado no Documento Base do PROEJA (2007), que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos possuem trajetórias escolares descontínuas, e que nessas condições é necessário tomar a realidade de vida desses, reconhecer que são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral, que muitas vezes pertencem a uma parte da população em situação de risco social e que possuem pouco tempo para o estudo fora da sala de aula. (IFAL, 2022, p. 14-15).

Logo, dentre os desafios docentes no desenvolvimento das atividades no Proeja pode-se destacar que, “além de ser pouco prestigiado academicamente, dá muito mais trabalho para ser desenvolvido de forma adequada” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 51); e essa forma adequada também envolve a integração curricular.

Ramos (2007) destaca que a integração curricular deve “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2007, p. 16), ou seja, os conteúdos não devem ser pensados de maneira isolada e sim numa perspectiva mais ampla. Assim, para a autora, a educação seria:

[...] unitária, que sugere uma educação de qualidade e como direito de todos, sobrepujando a dualidade de formar para o trabalho manual e para o trabalho intelectual; politécnica, dando aos sujeitos acesso aos conhecimentos e à cultura, oportunizando realizar escolhas e construir caminhos para a produção da vida; omnilateral, com a integração entre as dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura. (CARVALHO, 2020, p. 171).

Na perspectiva do ensino integrado, os conteúdos não devem atender à lógica do mercado, mas ter utilidade social, desenvolvendo comportamentos e atitudes que formem o ser humano nas mais diversas “capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Logo, a contextualização (articulação dos conteúdos com a realidade social), a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social devem orientar a organização de um currículo integrado. Por esse viés, a Sociologia “tem um papel de grande importância no desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e da emancipação de nossos trabalhadores alunos” (SOSO; MESSER, 2018, p. 28). E, além disso, “o ensino da Sociologia na Educação de

Jovens e Adultos possibilita a integração entre os diversos saberes, fortalecendo a ideia de que a união entre teoria e prática é indispensável no processo de construção do conhecimento” (SOSO; MESSER, 2018, p. 33).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência docente na disciplina Sociologia I, que, no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, do IFAL Campus Murici, é oferecida a discentes do primeiro módulo.

O Instituto Federal de Alagoas, onde foi desenvolvida a atividade, fica localizado no município de Murici, que está localizado na Mesorregião do Leste Alagoano e na Microrregião Geográfica da Mata Alagoana. Conta com 25.187 habitantes segundo o

Censo de 2022. Em 2021, o salário médio mensal era de 1.7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 10.0%.

A atividade aqui relatada ocorreu nas quatro primeiras turmas ingressantes, que iniciaram o curso entre agosto de 2022 e fevereiro de 2024. Assim, os conteúdos trabalhados em Sociologia foram relacionados à alimentação de maneira abrangente, considerando seus aspectos sociais, culturais, regionais, políticos, religiosos, afetivos, éticos, estéticos, identitários, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência aqui apresentada nasceu da necessidade de relacionar os conteúdos de Sociologia, de maneira significativa, aos conteúdos de outros componentes curriculares, em especial aos da área técnica no curso de Alimentos. Isso porque, de acordo com o Plano do Curso,

Conjugar a teoria com a prática é fundamento primordial a partir de proposta pedagógica que tenha como base, dentre outros construtos, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade, enquanto condição para a superação dos limites entre formação geral e profissional com vistas à consecução da profissionalização que se pretende competente (IFAL, 2022, p. 19).

Compreendendo a especificidade da Sociologia, que abrange todos os aspectos da vida em sociedade, seu ensino deve

[...] buscar ampliar a visão de mundo que o educando possui, levando sempre em consideração os saberes que ele traz consigo. A cultura, etnia, valores e formas de ver a realidade, próprias de cada indivíduo tornam a Educação de Jovens e Adultos um ambiente riquíssimo para o estudo da Sociologia. Fazer relações entre teoria e prática, trazendo à tona situações do cotidiano da vida do aluno auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. (SOSO; MESSER, 2018, p. 28).

Assim, mesmo que os conteúdos relacionados à alimentação em seu viés social não estivessem relacionados no Plano de Curso para o primeiro módulo, entendeu-se que seria importante já trazer no momento inicial a aproximação da Sociologia (componente da formação geral) com outros componentes curriculares.

Isto porque as Ciências Sociais compreendem que o ato de se alimentar é habitual a todos os homens, “de tudo o que os seres humanos têm em comum, o mais comum é que precisam comer e beber” (SIMMEL, 2004, p. 160). Assim, embora unifique os sujeitos, para além da dimensão biológica, comer traz consigo aspectos simbólicos, como identidades sociais e culturais; regionalismos; hábitos específicos de grupos, classes e segmentos sociais; condição social; memória familiar, dentre outros.

Visto dessa forma, o ato de se alimentar não se restringe à satisfação de necessidades biológicas, mas denota funções sociais e simbólicas. Quanto a isso, Bleil (1998, p. 5) apresenta em seus estudos vinte usos diferentes para a alimentação na sociedade moderna, que envolvem: Satisfazer a fome e nutrir o corpo; Iniciar e manter relações pessoais e de negócios; Demonstrar a natureza e a extensão das relações sociais; Propiciar um foco para as atividades comunitárias; Expressar amor e carinho; Expressar individualidade; Proclamar a distinção de um grupo; Demonstrar pertencer a um grupo; Reagir ao stress psicológico ou emocional; Significar status social; Recompensas ou castigos; Reforçar a autoestima e ganhar reconhecimento; Exercer poder político e econômico; Prevenir, diagnosticar e tratar enfermidades físicas; Prevenir, diagnosticar e tratar enfermidades mentais; Simbolizar experiências emocionais; Manifestar piedade ou devoção; Representar segurança; Expressar sentimentos morais; Significar riqueza. Destes usos da alimentação, apenas um se refere à nutrição, o que

reforça a perspectiva de que a alimentação tem natureza social, perpassando a dimensão biológica, sendo influenciada por diversos fatores e tendo um papel fundamental na construção de identidades.

Nessa compreensão, para a socialização dos conteúdos de Sociologia no curso técnico em Alimentos foram realizadas aulas dialogadas, apresentando conceitos e exemplos diversos, aproveitando o conhecimento prévio dos estudantes. Isso porque “o ensino de sociologia por meio de suas práticas contribui de forma significativa na formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, buscando sempre levar em consideração as vivências que o educando traz consigo” (SOSO; MESSER, 2018, p. 23).

As trocas de experiências a partir das explicações e exemplos nas turmas se mostraram bastante produtivas, visto que dentre os estudantes encontramos muitas donas de casa (mães e avós) e trabalhadores que lidam diretamente com alimentos, como merendeiras e trabalhadoras domésticas.



Assim, a discussão da temática foi realizada a partir de aulas dialogadas, com o uso de data show com slides como recurso pedagógico, com a perspectiva de instigar, questionar e problematizar a questão da alimentação pelo viés social, a fim de estimular a capacidade de reflexão entre os estudantes.

Após as aulas, foi solicitado que os estudantes escrevessem suas receitas individuais, os pratos que consideram suas especialidades, com o diferencial de acrescentar as histórias pessoais e os aspectos sociais envolvidos nelas. Como exemplos podemos citar três relatos:

Estudante A - receita pão pizza

INGREDIENTES

kg de farinha de trigo leite
1 colher de sopa de óleo
1 colher de sobremesa de sal
1 colher de sopa de açúcar
1 ovo (somente a gema)
Queijo
Presunto
1 tomate picado
1 cebola picada
Orégano

MODO DE PREPARO

Misture o fermento com 1 xícara de leite morno, misture o açúcar também. Reserve. Coloque a farinha em um pote, misture o óleo o sal a gema na farinha e coloque a mistura do leite com o fermento junto. A massa ficará um pouco dura, então você pode colocar a segunda xícara de leite até ela não grudar na mão. Deixe descansar por 15 minutos. Após 15 minutos divida a massa em quantas partes quiser, abra uma a uma bem fininha, coloque o recheio e depois é só enrolar. Feche bem os cantos. Coloque em uma forma untada e enfarinhada e pincele uma gema em cima deles. Asse no forno a 180°C por cerca de 45 minutos ou até dourar.

HISTÓRIA

Aprendi a fazer essa receita com minha melhor amiga, chamada Alice, não só isso mais a desenhar também, sempre que podíamos, estávamos na cozinha e sempre tentando melhorar nosso melhor lanche, e por motivos engraçados o orégano foi nosso toque final... mas essa foi nosso último lanche antes dela partir pra sempre, hoje, eu, guardo na memória tudo o que ela me ensinou, como aproveitar a vida até nos mínimos detalhes com bons momentos.

Estudante B - receita bolo de milho cremoso

INGREDIENTES

1 lata de milho
1 lata de leite condensado

200 ml de leite de coco
4 ovos
2 xícara de fubá
½ xícara de óleo
1 saquinho de coco ralado
1 colher de sopa de fermento

MODO DE PREPARO

No liquidificador adicione o milho verde, Leite de coco e o leite condensado e os ovos. Depois eu bato até obter uma consistência. Depois acrescento o fubá o coco ralado e o fermento. Em pó bato mais alguns minutos e colocar para assar.

HISTÓRIA

Eu aprendi fazer essa receita onde trabalhava há 10 anos. Atrás como secretária em casa de família. Essa receita foi das que aprendi a fazer pois quando cheguei nessa casa para trabalhar só sabia fazer o básico de uma casa. Pois minha ex...patroa foi me ensinando algumas receitas que nunca tinha feito. Porém me dediquei e aprendi a fazer várias coisas na cozinha uma delas foi esse bolo de milho cremoso. Sempre que chegava visitas tinha que fazer esse bolo.

Estudante C - receita torta de verdura

INGREDIENTES

Para o recheio:

1 Cenoura média ralada
1 Meio pimentão picado
1 Cebola média picada
1 Tomate grande picado (sem sementes)
1 Lata de milho verde e ervilha 170g
Coentro picado
Orégano a gosto
Sal a gosto

Para a massa:

2 xícaras de farinha de trigo 250g
2 xícaras de leite
3 ovos
½ xícara de óleo
1 xícara de cremogema
1 colher de sopa de sal
1 colher de sopa de fermento

1 pacote de queijo ralado 100g

MODO DE PREPARO

Em uma tigela, acrescente todos os ingredientes do recheio e reserve. No liquidificador, acrescenta às duas xícaras de leite, os três ovos, $\frac{1}{2}$ de óleo, uma xícara de cremogema, sal, e o queijo ralado. Bata tudo isso por 5 minutos, e acrescente a farinha aos poucos, por último acrescentar o fermento. Em uma assadeira untada com óleo, despejar a metade da massa, logo em seguida adicione o recheio, logo após adicione o restante da massa. Por fim, adicione mais um pacote de queijo ralado 100g e o orégano, levar ao forno aquecido em 180° C.

HISTÓRIA

Onde eu trabalhava tinha uma amiga de trabalho, que quando fazíamos café da manhã. Ela sempre levava essa torta deliciosa, gostei tanto que peguei a receita. Anos depois meu esposo e eu estávamos desempregados, e tive a ideia de vender a torta na igreja e deu super certo. Hoje quando não levo para vender, as pessoas ficam pedindo.

Convém ressaltar que os relatos estão mostrados aqui da maneira que os estudantes escreveram e digitaram na aula de Informática, como parte da atividade desse último componente. Nessa perspectiva, além de Sociologia, outros componentes tiveram colaboração na atividade, como Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Informática e disciplinas da área técnica. Isso porque, quando se fala em currículo integrado, “O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer” (BRASIL, 2007, p. 41).



Como produto dessa integração curricular foi composto um livro de receitas coletivo chamado “Preparar, comer e escrever: receitas dos estudantes do curso técnico em Alimentos do IFAL campus Murici”, cujo lançamento está sendo planejado para o próximo ano e a capa desse livro está sendo produzida por um dos estudantes do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como finalidade socializar a experiência de como os conteúdos do componente curricular Sociologia estão sendo trabalhados no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, do IFAL Campus Murici, na perspectiva do currículo do ensino médio integrado.

De maneira geral, pode-se considerar que a experiência foi exitosa e fundamental para a percepção dos estudantes acerca da possibilidade de integração entre conteúdos de diferentes componentes curriculares. No entanto, como em todo processo, foram percebidas dificuldades e limitações que são comuns ao trabalho com estudantes da EJA, uma vez que “a participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional” (BRASIL, 2007, p. 45).

Além disso, aponta a possibilidade de repensar a política de integração curricular, pois

[...] a construção do currículo integrado e a concretização do ensino médio integrado só serão possíveis quando houver a superação da dicotomia entre a educação para o “fazer” versus educação para o “pensar”, com a compreensão da identidade dos Institutos Federais, com o fim da resistência ao trabalho conjunto entre as áreas propedêutica e técnica, bem como com a clareza e a compreensão sobre o que de fato postula o ensino médio integrado e de como se pode promover, dentro dessa perspectiva, um currículo integrado (CARVALHO, 2020, p. 181).

Assim, através deste relato espera-se que essa experiência possa estimular outros projetos de integração curricular, considerando que no trabalho com a EJA é necessário respeitar os sujeitos e aproveitar os conhecimentos que esses estudantes já trazem, garantindo a aprendizagem para o desenvolvimento dos

estudos, para o mundo do trabalho e para promover o exercício da cidadania, da autonomia e do senso crítico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BLEIL, S. I. O padrão alimentar ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil. **Revista Cadernos de Debate**, v. VI, p. 1-25, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Documento Base PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em: 26 jan. 2022.

CARVALHO, G. C. Concepções docentes sobre Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Alagoas. **Trabalho & Educação**, v.29, n.2, p.169-182, maio-ago. 2020.

IFAL. **Plano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em**

Alimentos - na modalidade EJA. 2022. Disponível em: [https://www2.](https://www2.ifal.edu.br/campus/murici/ensino/cursos/tecnicos-integrados/arquivos/PlanodoCursoAlimentosEJAEPTCampusMurici.pdf)

[ifal.edu.br/campus/murici/ensino/cursos/tecnicos-integrados/arquivos/PlanodoCursoAlimentosEJAEPTCampusMurici.pdf](https://www2.ifal.edu.br/campus/murici/ensino/cursos/tecnicos-integrados/arquivos/PlanodoCursoAlimentosEJAEPTCampusMurici.pdf) Acesso em: 14 dez. 2022.

MORAES, F.; KÜLLER, J. A. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora SENAC, 2016.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n. 48, Vitória da Conquista, out./dez 2021.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Versão ampliada de exposição no seminário sobre ensino médio (Mossoró, RN), 2007. Disponível

em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go-/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 17 set. 2017.

SIMMEL, G. Sociologia da refeição. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 33, jan/jun.2004. p.159-166.

SOSO, D. M. G.; MESSER, S. O ensino da Sociologia na educação de jovens e adultos. **Boletim Técnico-Científico IF Farroupilha**, v. 4, n. 1, dez. 2018.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.017

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ÓTICA DO MERCADO DE TRABALHO E DO MUNDO DO TRABALHO

Monizy Silva Pereira¹
Débora Mendes de Sousa Gemelli²
Diego Soares Carvalho³

RESUMO

O presente texto aborda o trabalho como princípio educativo nas perspectivas das formações voltadas para o Mercado de Trabalho e para o Mundo do Trabalho, um dos assuntos de difícil compreensão para aqueles que estão inseridos dentro de uma sociedade em que a sua força de trabalho é explorada. Assim, com o objetivo de facilitar o entendimento, durante a elaboração do artigo serão construídas categorias que estão presentes dentro dessa temática, como o trabalho, a educação, o mercado de trabalho, o mundo do trabalho, o ensino médio integrado e a formação integral. O intuito é compreender como o trabalho como princípio educativo manifesta-se em dois eixos, dentro de uma formação na conjuntura de uma sociedade capitalista e, em uma formação na perspectiva do pensamento marxista. Dessa forma, a construção deste artigo ocorre numa abordagem qualitativa, produzido com base em um levantamento bibliográfico sobre a temática e, elaborado a partir da análise histórico-social marxista. Nesse sentido, este trabalho mostra-se importante, pois oportuniza o leitor a realizar uma reflexão sobre a categoria trabalho como princípio educativo em dois modelos de formação, mas principalmente nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, na qual pressupõe uma for-

1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, monizy.pereira@tjro.jus.br;

2 Mestre pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rodônia - UNIR, deboragemelli@tjro.jus.br;

3 Doutor pelo Curso de Farmacologia da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, diego.carvalho@ifsp.edu.br;

mação que integre ciência, cultura e tecnologia como uma proposta de formação inovadora e integral que busca a formação para o Mundo do Trabalho e não para o Mercado de Trabalho.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Princípio Educativo, Formação Integral

INTRODUÇÃO

Para argumentar a temática do trabalho como princípio educativo, pretende-se estabelecer um diálogo entre a concepção de Marx e Engels da categoria trabalho com a concepção do trabalho como princípio educativo abraçada pelos autores Saviani, Frigotto, Amboni e pelas autoras Kuenzer e Ciavatta. Pois será a partir dessa discussão que conseguiremos trilhar o caminho que nos levará a discutir sobre as relações entre educação, trabalho e o trabalho como princípio educativo. Nesse contexto, observaremos que os projetos pedagógicos de cada época estão relacionados com o trabalho. Pois o trabalho é uma ação educativa e que para se realizar necessita de conhecimento e ação. Por esta direção, Marx e Engels destacam que:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

A partir disso, entendemos que ao agir, produzindo os meios para viver, o homem também passa a conhecer, a saber. Ele aprende no seu trabalho e por meio dele vai se educando. Assim, temos, que educação e trabalho são dimensões indissociáveis no fazer humano. Pois, o trabalho sintetiza a relação teoria e prática e, nesse sentido ele também sintetiza a relação de conhecimento humanista e conhecimento científico tecnológico. Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo é relação, é a forma em como cada fase de desenvolvimento das forças produtivas, teoria e prática, conhecimento e ação se relacionam. Ressaltamos que a sociedade capitalista também pressupõe a relação trabalho e educação, porém, de forma unilateral, superficial, objetivando apenas atender os anseios do capital. Já a perspectiva Marxiana pressupõe de forma contrária, a categoria Trabalho como Princípio Educativo tem como horizonte uma formação em uma dimensão completa, ou seja, omnilateral. Desse modo, é nos pressupostos do pensamento de Marx sobre o princípio educativo do trabalho que defendemos e consideramos possível uma formação emancipadora.

Nesse sentido, a articulação entre trabalho e educação, apontando para as ideias marxiana, evidencia a necessidade de uma formação que supere as

limitações impostas pelo modelo capitalista. Essa formação deve promover o desenvolvimento integral do ser humano, onde o trabalho não represente uma mera atividade produtiva, mas sim, um meio de aprendizado e de transformação pessoal e social. Portanto, a educação, ao incorporar o trabalho como princípio educativo, torna-se um espaço de construção de saberes críticos e criativos, capacitando os indivíduos a refletirem sobre suas realidades e a agirem de forma consciente e transformadora. Assim, propõem-se que o trabalho, ao ser reconhecido como uma prática educativa, deve favorecer não só a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica, contribuindo para a emancipação e autonomia dos indivíduos na sociedade.

Dessa forma, ao abordar a concepção do trabalho como princípio educativo, é relevante considerar as implicações deste conceito no contexto das sociedades contemporâneas, particularmente à luz das contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Enquanto o capitalismo tende a instrumentalizar o trabalho, subordinando-o aos interesses do capital e fragmentando o conhecimento, a perspectiva marxiana defende uma formação omnilateral, que integra teoria e prática, ciência, cultura e tecnologia de maneira dialética. Esta abordagem busca superar a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual, promovendo uma educação que não apenas capacite para o mercado, mas que também emancipe o indivíduo, proporcionando uma compreensão crítica das condições materiais e sociais em que ele está inserido. A partir dessa compreensão, o trabalho deixa de ser visto como uma mera atividade produtiva, passando a ser reconhecido como uma dimensão fundamental da formação humana, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral do ser, em todas as suas potencialidades.

Portanto, para compreender a concepção do trabalho enquanto princípio educativo, buscamos entender a categoria trabalho no seu sentido ontológico-histórico, a sua relação com a educação, segundo os modos de produções e, a construção do trabalho como princípio educativo, sobre as contradições que o possibilitam como meio que propiciará uma formação que integra ciência, cultura e tecnologia. Diante das questões apontadas acima, com o intuito de alcançar o propósito do texto, este trabalho está estruturado em duas partes, na qual primeira dedica-se ao processo metodológico utilizado para sua produção e, a segunda, desenvolve a fundamentação teórica privilegiada. Por fim, apresentam-se as considerações finais e os referenciais bibliográficos trazidos para a discussão do objeto em tela.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, que consistiu no estudo e revisão de publicações científicas que expõem o trabalho como princípio educativo, elaborado a partir da análise histórico-social marxista. Neste paradigma, a pesquisa bibliográfica permite a construção de novos conhecimentos, no qual envolve processos de organização, interpretação, compreensão e sistematização. Sobre este tipo de pesquisa, Boccato afirma que:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCCATO, 2006, p.266)

O estudo foi realizado especialmente por dois motivos: apresentar a temática do trabalho como princípio educativo no Seminário de Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica da disciplina Bases Conceituais da EPT e, compreender como a categoria trabalho no sentido ontológico do ser social, pressupõe o trabalho enquanto princípio educativo como horizonte para uma formação para além do capital. Desse modo, com o intuito de responder tais motivos, elegeu-se literaturas com teorias marxianas e marxistas como alicerce para o referencial teórico do estudo em questão.

Por teorias marxianas, compreende-se aquelas escritas pelo próprio Karl Marx e Friederich Engels; já as teorias marxistas referem-se aos escritos baseados no pensamento de Marx, no entanto redigido por outros autores, como Ciavatta, Kuenzer, Amboni, Frigotto e Saviani. Em relação à esta questão, apoiamos-nos em Manacorda (2007), pois ele afirma que “marxiana, isto é, inerente ao pensamento de Karl Marx”.

Assim, buscando compreender uma das categoriais fundamental na EPT, após elegeu a literatura e, partindo de que o trabalho como princípio educativo pressupõe uma relação entre trabalho e educação, debruça-se na concepção do conceito de trabalho apresentado por Marx e Engels, e, busca-se bibliografias envolvendo o pensamento a respeito do trabalho como princípio educativo de autores (as) como Saviani, Frigotto, Amboni, Kuenzer e Ciavatta. Dito isso, este trabalho deu-se metodologicamente em uma investigação nas Bases de Dados

de relevância no campo da pesquisa científica de publicações que tiveram como tema o Trabalho como Princípio Educativo, atentando-se para aquelas que apontam como horizonte a formação omnilateral. Com isso, a pesquisa apontou para três tópicos principais, detalhados a seguir.

TRABALHO, ATIVIDADE FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO HUMANA.

Em período anterior a Primeira Revolução Industrial, as relações de trabalho eram predominantemente agrárias e organizadas em núcleos familiares, onde ofícios eram passados de pai para filho. Essa dinâmica garantiu a construção de uma identidade profundamente ligada ao trabalho, ao qual os indivíduos se dedicavam com afinco. A conexão com a terra era essencial, pois dela se extraía o sustento da família. A economia se baseava na troca de serviços e produtos, sem a presença de um valor monetário agregado. Assim, o trabalho não possuía um valor definido em termos financeiros; não se recebia salário e não havia perspectiva de expansão de negócios. A estrutura social era rígida e imutável: os nobres mantinham seu status ao longo da vida, enquanto os camponeses nasciam e morriam com esse título.

Embora a dinâmica econômica não incluísse um valor monetário formal, já estava enraizado um valor emocional: a consciência de que era necessário “plantar e cultivar” para garantir o sustento da família. Essa identidade, construída e aprimorada ao longo da vida, conferia aos indivíduos um profundo apreço pelo conhecimento de seu ofício, que levavam consigo até o fim de suas vidas.

Nesse contexto, a categoria trabalho se torna ainda mais significativa quando analisada sob a perspectiva marxiana. Para Marx, a atividade vital consciente é uma particularidade da humanidade, diferenciando a produção humana da atividade animal. Enquanto os animais utilizam os recursos naturais de forma limitada, os seres humanos transformam seu ambiente, produzindo de maneira universal. Nos Manuscritos econômicos-filosóficos, Marx observa: “O animal produz apenas aquilo de que necessita imediatamente, enquanto o homem produz universalmente. O animal é guiado pela necessidade física imediata, enquanto o homem cria em liberdade.” Essa capacidade de produzir segundo as leis da beleza e conforme a medida do objeto ilustra como, mesmo em uma sociedade agrária, o trabalho estava entrelaçado com a identidade e a liberdade humana.

Desse modo, a compreensão do trabalho como um princípio educativo se fundamenta tanto na perspectiva histórica das relações laborais antes da Revolução Industrial quanto na análise marxiana da produção e da consciência humana. O trabalho, portanto, não se configura somente como um meio de sobrevivência, mas uma expressão da identidade e da liberdade do ser humano.

Assim, destacamos a categoria trabalho, pois acreditamos que não há como falar do trabalho como princípio educativo sem abstrair a ideia do que é o trabalho na perspectiva marxiana. Considerando tal fator, é importante ressaltar que em Marx, a atividade vital consciente é particularidade da raça humana, e é justamente essa capacidade teleológica que diferencia a atividade produtiva humana da atividade do animal. Enquanto estes só exploram da natureza aquilo que ela lhe oferece, já aqueles, exploram e transformam o ambiente natural, produzem de forma universal. Em vista disso, nos Manuscritos econômicos-filosóficos, Marx afirma:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2004, p.85).

De modo preciso, a partir disso, na produção do mundo objetivo, o homem se confirma. Pois ao construir o universo material, vai se construindo também. Assim, o homem é criatura e criação que ocorre no e pelo trabalho. No entanto, não há como falar do trabalho, separado do homem, uma vez que, a vida de cada homem no percurso histórico coincide com a sua produção. “Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles.” (MARX, 2007, p. 87). Portanto, “quando se fala do trabalho, está-se tratando, imediatamente, do próprio homem.” (MARX, 2004, p. 89).

Continuando por esse caminho, de acordo com Engels (1986), “o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau

que, até certo ponto, pode-se afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Assim, a medida que o homem age sobre a natureza, através das suas atividades, ele vai se formando. Esses aspectos, mostram-se presentes nas atividades desempenhadas pelo homem desde a época da coleta até a idade contemporânea, porém, com formas, modos diferentes de produção e de apropriação do conhecimento.

Na era da coleta, os primitivos viviam em comunidades e ajudavam-se para obterem alimentos, desenvolviam atividades como elaboração de instrumentos, caça, pesca e coleta. Essas ações eram praticadas em colaboração e com o objetivo de apenas suprir suas necessidades. No percurso da história, esses hábitos executados pelos primórdios vão se aperfeiçoando, com isso, surge a agricultura, logo depois, a fiação e a tecelagem, a produção de metais, a olaria e a navegação. Em paralelo, aparece a atividade de troca, venda ou compra de produtos, assim como, as ciências, a arte, a política, a religião, o Estado. Com a introdução desses inventos, surgem novas formas de trabalho e novas formas de produção, bem como a divisão social do trabalho. Nesse contexto, Saviani aponta que:

é possível detectar ao longo da história diferentes modos de produção da existência humana, que passa pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista, baseado na transformação exercida pelos escravos; o modo de produção feudal, baseado no trabalho do servo, que trabalha a terra, que é propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, baseado na apropriação privada dos meios de produção onde os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. (SAVIANI, 1989, p. 09).

Essas diferentes formas de produção transformaram consecutivamente a maneira como os homens desenvolviam suas atividades laborais e educativas e, conseqüentemente provocou metamorfoses nas categorias trabalho e educação, exigindo do trabalhador adaptação às novas formas de produção. Diante desse contexto, a divisão social do trabalho e o seu caráter dual apresentam-se claramente, no qual o trabalho como essência do homem e produção universal são subsumidos pelo trabalho voltado para a produção de mais valia. Assim, todos esses processos que transformam o homem, a natureza, as forças produtivas e as sociedades não são antagônicos ao ensino e educação, ao contrário, são base material para um projeto educativo do tipo de sociedade que se deseja;

uma vez que o processo de reprodução social se dá por meio do trabalho e da educação. Posto essas considerações, discutiremos adiante a relação das categorias trabalho e educação.

TRABALHO E EDUCAÇÃO

Ao criar ferramentas e instrumentos, o homem foi desafiado a transmitir esse saber aos outros, dessa forma, por meio da mediação entre a natureza e o homem, através de uma ação teleológica ocorre a origem mais remota da educação. Nestes pressupostos, Amboni (2019, p.247) assegura que “o trabalho deu ao homem um salto ontológico, que é a capacidade de pensar e refletir sobre suas ações.” Por esse sentindo, infere-se que o homem foi se educando medida que desenvolvia atividades laborais para sua sobrevivência e no momento em que transmitia os conhecimentos adquiridos para outras gerações, pressupondo a relação entre trabalho e educação, o princípio educativo do trabalho.

Com o desenvolvimento nos modos de produção, a relação trabalho e educação, ou melhor, a forma em como cada fase de desenvolvimento das forças produtivas, teoria e prática, conhecimento e ação se relacionam também se modificaram. Ao lado da divisão social do trabalho, ocorre a apropriação privada da terra que provoca o rompimento nos modos vigentes nas comunidades primitivas. Temos a classe dos proprietários e a dos não-proprietários, introduz-se o desmembramento da educação, antes realizada no próprio processo de trabalho. Portanto, a posse privada da terra, sendo o principal meio de produção, causa a divisão da sociedade, supondo assim, seu caráter dual, configurando, em consequência, a divisão da educação.

Estabelecida a escravatura apresenta-se duas modalidades diferentes e segregadas da educação: uma voltada para a classe possuidora de terras, e outra para a classe não proprietária. A primeira classe é identificada como a educação dos homens livres, que viviam do ócio, tinha como foco as atividades intelectuais, físicas e militares. Já a educação para a classe não proprietária de terras, estava direcionada aos escravos e aos que serviam, era centrada no próprio processo de trabalho. Sobre essa temática Saviani afirma que:

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas

sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007,p.155 e 156)

Com o advento da fábrica, surgiram outros princípios de organização do trabalho e da educação para atender o modelo vigente de produção. Os modos de produção taylorista-fordista determinavam uma educação fragmentada, voltada para uma especialização no fragmento, em que se tem uma divisão técnica do trabalho entre ocupação e capacitação/qualificação. Para responder as necessidades desse processo produtivo baseado na fragmentação, Kuenzer (2007) afirma que “bastava uma educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização.” A medida que as novas tecnologias foram viabilizando uma nova organização do trabalho, foi possível transitar de uma pedagogia técnica fordista, rigorosa para uma pedagogia toyotista, enraizada a partir modelo japonês. Neste tipo de pedagogia, a ocupação é puxada pela demanda, não há uma vinculação entre conhecimento e ocupação, a qualificação é determinante para a inserção no mercado de trabalho. Assim o controle sobre a distribuição do conhecimento se torna flexível, não é tão rígido como no regime taylorista-fordista.

Feito estes apontamentos, observamos que a relação, a princípio, entre trabalho e educação, era de forma espontânea, na qual o homem possuía conhecimento da sua produção e criação, ele não era alheio a sua produção, assim o trabalho como princípio educativo pressupõe uma formação em sua totalidade. Porém, esse ato educativo com essa perspectiva foi estrangulado pela introdução do sistema de apropriação da propriedade privada, consumando assim, a separação entre trabalho e educação, trabalho manual e intelectual. Ressaltamos que a separação também é um tipo de relação, dessa forma, o trabalho enquanto princípio educativo nesses modelos de produção pressupõe

uma formação unilateral, fragmentada e alienada. Ao contrário do trabalho no sentido ontológico do ser social, que pressupõe o trabalho enquanto princípio educativo como horizonte para uma formação para além do capital.

Essa desarticulação entre trabalho e educação tanto limita o potencial humano, como também perpetua desigualdades sociais, uma vez que os sistemas educacionais passam a servir prioritariamente aos interesses do capital, em vez de promover a emancipação e a formação integral do indivíduo. Nesse cenário, a educação se torna uma ferramenta de preparação para o mercado, reduzindo-se a uma série de competências e habilidades técnicas que frequentemente não dialogam com a realidade social e cultural dos estudantes. Contudo, ao revisitarmos a concepção de trabalho como princípio educativo à luz do pensamento de teóricos marxistas e do pensamento marxiano, emergem possibilidades de reconfiguração dessa relação. A proposta de uma formação que articule teoria e prática, crítica e ação, visa resgatar a integralidade do ser humano, permitindo que o indivíduo vá além do desenvolvimento de competências tecnicamente, que desenvolvam o pensamento crítico e se tornem agentes de transformação social. Essa perspectiva não ignora as demandas do mundo do trabalho, na verdade, ela busca articular essas demandas a um projeto educativo mais amplo, que favoreça a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o trabalho é um meio de desenvolvimento humano e não uma forma de exploração.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, ENQUANTO REALIDADE E POSSIBILIDADE.

Diante dessas observações, evidencia-se que de criador do homem, o trabalho passa a ser criatura com a divisão social do trabalho e da sociedade em classes, com isso, vai-se perdendo o sentido ontológico do trabalho enquanto ser social, o que era finalidade central e essencial do homem torna-se um meio de subsistência e meio de valorização do capital. Anboni (2019, p.251) nos alerta que “neste processo também está presente a relação trabalho e educação, pois constituem o processo fundante do ser social e seu próprio modo de reprodução social.” Entretanto, esta relação trabalho e educação, que enquanto realidade valoriza o capital, não se configura mais em um princípio educativo que tem como natureza a primeira fonte de trabalho e materialidade do ser social, agora,

o que determina esse princípio educativo do trabalho, são os interesses da classe dominante.

Nesse contexto, ressaltamos que na própria sociedade de mercado é exigido um acervo mínimo de conhecimento sistemáticos para o acesso ao mercado de trabalho, em relação à essa temática Saviani (2007) aponta que:

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2007,p.160)

Assim, na sociedade capitalista, o que dita um projeto educativo de uma sociedade são as necessidades que estão enraizadas nas relações sociais e produtivas. É a partir da base material, que se constroem os projetos pedagógicos. Nesse sentido, na sociedade capitalista, há uma pedagogia capitalista e, portanto, há um princípio educativo nessa sociedade que integra trabalho e educação. No entanto, essa relação trabalho e educação não visa uma formação humana integral, o que ela busca é uma formação cada vez mais alienada e unilateral. O trabalho enquanto princípio educativo ocorre a partir da hegemonia do capital, dos que estão no poder.

O projeto pedagógico capitalista deste tipo de sociedade, se baseia em pelo menos dois pressupostos: na questão de classe e na questão de como se dar a distribuição do conhecimento. Se há uma sociedade, em que o trabalho é social e tecnicamente dividido e na dicotomia social tem uma classe detentora dos meios de produção e outra que vende a sua força produtiva, evidentemente é esta dicotomia que é determinante do projeto pedagógico capitalista, consequentemente a questão do controle do acesso do conhecimento se dará pela hegemonia do capital. Nesse contexto, o conhecimento que a classe trabalhadora terá acesso, será definido pelo capital.

Diante disso, compreende-se que o trabalho como princípio educativo enquanto realidade na conjuntura atual, aliena o homem cada vez mais e pressu-

põe uma formação baseada nos princípios capitalistas, na qual visa a produção de mais valia, atendendo os interesses da minoria, que são os que estão no controle da produção e do acesso ao conhecimento científico. Entretanto, esse mesmo processo de alienação, nos dar brechas, dentro das suas contradições, para desconstruirmos o trabalho enquanto princípio educativo para uma sociedade mercadológica. Neste paradigma, temos que engendrar o trabalho como princípio educativo enquanto possibilidade, buscando quebrar a áurea negativa que permeia o trabalho e, resgatar o seu sentido ontológico, no qual pressupõe uma formação baseada no princípio da omnilateralidade.

A transição do trabalho como meio de subsistência para um princípio educativo que fomente a formação omnilateral exige uma reinterpretação crítica das relações sociais e produtivas. Para isso, é importante resgatar a ideia de que o trabalho, em sua essência, deve ser uma expressão da criatividade e da autonomia humana, não uma simples ferramenta de exploração. Essa reconceitualização implica um movimento em direção à valorização do saber-fazer, onde o conhecimento adquirido no processo de trabalho não se limita a atender às demandas do capital, mas se torna um veículo de emancipação. Nesse contexto, as experiências laborais podem ser transformadas em espaços de aprendizagem coletiva, onde o diálogo, a reflexão e a crítica são encorajados. O trabalho, assim, se torna um campo fértil para a educação transformadora, que vai além da reprodução das relações do poder vigentes, possibilitando que os trabalhadores se apropriem de suas práticas e conhecimentos, reconstruindo suas identidades e suas formas de interação com o mundo. Portanto, a possibilidade de transformar o trabalho em um princípio educativo se manifesta na articulação entre teoria e prática, onde o saber é construído de maneira colaborativa e consciente, visando à formação integral do sujeito e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Essa nova perspectiva de trabalho, que busca a superação das limitações impostas pelo capital, abre caminhos para um projeto educativo que respeita a dignidade humana e promove o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia com o propósito de contribuir com o desenvolvimento educacional, social e econômico do nosso país, bem como ofertar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para estudantes do nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

A Educação Profissional e Tecnológica almeja uma educação que se configure como instrumento de transformação e, tem o Trabalho como Princípio Educativo como um dos principais eixos norteadores da formação dos sujeitos na perspectiva omnilateral, assim, visa proporcionar a superação de uma educação organizada apenas para a preparação de mão de obra.

Nessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica deve ser entendido como um meio que viabiliza uma formação humana que integra as diversas dimensões presente na existência do homem e, desenvolva nele suas potencialidades físico, mental, político e científico-tecnológico. Desse modo, proporcionar “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

Entretanto, vivemos em uma sociedade capitalista, onde a produção é determinada pelos interesses do capital, conseqüentemente, o processo educativo da formação, enquanto realidade, têm como égide os interesses dos que estão no poder. Dessa maneira, compreender o Trabalho como Princípio Educativo, enquanto possibilidade, na perspectiva de uma formação em uma dimensão completa dentro da sociedade vigente, torna-se um desafio, mas não impossível.

Além disso, observamos que um número significativo de jovens do ensino médio possui acesso apenas às técnicas específicas para a ingressar no mercado de trabalho, a compreensão da categoria trabalho, por parte deles, está relacionada à produção de valores de troca, confundindo-se com emprego, assim, aguça os problemas que norteiam as dificuldades enfrentadas na ascensão do Trabalho como Princípio Educativo na perspectiva da totalidade.

Souza, Lima e Scardua (2021), em um artigo recente, afirmam que apesar das Diretrizes Curriculares do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica apontarem para uma formação humana integral, omnilateral e politécnica, porém, não se concretiza, pelo fato de vivermos em uma sociedade capitalista, de cunho neoliberal. No entanto, embora não ocorra a concretização de um dos princípios fundamentais da EPT, “constata-se que apesar da alienação que acontece nesse modelo de organização social, o trabalho como

princípio educativo é uma condição necessária para a emancipação do trabalhador, constituindo-se uma proposta para além do capital.” (NETO, AZEVEDO & ARIDE, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos situados em uma sociedade de cunho neoliberal, em que os determinantes da formação são os meios de produção e a valorização do capital, conseqüentemente, o princípio educativo do trabalho, enquanto realidade, têm como basilar os interesses dos dominantes. Nesse contexto a visão do trabalho para a maioria está relacionada à renda, venda da sua mão de obra, uma vez que estão inseridos em uma conjuntura na qual a formação possui foco na preparação para o mercado de trabalho. Desse modo, compreender o Trabalho como Princípio Educativo, enquanto possibilidade, na perspectiva de uma formação em uma dimensão completa dentro da sociedade vigente, não é uma tarefa simples. Além disso, fatores como a redução da dimensão educativa do trabalho à uma função meramente instrumental, em que se aprende fazendo e a compreensão do trabalho como fator econômico intensificam a dificuldade de entendimento do Trabalho como Princípio Educativo na perspectiva da totalidade.

Nesse sentido, é relevante apreender o sentido histórico-ontológico do trabalho e sua relação com a educação, visto que é a partir do entendimento da relação entre essas duas categorias que o princípio educativo do trabalho emerge como uma formação unilateral, para o mercado de trabalho, ou como uma formação omnilateral, voltada para o mundo do trabalho. Precisamos, aproveitar os processos contraditórios presentes na sociedade capitalista e, que possibilitam espaços para desenvolver processos emancipatórios que viabilizam o trabalho como princípio educativo como uma proposta para além do capital.

Diante disso, temos como missão recuperar o significado do trabalho como princípio educativo na ótica do sentido ontológico do trabalho, que na conjuntura atual, encontra-se com uma concepção distante da possibilidade da formação para o trabalho como instrumento de libertação. Pois no modelo de sociedade com práticas que têm como objetivo o acúmulo do capital, são impostos limites às discussões que abordam propostas emancipatórias e para além do capital. É necessário compreendermos que esta discussão do trabalho como princípio educativo, não almeja apenas uma integração entre o trabalho,

ciência e cultura; ela está para além disso, trata-se de uma proposta que supere a dualidade das classes sociais e encontra-se em construção nos movimentos de luta social pela emancipação humana.

Ressaltamos ainda, que os Institutos Federais possuem um papel bastante importante na luta pela formação na ótica da omnilateralidade, pois em seus princípios a categoria do Trabalho como princípio educativo é uma das temáticas norteadoras dos pensamentos defendidos pelos IF's. Entretanto, é importante admitir que, embora os Institutos Federais têm em seus ideais a bandeira de uma formação omnilateral, eles também estão postos dentro de um sistema de ensino, no qual, habitualmente, está submetido às pressões do capitalismo, bem como do mercado de trabalho e das políticas neoliberais, os quais possuem como tendência a redução da educação à mera preparação para o trabalho. Em vista disso, o desafio consiste em resgatar e fortalecer o princípio educativo do trabalho como um instrumento de formação integral, que proporciona a emancipação dos indivíduos, ao invés de apenas capacitá-los para a inserção no mercado de trabalho.

Por esse trilha, entendemos que o Ensino Médio Integrado e o Institutos Federais, nos quais têm como âncora o princípio da omnilateralidade e o trabalho como princípio educativo na perspectiva de totalidade, possibilitam uma formação integral, omnilateral e politecnica, assim, possuem as sementes para uma formação que visa a emancipação humana. Portanto, "o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade". (RAMOS, 2008, p. 04).

Para que essa visão mais ampla do trabalho como princípio educativo se efetive, é preciso um esforço contínuo de reflexão e prática crítica que questione as estruturas e relações de poder modernos. Isso engloba a criação de currículos que integrem saberes teóricos e práticos de forma dialética, proporcionando uma formação que desenvolva não apenas competências técnicas, mas também a capacidade crítica e a consciência social dos educandos, bem como inclua nos conteúdos o trabalho no seu duplo sentido, o ontológico e o histórico. Além disso, é essencial fomentar o engajamento dos estudantes em projetos que dialoguem com as realidades sociais e econômicas da comunidade, reforçando a educação como um processo de transformação social.

Enfim, ao resgatar o trabalho como princípio educativo na sua dimensão ontológica e histórica, reafirmamos a importância de uma educação que trans-

cenda a lógica do capital e que se comprometa com a formação omnilateral dos indivíduos. Esta formação deve ser orientada não apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas para a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade. A luta por uma educação emancipadora, portanto, é também uma luta pela construção de um mundo mais justo e igualitário, onde o trabalho seja verdadeiramente um meio de libertação e não de opressão.

REFERÊNCIAS

AMBONI, Vanderlei. **Trabalho e educação na reprodução social do homem.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negociação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.

BORGES, Kamylla Pereira. **Trabalho e educação: concepções das políticas para EPT e dos alunos do ensino médio integrado.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1174-1200, jul. 2022

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Revista Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan/abr, 2014.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set/dez, 2014.

ENGELS, Friederich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** Publicado pela primeira vez em 1896 em Neue Zelt. Marxists Internet Archive, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos.** São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho:** bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio, Ciência, Cultura e Trabalho.** Ministério da Educação, Brasília: MEC/SETEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; CALDARI, R. S. **História, Natureza, Trabalho, Educação:** Karl Marx & Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (orgs) **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e Escola:** a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MOTA, K. R.; ARAÚJO, C. H. dos S.; SANTOS, B. G. dos. **A Formação para o trabalho:** O Papel dos Institutos Federais na Produção dos Novos Intelectuais. *HOLOS, [S. l.]*, v. 2, p. 351– 364, 2018.

NETO, N. de O. A; AZEVEDO, R. O. M ; ARIDE, P. H. R. . **Trabalho como Princípio Educativo:** Uma busca pela definição do conceito e sua relação com o Capitalismo. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 43-55, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.387. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/387>. Acesso em: 05 maio. 2023.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

SAVIANI, Dermeval **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

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

SOUZA, Dayane Felix de; LIMA, Eslaine Cardoso de; SCARDUA, Marta de Pinho Santana. **O Trabalho como Princípio Educativo**. In: PÔSTERES - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 202, p. 305-

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA POLÍCIA CIVIL DE MINAS GERAIS

Raquel Quirino¹
Elton Basílio de Souza²
Paloma Boson Kairala³

RESUMO

A Polícia Civil de Minas Gerais – PCMG foi fundada no contexto político da Primeira República. Subordina-se diretamente ao Governador do Estado e tem como finalidade primordial a condução de investigações sobre infrações penais, visando à elucidação dos elementos essenciais dos delitos, tais como autoria, materialidade, motivação e contexto, almejando contribuir para a preservação da segurança pública, a promoção dos direitos individuais e coletivos, e o fortalecimento dos pilares democráticos da sociedade. Espalhado por todas as regiões do Estado, seu contingente de 11.607 profissionais, é o segundo maior dentre todas as polícias civis do Brasil. A formação de seu efetivo policial se dá pela Academia da Polícia Civil – ACADEPOL, fundada em 1926, com o propósito de oferecer instrução prática e experimental em áreas como criminologia, direito penal, técnica policial e investigação criminal. Atualmente a ACADEPOL evoluiu e tem por finalidade o desenvolvimento profissional e técnico científico dos servidores da Polícia Civil em diversos níveis, ofertando cursos de Formação Técnico-Profissional, de Aperfeiçoamento e Chefia Policial, presenciais e a distância, na modalidade EaD, tanto de forma exclusiva para os servidores, quanto destinados à sociedade civil, além de Cursos de Especialização Lato Sensu em Criminologia e Gestão em Segurança Pública e Inteligência Aplicada e

- 1 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. quirinoraquel@hotmail.com;
- 2 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. eltonmg@gmail.com
- 3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUCMinas. palomakairala@gmail.com

outros Cursos Tático-operacionais. Assim, este artigo objetiva trazer ao conhecimento da comunidade acadêmica como se dá a formação profissional da Polícia Civil de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva baseada em um estudo documental de documentos primários disponíveis na PCMG e em relatos de entrevistas semiestruturadas com servidores atuantes na ACADEPOL. Os achados revelam uma preocupação da Polícia Civil em formar e qualificar seus servidores, na medida em que mantém uma academia exclusiva para formação inicial e continuada de seus profissionais, com ampla oferta de cursos e ativa participação.

Palavras-chave: Segurança Pública, Polícia Civil, Formação Profissional Policial, ACADEPOL

INTRODUÇÃO

A formação profissional das forças policiais é um tema de grande relevância, especialmente no contexto atual de demandas por uma atuação policial mais efetiva e cidadã. Em se tratando da polícia civil, em particular, seu papel é crucial na investigação criminal e na proteção dos direitos civis, tornando sua formação ainda mais essencial, para a construção de uma força policial eficiente, ética e respeitosa.

A Polícia Civil de Minas Gerais – PCMG foi fundada no contexto político da Primeira República. Subordina-se diretamente ao Governador do Estado e tem como finalidade primordial a condução de investigações sobre infrações penais, visando à elucidação dos elementos essenciais dos delitos, tais como autoria, materialidade, motivação e contexto, almejando contribuir para a preservação da segurança pública, a promoção dos direitos individuais e coletivos, e o fortalecimento dos pilares democráticos da sociedade. Distribuída por todas as regiões do Estado, seu contingente de 11.607 profissionais, é o segundo maior dentre todas as polícias civis do Brasil.

A formação profissional da Polícia Civil do Estado de Minas Gerais é realizada pela sua Academia da Polícia Civil, comumente chamada de ACADEPOL.

A ACADEPOL foi fundada em 1926, com o propósito de oferecer instrução prática e experimental em áreas como criminologia, direito penal, técnica policial e investigação criminal. Atualmente evoluiu e tem por finalidade o desenvolvimento profissional e técnico científico dos servidores da Polícia Civil em diversos níveis, ofertando cursos de Formação Técnico-Profissional, de Aperfeiçoamento e Chefia Policial, presenciais e a distância, na modalidade EaD, tanto de forma exclusiva para os servidores, quanto destinados à sociedade civil, além de Cursos de Especialização Lato Sensu em Criminologia e Gestão em Segurança Pública e Inteligência Aplicada e outros Cursos Tático-operacionais.

Assim, este artigo objetiva trazer ao conhecimento da comunidade acadêmica como se dá a formação profissional da Polícia Civil de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva baseada em um estudo documental de documentos primários disponíveis na PCMG e em relatos de entrevistas semiestruturadas com servidores atuantes na ACADEPOL,

Os achados revelam uma preocupação da Polícia Civil em formar e qualificar seus servidores, na medida em que mantém uma academia exclusiva para

formação inicial e continuada de seus profissionais, com ampla oferta de cursos e ativa participação.

Investir em uma formação de qualidade não só melhora a atuação dos policiais, mas também contribui para uma sociedade mais segura e justa, na qual os direitos dos cidadãos são respeitados. A formação contínua e a capacitação são fundamentais para que os policiais possam enfrentar os desafios contemporâneos de forma eficaz e responsável.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, caracterizando-se como exploratória e descritiva, sendo realizada segundo o Método Fenomenológico.

O Método Fenomenológico objetiva a compreensão da experiência humana, permitindo que pesquisadores e profissionais mergulhem nas vivências subjetivas e construam significados a partir delas. Concentra-se nas intenções da consciência, ou seja, nas maneiras como os indivíduos experienciam e interpretam a realidade. Isso implica um foco nas vivências, sentimentos e significados que as pessoas atribuem a suas experiências. Um dos passos centrais do método é a “redução fenomenológica”, que consiste em suspender (ou “colocar entre parênteses”) as crenças e pressupostos pré-existentes sobre a realidade. O objetivo é observar a experiência de forma pura, sem julgamentos ou interpretações externas (Giovanni, 2013).

Foi priorizada uma descrição detalhada da ACADEPOL, seu histórico, estrutura e cursos ofertados, por meio de levantamentos documentais na própria instituição, em informações disponíveis em sites oficiais e em uma breve revisão bibliográfica. Em ato contínuo, buscou-se por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam na ACADEPOL, em cursos presenciais e on-line, conhecer experiências vividas, suas perspectivas e opiniões sobre a instituição, o seu processo de formação dos policiais, os cursos e modalidades ofertados, dentre outras questões. Sem buscar explicações causais ou texer críticas, o esforço despendido visa captar a essência das experiências, identificando padrões e significados comuns.

Os dados e os resultados são apresentados de forma descritiva e em diálogo com pesquisas já realizadas e a revisão bibliográfica sobre a mesma temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ACADEMIA DE POLÍCIA CIVIL DE MINAS GERAIS - ACADEPOL - BREVE HISTÓRICO

A Academia de Polícia Civil de Minas Gerais - ACADEPOL teve sua gênese a partir da Escola de Polícia, datada de 1926, cuja implementação passou por vários percalços nas primeiras décadas do século XX; e também a partir da Escola Desembargador Raphael de Almeida Magalhães, nomenclatura que a Escola de Polícia passou a adotar a partir de 1947.

Por meio da Lei Orgânica publicada em 1969, a instituição educativa responsável pela formação profissional dos policiais passou a adotar o nome atual.

A Lei n.º 380, de 27 de Agosto de 1904 (Minas Gerais, 1904) criou a Guarda Civil, instituição responsável pelo policiamento que, pela natureza das atribuições exercidas, notadamente carecia de um centro de instrução para ministrar a adequada formação profissional dos policiais. Tal demanda se mostrou ainda mais relevante da década de 1920, quando, através do decreto n.º 7287, de 17 de julho de 1926 (Minas Gerais, 1926), seu artigo 22 faz menção expressa a um centro educativo para os profissionais da segurança pública: a Escola de Polícia.

Em relação ao conteúdo programático da formação policial, o aludido decreto fazia menção a disciplinas como Noções de Criminologia e Direito Penal; Noções de Processo Criminal, Organização e Funções de Polícia; Técnica Policial e Investigação Criminal. Na norma que cria a Escola de Polícia evidencia-se, dentre outros aspectos, questões como regimento interno, frequência e contratação de docentes.

Art. 37: O Chefe de Polícia expedirá o regimento interno da Escola, dando-lhe organização apropriada aos seus fins meramente policiais.

Art. 38: É obrigatória a frequência dos investigadores na Escola de Polícia e o aproveitamento respectivo será considerado como merecimento para as promoções de classe.

Art. 39: O Chefe de Polícia poderá contratar um professor para a Escola de Polícia, assim como designar um ou mais delegados de polícia para lecionar as matérias do curso (Minas Gerais, 1926).

Existiram, no entanto, vários entraves nesse contexto de criação e implementação da Escola de Polícia na década de 1920. O processo de formação

profissional se viu desafiado por vários fatores, dentre eles o baixo nível de instrução daqueles que se pretendiam policiais. Nesse sentido, antes mesmo de se pensar numa educação profissional para os policiais, fez-se necessário dar uma instrução elementar, baseada na alfabetização e na aritmética básica. Os cursos eram somente de alfabetização, fugindo, portanto, à sua finalidade maior de formação e aperfeiçoamento profissional de policiais. Criou-se, logo após, um curso de polícia, ministrado pelos delegados aos investigadores, curso que teve pequena duração, sendo então interrompida a atividade da Escola (Pereira, 1987, p. 25).

Pereira (1987) destaca que os primórdios da ACADEPOL compreende o período de 1926 a 1947. A despeito da previsão legal acerca de uma instituição de educação profissional voltada aos policiais, inúmeras dificuldades se apresentaram ao projeto. Esse período foi marcado por cursos esparsos ministrados por delegados de polícia a investigadores. A atuação mais relevante da Escola de Polícia nesse período foi alfabetizar e ensinar matemática àqueles que, oriundos geralmente da lavoura ou de outras ocupações rudimentares, se colocavam como força de trabalho disponível para as atividades de policiamento. Sobre as duas primeiras décadas da existência da Escola de Polícia, Pereira (1987, p. 38) elucida os diferentes fatores históricos que ofereceram oposição a sua plena concretização:

Foi este um período de tentativas de implantação do órgão. A primeira deu-se em 1933, a segunda em 1939. As circunstâncias históricas brasileiras; a pequena dimensão do quadro Polícia Civil; o longo período de ditadura; oscilação de status político da própria polícia, às vezes subordinada à Secretaria do Interior, às vezes alçada em nível de Secretaria de Estado; a inexistência de carreiras policiais, no sentido moderno do termo; estes podem ser considerados fatores históricos que impediram, por vinte anos, a concretização do sonho daqueles que desejavam uma Polícia cuja ação se baseasse em princípios científicos, em homens de escolaridade mais elevada e mais bem treinados. Não foi, porém, tempo perdido. Suas raízes dariam caule, ramos e frutos no período seguinte (Pereira, 1987, p. 38).

Já no final da década de 1940 um novo contexto se apresenta para a história da ACADEPOL, diante de uma necessidade de maior democratização em inúmeros setores da sociedade. Nesse momento surge uma polícia de carreira e a instituição passa a integrar o primeiro escalão do governo estadual, con-

texto que “permitiu que a terceira tentativa de se fundar e manter uma Escola de Polícia não fosse vã” (Pereira, 1987, p. 38).

Em 1947, por meio da portaria n.º 1075 do então Chefe de Polícia, além da ordenação de se criar diferentes cursos policiais, a antiga Escola de Polícia passou a denominar-se Escola Desembargador Rafael de Almeida Magalhães, em homenagem a “memória do grande e saudoso magistrado e consagrado mestre em Direito que tanto honrou, pelo saber e grandeza moral de espírito, não só a judicatura e a cátedra como também a Administração Pública” (Pereira, 1987, p. 28).

A Escola de Polícia Desembargador Rafael Magalhães possuía sede na Rua Santa Rita Durão, n.º 1164, na região centro-sul da capital mineira, com estrutura composta por “salas de aula, de cinema, laboratórios, museu, parque de educação física, bar e um pequeno playground para os filhos dos policiais”. Nessa nova fase, a instituição de educação policial contava com orçamento próprio, não só para a sua manutenção completa como para pagamento de professores (Pereira, 1987, p. 29).

Esse novo momento da formação profissional do policial civil em Minas Gerais atendia uma necessidade premente de aprimoramento dos recursos humanos da Polícia Civil, visto que a instituição de ensino, pela descontinuidade que até então experimentava, não tinha condições de produzir, acumular e disseminar os conhecimentos necessários.

Nesse sentido,

os bons policiais brasileiros passaram pela vida e se esqueceram ou nem mesmo cogitaram, de transmitir às novas gerações aquilo que é patrimônio comum: a experiência do seu tempo de serviço. Esta falha vem sendo um grande obstáculo ao desenvolvimento do serviço policial, pois a avalanche destes conhecimentos práticos é o que forma aquilo que verdadeiramente se poderia chamar de ‘Polícia Científica’ (Pereira, 1987, p. 30).

O que se percebeu nessa segunda fase da história da ACADEPOL, no período de 1947 a 1969, foi um aumento do seu prestígio e relevância, visto que a Escola de Polícia Desembargador Rafael Magalhães, estruturada e com orçamento próprio, ofertava cursos contínuos, contando com “corpo docente regular e fixo, com baixíssimo ‘turn over’, recrutado dentro e fora da Polícia Civil” (Pereira, 1987, p. 31). É também perceptível um esforço institucional no sentido de produzir, acumular e difundir conhecimentos no âmbito policial, consideran-

do-se as denominadas “semanas de estudos policiais” - seminários recorrentes com temáticas diversas, voltadas para a atuação no campo da segurança pública. Nesse período, revela Pereira (1987), os docentes da instituição eram reconhecidos e respeitados pela cúpula da instituição. Havia, portanto, um estímulo de valorização do conhecimento científico no bojo da cultura policial estabelecida.

Em 1964, uma mudança legislativa operada pela lei n.º 3214 (Minas Gerais, 1964), a qual dispunha sobre a reestruturação dos cargos do serviço civil do Poder Executivo, “[...] passou a chamar a Escola de Polícia ‘Desembargador Rafael Magalhães’ de Academia de Polícia de Minas Gerais” (Pereira, 1987, p. 33). Cinco anos mais tarde, através da lei n.º 5406, de 16 de dezembro de 1969, a Polícia Civil passou a contar com uma lei orgânica institucional, onde consolidou-se a nomenclatura vigente da sua instituição de educação profissional, a saber, Academia de Polícia Civil de Minas Gerais.

Na década seguinte, em 1976, “a ACADEPOL muda-se para sede própria, na Av. Oscar Negrão de Lima, n.º 220, bairro Nova Gameleira, instalando-se num prédio de quatro andares, que antes servira de convento a religiosas enclausuradas” (Pereira, 1987, p. 36).

Em 1977 realiza-se a ocupação definitiva das instalações da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, que mudara sua sede para o ‘campus universitário’ da Pampulha. Com isto, a ACADEPOL ganha mais dezesseis salas de aula, além de três quadras de esporte, campo de futebol, ginásio coberto e piscina. Estas instalações, imediatamente denominadas ‘campus da ACADEPOL’, situam-se no quarteirão fronteiro ao do prédio administrativo da Academia, ocupando uma área de 48.000 m² (Pereira, 1987, p. 36).

Tratam-se, então, dos endereços nos quais, até os dias atuais a instituição de educação profissional da Polícia Civil de Minas Gerais funciona.

A ACADEPOL: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E CURSOS OFERTADOS

A ACADEPOL conta hoje com 139 funcionários diretos, sendo que seu todo o seu corpo docente é formado por servidores da Polícia Civil de Minas Gerais, majoritariamente mestres e doutores. No curso de formação técnico-profissional, a julgar pela natureza de algumas disciplinas de caráter operacional – como, por exemplo, manejo e emprego de armas de fogo e técnicas de ação policial – exigem-se dos docentes certificações adequadas à natureza das ati-

vidades desenvolvidas. É bom frisar que a escolha dos professores que atuarão na Educação Policial, na ACADEPOL é mediada por processo seletivo, por meio de portarias publicadas pela Diretora Geral da instituição. Nesse sentido, todo e qualquer servidor policial e administrativo vinculado a PCMG tem o direito de concorrer a uma vaga no magistério policial, tão logo seja publicada no boletim interno da instituição a abertura do certame.

Em relação aos cursos ofertados pela ACADEPOL, o mais emblemático deles pode ser considerado o Curso de Formação Técnico-Profissional (CFTP), ministrado a todo servidor policial ou administrativo presente nos quadros da instituição. O CFTP é o curso de formação inicial dos profissionais que ingressam nas diferentes carreiras da instituição: Delegado de Polícia; Médico Legista; Perito Criminal; Investigador de Polícia; Escrivão de Polícia; Analista e Técnico-Administrativo (A Lei Federal n.º 14.735, de 23 de novembro de 2023, que institui a Lei Orgânica Nacional das Polícias Cíveis, adota uma nomenclatura das carreiras diferente. Isso porque tal normativa ainda não se viu regulamentada no âmbito do Estado de Minas Gerais).

Para além do CFTP, a ACADEPOL oferta aos seus servidores, por meio da sua Plataforma de Educação à Distância <https://ead.policiaocivil.mg.gov.br/>, um vasto acervo de cursos de capacitação, sendo uma referência nacional para outras Academias de Polícia do país.

Numa iniciativa que envolve a extensão acadêmica, a ACADEPOL também oferta diferentes cursos ao público externo, os quais contam com bastante receptividade da população em geral. Os cursos “Crimes Cibernéticos: os Principais riscos e Técnicas Básicas de Prevenção”; “Diálogos Sobre Violência Doméstica”; “Capacitação para a criação de Cursos em EAD” e “Saúde Mental em tempos de Pandemia”, foram ministrados ao público externo, contando com dezenas de milhares de alunos capacitados nos diferentes estados da federação.

A educação superior também se faz presente na ACADEPOL. Atualmente, a instituição oferta dois curso de pós-graduação lato sensu: Criminologia e Gestão em Segurança Pública e Inteligência Aplicada.

A especialização em Criminologia, anteriormente ofertada em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas passou a ser certificada em 2017 pela própria ACADEPOL, conforme resolução da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SEDECTES, n.º 49, de 02 de agosto de 2017.

O curso de Gestão em Segurança Pública e Inteligência Aplicada (GESPIN) teve sua primeira turma no ano de 2022. O respaldo legal de tal curso pode ser encontrado na Resolução da Secretaria de Estado de Educação n.º 4.865, de 31 de Maio de 2023, a qual reitera a modalidade de instituição de ensino superior que a ACADEPOL se enquadra, qual seja, Escola de Governo, ostentando autonomia legal para ofertar diferentes cursos de especialização.

Além das atividades de extensão e ensino mencionadas, é importante frisar as iniciativas no campo da pesquisa empreendidas pela ACADEPOL. Nos últimos anos, a ACADEPOL experimentou uma ampla abertura ao meio acadêmico, buscando cada vez mais se inserir numa perspectiva de construção coletiva do conhecimento científico. Para além de um corpo docente composto majoritariamente por mestres e doutores em seu programa de pós-graduação, a ACADEPOL conta com o aporte dos seus professores no corpo científico e editorial da revista *Avante* (Disponível em: <https://revistaavante.policiacivil.mg.gov.br/>), periódico lançado no ano de 2021 que cada vez mais repercute positivamente entre os estudiosos da segurança pública. A Revista *Avante* possui acesso aberto, gratuito e de natureza interdisciplinar, publicado semestralmente pela Academia de Polícia Civil de Minas Gerais. Seu objetivo é promover a disseminação do conhecimento técnico-científico e das práticas profissionais nas áreas relacionadas à Segurança Pública e à Polícia Judiciária. A revista recebe submissões semestrais de trabalhos por meio de editais de chamada, abrangendo as modalidades de artigos originais, artigos de revisão e relatos de casos.

Em paralelo com as atividades da revista *Avante*, a portaria n.º 34/2024 do Instituto de Criminologia da ACADEPOL formalizou as atividades de produção e difusão do conhecimento acadêmico, agrupando seus pesquisadores a partir de objetos de pesquisa em comum, o que possibilitou a criação de três grupos de pesquisa, a saber: Grupo I - Ciência e Inteligência de Dados para Gestão e Segurança Pública (CIDaGeSP); Grupo II - Grupo Interdisciplinar de Estudos em Segurança Pública, Educação Policial e Linguagem (GISEP-EP) e Grupo III - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Investigação e Criminologia (NIPECRIM).

A ACADEPOL NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFISSIONAIS

Durante o mês de outubro de 2024 foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro servidores da PCMG que atuam, atuaram e ou já

participaram como alunos/as dos cursos ofertados pela ACADEPOL. As entrevistas foram feitas de forma on-line, gravadas, transcritas na íntegra e, com a autorização dos entrevistados, alguns excertos foram utilizados nesse texto a fim de evidenciar suas perspectivas sobre a instituição e o seu processo formativo. Os nomes reais dos entrevistados foram substituídos por códigos alfa numéricos (EN1; EN2; EN3; EN4) para resguardar suas identidades, conforme preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG, instituição de origem dos autores do presente artigo.

Em conformidade ao Método Fenomenológico busca-se aqui, a partir das perspectivas e impressões dos entrevistados, apreender suas vivências subjetivas e os significados que atribuem ao processo formativo desenvolvido pela e na ACADEPOL.

Importante ressaltar que os indivíduos experienciam e interpretam a realidade de maneira singular e subjetiva, pois suas vivências, sentimentos e significados sobre uma realidade não podem ser generalizados. No entanto, a partir das respostas dadas durante as entrevistas, pontos comuns, padrões e opiniões similares foram considerados na síntese, levando-se em consideração a “redução fenomenológica”, na qual as crenças, conhecimentos e pressupostos pré-existentes dos autores deste artigo acerca do processo educativo da ACADEPOL foram ignorados. O objetivo foi captar as impressões e perspectivas dos entrevistados de forma pura, sem julgamentos ou interpretações externas.

Questionados se a ACADEPOL atende às necessidades e expectativas dos servidores da PCMG, as respostas dos entrevistados evidenciam uma satisfação parcial com a academia. Embora reconheçam os esforços empreendidos pela gestão, coordenação e pelo corpo docente, ressaltam que ainda há o que se melhorar, sobretudo no que se refere ao atendimento do público do interior do estado, nos cursos práticos presenciais e na educação de adultos:

Eu acho que no que diz respeito aos cursos na modalidade à distância, a ACADEPOL atende bem as necessidades e abarca uma quantidade de conteúdos muito grande, de modo a alcançar também os policiais de todo o Estado. Mas, no que diz respeito à parte de cursos de manejo de emprego de arma de fogo, técnicas de ação policial, de segurança pessoal, a meu ver, o quantitativo de cursos oferecido é pequeno e esta alguém da necessidade do serviço. É muito complicado conseguir vaga... não é todo mundo que tem esse acesso constante... Vou falar até sem muita propriedade, mas é o que me parece, as mesmas pessoas conseguem repetir cursos e outras acabam não fazendo, sabe? E esses cursos práticos necessariamente têm que ocorrer dentro da academia de polícia

ou por extensão, com os professores sendo direcionados a unidades policiais no interior... eu acho que É a única coisa que há uma falha (EN1)

Atende em partes, [...] eu tinha uma perspectiva um pouco diferente do ensino para adultos. Então eu me debrucei sobre alguns assuntos, sobre alguns aspectos para a educação de adultos, formação profissional... E a gente ainda precisa evoluir enquanto instituição (EN3).

Em relação aos cursos ofertados, a adequação dos temas, carga horária, conteúdo e metodologias de ensino, os entrevistados reforçam a necessidade de uma atenção maior à oferta dos cursos aos servidores do interior, o retorno de cursos de línguas que havia no passado, o aprimoramento das metodologias para um público diversificado e alguns rearranjos necessários. Os entrevistados ressaltam a busca de melhoria contínua por parte da instituição, a qualidade dos materiais didáticos, sobretudo na modalidade EaD, o portfólio dos cursos e a oferta aberta para a comunidade em geral:

A cada curso, a cada semestre, a cada ano, a ACADEPOL tem buscado aprimorar os cursos que são ofertados, sejam os cursos de educação à distância, sejam os cursos presenciais, incluindo aí o curso de formação técnico-profissional... Então, eu creio sim que a metodologia tem sido aprimorada, a qualidade dos materiais didáticos e também das temáticas que são ofertadas também tem sido aprimorada e cada vez a gente percebe uma evolução no portfólio de cursos que a academia oferece. Ela abarca os cursos relacionados ao mister da Polícia Civil, que é investigar, mas também atua num nicho que são os cursos voltados para a comunidade, para a população em geral. Então a ACADEPOL também tem esse viés de proximidade com a comunidade (EN2).

Eu acho que atende, de certa maneira, embora existam alguns desafios que precisam ser superados. Agora, com relação aos cursos livres, como o próprio nome diz, eles são livres, então, a depender do conteudista, a depender dos professores que vão ministrar os cursos, as metodologias são variadas. Também o público é variado porque também são ofertado os cursos tanto para os servidores, quanto para instituições externas ou para a população em geral. Então, eu acho que alguns cursos livres, eles também carecem de alguns arranjos mais específicos principalmente quanto à metodologia e ao conteúdo (EM3).

Pode-se pensar em outros cursos para atender bem o pessoal do interior e como de Belo Horizonte. [...] No passado, a gente teve na ACADEPOL alguns cursos, por exemplo, de línguas. Nós tivemos inglês, a gente tinha português... Poderia até reabilitar essa possibilidade de oferta.

Questionados sobre a estrutura curricular do curso de formação inicial para os ingressantes na Polícia Civil em Minas Gerais, houve uma ênfase em seus pontos fortes e necessidades e oportunidades de melhorias, a saber:

Acho que é um ponto forte do curso, dentro do curso, a parte de cultura jurídica, a parte de técnica de ação policial, Manejo e Emprego de Arma de Fogo, que é ao contrário do que acontece nos cursos oferecidos pela ACADEPOL pós-formação. Nesse momento de formação inicial, eu realmente entendo que os cursos da área prática são feitos num quantitativo adequado. E cultura jurídica também. Lado outro, eu acredito que nessa parte mais humanizada do trabalho policial falta carga horária. No que diz respeito a direitos humanos, mediação de conflitos, ética e integridade, são disciplinas que, na minha concepção, deveriam ter uma carga horária maior (EN1).

O curso de formação ele procura abarcar uma formação para o policial civil, tanto do ponto de vista da atuação específica de uma polícia de investigações, como uma visão mais sistêmica daquilo que o profissional de segurança pública procura fazer. Mas até mesmo diante de uma possível reformulação da matriz curricular nacional que está sendo já discutida no âmbito do Ministério da Justiça e Segurança Pública, essa matriz dos cursos de formação da Polícia Civil de Minas Gerais precisará passar por uma reformulação. Em especial, o que eu diria que é uma necessidade mais premente de se reformular é termos um enfoque ainda maior na investigação. Então, hoje nós temos uma matriz que é boa, mas que ainda carece de um enfoque maior naquilo que é atividade precípua da Polícia Civil que é investigar (EN2).

Eu acho que os pontos fortes são as disciplinas dos cursos para as carreiras policiais, os cursos de ordem prática. E as disciplinas teóricas, eu acho que elas são, às vezes, muito maçantes, por exemplo, as disciplinas de carga jurídica. O aluno ele já entra muito preparado porque a prova exige muito dele de conhecimento jurídico. E aí às vezes aqui ele ainda tem que passar por uma carga horária de 30, 40 horas de conhecimento jurídico de novo. Talvez ela possa existir mas com outra perspectiva ou de outra forma, com outras metodologias (EN3).

Eu percebo que nós temos algumas disciplinas que têm uma carga horária muito curta, e essa carga horária acredito que ela não vai acrescentar muita coisa no conhecimento dos alunos. A gente talvez poderia melhorar a carga horária ou acrescentar a carga horária das matérias bem específicas de cada carreira. Por exemplo, a investigação, é, o manejo de arma, é, a investigação para os delegados, para os investigadores, o TPC, né, que é a parte prática do Escrivão, a aula bem específica do Escrivão, melhorar, aumentar a carga horária e diminuir algumas ou até mesmo excluir alguma carga horária de alguma disciplina que eu, no meu entendimento, é pequena. Por exemplo, uma carga horária de 10 horas-aulas. É pouco?

Eu acredito que é pouco, não dá para pessoa pegar muito conhecimento dessas cargas horárias pequenas, mas é a regra da academia (EN4).

Evidencia-se nas perspectivas dos entrevistados que os conteúdos práticos da formação estão adequados, porém as disciplinas teóricas precisam de maior atenção e melhorias, como conteúdos de formação humana, formação específica em conformidade com a carreira e a área de atuação dentro da PCMG, bem como a adequação de cargas horárias das disciplinas.

Por fim, os entrevistados foram questionados em relação aos principais desafios enfrentados pela ACADEPOL na formação dos policiais civis, considerando o contexto atual da segurança pública em Minas Gerais.

O Entrevistado 1 enfatiza a **cultura organizacional da Polícia Civil**, o sentindo lato do seu trabalho e a necessidade de uma ruptura com padrões tradicionais e arcaicos, bem como a construção de uma nova polícia mais humana e próxima da sociedade. Seu discurso é emblemático e emocionante quando destaca que para além do tempo de formação é preciso atenção ao preconceito da sociedade quanto ao trabalho policial e ao seu principal objetivo.

Tempo do curso de formação, eu já falei... O preconceito... uma visão que ainda perdura de que a polícia serve para colocar o bandido no caixão. E nós não somos aqui executores de nada, nós somos garantidores de direito e essa concepção ela ainda não está sedimentada no fazer policial, no entender policial. E muita gente entra na polícia achando que está entrando para acabar com o bandido e acabar no pior sentido da palavra... Então acho que um grande desafio é essa mudança da cultura policial. Como fazer isso? Talvez com mais tempo de curso de formação, talvez com seminários, talvez com participação da sociedade civil, talvez com um filtro diferente no concurso público que abarque mais questões voltadas à dignidade da pessoa humana, à ética, à integridade, aos direitos humanos, à lei orgânica e talvez menos questões de direito processualista, menos questões do direito penal e a sua concepção abstrata de crime. Mais questões que considerem o ser humano em sua integralidade, não apenas o que o direito diz que tem que ser apenado. Especialmente porque nós temos um direito penal extremamente patrimonialista que não pune os crimes de colarinho branco, que pune aquele que não teve acesso a uma educação de qualidade, aos mesmos bens, e bens que eu estou falando aqui, no sentido estrito da palavra, os bens patrimoniais que nós, que os demais tiveram. Enfim, acho que o grande desafio é mudar a cultura policial (EN1).

O Entrevistado 2 reafirma essa necessidade de preparar o Policial Civil para uma **mudança na cultura institucional**, sobretudo diante dos avanços tecnológicos e da diversidade da sociedade contemporânea, enfatizando que a **cultura de uma polícia truculenta** não satisfaz mais as necessidades sociais:

Eu diria que os principais desafios estão relacionados primeiro em suplantando definitivamente aquela cultura ainda de uma polícia truculenta, que mesmo que seja exceção, ainda resiste e persiste.... E também estarmos em constante alinhamento com esses avanços tecnológicos e sociais, que não são fáceis de acompanhar. E também conseguirmos abarcar nos cursos, nessa formação continuada do policial, a diversidade da sociedade... Romper de forma definitiva (com a imagem de uma polícia truculenta) porque a gente avançou e avançou muito (EN2).

Já o Entrevistado 3 enfatiza que a ACADEPOL necessita de um melhor adequação do curso de formação inicial dos policiais a partir de novas **metodologias de ensino**:

Como eu te disse o curso de formação de certa forma, como ele é regido por uma matriz nacional, eu acho que, no geral, o curso tem algumas diretrizes que são bases para a área de segurança pública. Todavia, eu acho que a gente ainda caminha muito lentamente no sentido de utilizar novas metodologias como, por exemplo, uma pedagogia baseada em resolução de problemas, um ensino com metodologias ágeis, por exemplo, umas disciplinas que utilizem novas perspectivas para encarar o mesmo problema. [...] Sendo que a tecnologia avançou muito, você tem novas perspectivas, não que você tem que jogar fora o que você já fez ou o que ainda a gente ainda faz, mas você pode apresentar novas perspectivas... (EN3)

O Entrevistado 4 pareceu não entender bem a questão proposta sobre os desafios da ACADEPOL para formar adequadamente os seus policiais, considerando o contexto atual da segurança pública em Minas Gerais. Porém, sua resposta, pode servir de alerta para os detentores das decisões das ações da academia, uma vez que aborda a necessidade do novo policial já nomeado como servidor público ter que **dividir seu tempo de formação com sua atuação na prática em serviço**:

No passado, os alunos, futuros servidores, ficavam à disposição da academia (em tempo integral). Então era possível que a academia solicitasse a presença deste aluno em atividades de formação, nos finais de semana, à noite e horários fora do horário de comercial, Então, a academia tinha essa flexibilidade. [...] Atualmente, em razão do aluno já ser nomeado, ele é servidor e, sendo servidor ele tem que cumprir uma carga horária, obri-

gatoriamente a carga horária que a lei exige. Então, meio que ficou preso a essa questão do horário. Isso seria um desafio conciliar essa questão da carga horária do ser servidor (estando ainda em formação) (EN4).

Outras questões foram abordadas nas entrevistas, mas considerando os limites deste artigo, espera-se que os excertos de fala selecionados e as categorias abordadas no texto possam auferir reflexões, debates e ações de melhorias no que tange a formação dos policiais civis de Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação adequada de qualquer força policial é fundamental para garantir a eficácia da segurança pública e a proteção dos direitos dos cidadãos. Em se tratando da Polícia Civil permitir que os policiais desenvolvam habilidades técnicas e teóricas é essencial para seu trabalho de investigar crimes, coletar provas e interagir com a comunidade de forma ética e eficaz.

Para que haja uma formação sólida, a inclusão de uma formação sobre direitos humanos crucial para prevenir abusos de poder e o fim da truculência policial, pode mudar a imagem da Polícia Civil na sociedade e garantir uma atuação policial que respeite a dignidade de todas as pessoas; assim como a capacitação em mediação e resolução de conflitos para lidar com situações tensas de forma pacífica, reduzindo a escalada de violência.

A evolução tecnológica e a diversidade cultural e social da população, sendo levadas em conta quando da oferta e planejamento dos cursos, certamente ajudará a preparar os policiais para lidar com diferentes grupos de forma respeitosa e inclusiva.

E, para além a formação inicial e da disponibilidade total dos policiais para seu processo de formação, o aprimoramento constante, em uma formação contínua, é necessária para que os policiais se atualizem garantindo uma resposta mais eficaz às demandas sociais.

Esses aspectos mostram que uma formação de qualidade é crucial não apenas para a eficiência da Polícia Civil, mas também para a construção de uma relação de confiança entre a polícia e a comunidade.

Para além da ACADEPOL no Estado de Minas Gerais, dezenas de outras instituições profissionais que atuam no campo da segurança pública realizam inúmeras iniciativas no campo da educação para o trabalho policial. Esse universo precisa ser mais pesquisado nas áreas de educação, sobretudo da edu-

cação profissional, de forma a considerar a Educação Policial uma delimitação relevante de estudos e pesquisas na área.

O presente artigo, derivado de uma breve pesquisa documental, bibliográfica e empírica, consciente de seus limites e inacabamento, objetiva trazer a formação profissional do policial civil ao debate acadêmico. Diversas questões ainda precisam ser abordadas e pesquisas em profundidade necessitam ser realizadas de forma a contribuir para a formação profissional da Polícia Civil. Esperamos que a leitura deste artigo possa suscitar o interesse de estudantes e pesquisadores interessados na temática.

REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. Decreto n.º 7287, de 17 de julho de 1926. MINAS GERAIS. Lei n.º 380, de 27 de Agosto de 1904.

MINAS GERAIS. Lei n.º 5.406, de 16/12/1969.

MINAS GERAIS. Lei n.º 3214 de 1964.

MINAS GERAIS. Resolução da Secretaria de Estado de Educação n.º 4.865, de 31 de maio de 2023.

PEREIRA, P. A. O desenvolvimento organizacional de um órgão público – ACADEPOL: um estudo de caso (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Curso de Mestrado em Administração, 1987.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.019

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ

Fernanda Ramalho de Oliveira¹
Kamillo Karol Ribeiro e Silva²
Ana Daniella Damasceno³

RESUMO

Intenta recuperar e aprimorar reflexões para o programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mediante a dissertação *A Atuação da Gestão Pedagógica na Integração Curricular: proposta para uma escola cearense*, que tem como objetivo analisar as causas concorrentes para a dificuldade da integração entre as disciplinas da formação profissional e da base nacional comum curricular, bem como examinar o papel da gestão na implementação do currículo integrado. Neste escrito, exploram-se a formação integral e o currículo integrado, contextualizando a histórica dualidade da Educação Profissional no Brasil e a proposta de integração curricular no Ceará. Por meio de uma revisão bibliográfica, o texto reporta-se à problemática associada às escolas estaduais de educação profissional do Ceará, baseando-se nos trabalhos de Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2007), Regattieri e Castro (2010), bem como de Moraes e Kuller (2016), além das dissertações, teses e artigos acadêmicos. O período de análise é de 2004 a 2018, após a edição do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a articulação entre Educação Profissional Técnica e Ensino Médio, superando a separação estabelecida pelo Decreto nº 2.208/1997. Conclui-se que o entendimento e a participação ativa dos professores são essen-

1 Doutoranda do Curso de Educação no PPGE da EFLCH da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2019) fernanda.ramalho@unifesp.br;

2 Doutor em História pelo Universidade Federal - UFC (2018) kamillohyst@gmail.com;

3 Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará UECE (2012) anadaniellad@gmail.com.



ciais para o sucesso das políticas educacionais, entre elas a de integração curricular, especialmente em tempos de cortes orçamentários que ameaçam a qualidade da educação no Brasil.

Palavras-chave: Integração curricular. Educação Profissional. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Refletimos sobre como a escola pública cearense está habilitada a contribuir para a formação de seus estudantes e, por conseguinte, de que modo aspectos diversos da Educação Profissional e da integração curricular favorecem tal ideia.

Somos convidados a refletir sobre o tipo de sociedade que objetivamos, ao educar. Ao demandar pela elaboração de uma comunidade justa e integradora, idealizamos um povo que reconhece a diversidade e considera os sujeitos e sua capacidade, garantindo direitos sociais plenos (Moraes; Kuller, 2016).

Para assegurar que seja implementada esta formação, entretanto, faz-se necessária uma educação que proporcione “[...] aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a elaboração de caminhos para a produção da vida”. (Ramos, 2007, p. 2). Um dos caminhos para este preparo é o trabalho, em seu sentido mais amplo: como realização e produção humana e, também, como práxis econômica (Ramos, 2007).

Com vistas a examinar o papel do currículo integrado na formação integral, embasamo-nos nos estudos de Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2007), Regattieri e Castro (2010), bem assim no de Moraes e Kuller (2016). Nosso trabalho alinha-se com as ideias deles, e suas contribuições constituem um adjutório para entendermos melhor os desafios e as possibilidades da integração curricular.

Consultamos, também, dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), artigos completos editados em periódicos da área Trabalho e Educação, tais como os da autoria de Soares (2016) e Micarello (2016).

Contrariando o Decreto nº 2.208/1997, o qual revigorou a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional, ao proibir, legalmente, a efetivação da integração dessas modalidades de ensino, o Decreto nº 5.154/2004 prevê como uma das maneiras de realizar a articulação entre a Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio a realização da proposta de Educação Integrada. Por esse motivo, adotamos o período de 2004 a 2018 como recorte temporal.

Com base nessas considerações, torna-se evidente a necessidade de aprofundar o debate sobre a integração curricular na educação cearense, especialmente no contexto da Educação Profissional. A análise das mudan-

ças legais e dos marcos normativos, como o Decreto nº 5.154/2004, revela avanços significativos na superação da dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, propondo que seja efetivada uma formação integral mais conectada às demandas sociais e do laboral. A implementação efetiva dessa integração, no entanto, denota desafios que precisam ser discutidos de maneira mais detalhada. No módulo imediatamente seguinte, oferecemos uma revisão bibliográfica sobre integração curricular e indicamos os desafios que se inter põem para sua materialização.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E OS SEUS DESAFIOS

Etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio tem como finalidade o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos do Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (LDB, 1996).

A oferta universal do Ensino Médio de qualidade integrado à Educação Profissional técnica de nível médio e a decisão dos estudantes por essa opção formativa representam a “[...] luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública”. (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 308).

O Ensino Médio integrado viabiliza a superação à escola segmentadora e diferenciadora e, ainda, a elaboração de um currículo escolar que se fundamenta numa perspectiva de formação *omnilateral* e politécnica⁴ (Almeida, 2018). Isto, segundo Frigotto, visa à

[...] superação das polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta. Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela; unilateralidade

4 O ideário da politécnica demandava – e continua a demandar - romper com a dicotomia Educação Básica e Técnica, reavendo o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 35).

da teoria (teoricismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis (2010, p. 192).

Este excerto reforça a ideia de que, na integração curricular, o currículo não deve ser entendido como uma lista sequencial de conteúdos programáticos e determinados a serem ensinados.

Indubitavelmente, os textos das políticas públicas, incluindo aqui os *currí-cula*, são instituídos, *pari passu*, nas condições de sua apropriação e, portanto, de sua efetivação pelos distintos agentes do processo, na movimentação que se dá nessas circunstâncias, em que sucedem disputas e confrontos de posições e interesses (Micarello, 2016).

Para alcançar a dificuldade da utilização do currículo integrado, impende entender-se o que é capaz de vir a ser essa formação integrada. Assim, destacamos, com suporte em Ciavatta (2005), o fato de ser fundamental - na formação integrada ou no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico - que a formação geral se torne “[...] parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o Ensino Técnico, tecnológico ou superior”. (P. 84).

Isso quer dizer que o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, de maneira a vencer a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e ainda ensinar a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Tivemos o lance de identificar, no decorrer dos estudos sob essa concepção de pensar o currículo, três distintos modos de propor a integração curricular (Lopes, 2011).

O primeiro sugere a integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos. Nessa perspectiva, o que importa é formar o aluno para “saber fazer” uma ação, sendo os saberes integrados na ação (Lopes, 2011).

Na perspectiva de Lopes (2011), todavia, reduzir os saberes ao “saber fazer” é um pensamento limitado e coercitivo da prática pedagógica, mesmo sendo indiscutível a ideia de que muitos de nossos saberes se expressam e precisam se exprimir em um “saber fazer”. Apesar de concordamos com esse pensamento, esta pesquisa não considera essa maneira de entender a integração curricular.

O segundo modo sugere que “[...] o desenvolvimento da integração pode ser realizado em duas opções: de forma a pretender romper completamente

com a estrutura disciplinar (método de projetos)” ou como “[...] um trabalho paralelo às disciplinas”. (Lopes, 2011, p. 3).

Embora concordemos com a coerência deste entendimento sobre integração curricular, não focaremos nessa abordagem, pois compreendemos a dificuldade de romper as fronteiras das disciplinas, o que dificulta o desenvolvimento nas escolas.

No terceiro, mantém-se a lógica das disciplinas e se planeja ensinar os princípios delas de jeito mais coerente com matrizes disciplinares de referência. Assim, as questões do cotidiano aparecem como “contextualização” das disciplinas, ou seja, a integração ocorre pela complementação por conceitos comuns a distintas disciplinas (Lopes, 2011).

Nosso ensaio se louva em tal recorte da integração dos *curricula*, incluindo, também, o pensamento de Ramos (2007), que trata sobre a formação *omnilateral*, as modalidades de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e a integração entre os conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade curricular.

Posta essa divisão, a qual se encontra detalhada em ocasião posterior, impende evidenciar a ideia de ser na fase de implementação de uma política pública, segundo Condé (2006), que ela encontra os maiores constrangimentos burocráticos, administrativos, institucionais e econômicos, suscetíveis de produzir obstáculos ao seu sucesso.

Para o mesmo autor, um desses obstáculos é o fato de o implementador de ponta não entender o que deve ser realizado. “Uma dificuldade típica é a ‘distância’, ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que eles não formularam”. (Condé, 2012, p. 15).

O curto tempo entre a publicação das leis e a efetivação delas sugere um movimento rápido e com pouca participação daqueles que as implementam, como é possível exemplificar pela publicação da Lei 14.273/2008 e a implantação das escolas estaduais de educação profissional do Ceará.

Visto que a formação integrada está correlacionada à estrutura e organização do currículo, não há formação integrada sem que haja a intenção de que o currículo traduza em sala aula o que foi planejado e que, por meio dele, o professor pratique o que foi ali estabelecido (Mota, 2013). Para isso, são indesejáveis processos de formação continuada dos docentes e discussões mais qualificadas sobre a legislação.

Depois da leitura de Condé e Stephen Ball, passamos a ver o decurso da formação dos professores como um meio de apropriação das políticas públicas. Essa apropriação dos textos legais enseja que os agentes educacionais os interpretem e, embasados nessa decodificação, efetuem uma ação, pois um dos obstáculos para a realização de uma política pública é o fato de o implementador de ponta não entender o que deve ser realizado (Condé, 2012).

Com efeito, para o professor executar o estabelecido, impõe-se que se mantenha ativa a estratégia de formação continuada, para que todos os agentes, em especial o contingente técnico e docente, participem de atividades de estudo e debates da legislação e das normas, bem assim de documentos e trabalhos relevantes e significativos para o entendimento e a efetivação dos cursos integrados, particularmente no tocante ao planejamento e ao desenvolvimento de seus *currícula* (Regattieri; Castro, 2010).

Com esse anelo, a coordenação escolar precisa planejar um calendário de ações que alie protagonismo docente e orientação dos coordenadores, a fim de a comunidade escolar conhecer os documentos norteadores – Referenciais Curriculares, Guias de Rotinas, Matriz Curricular do Curso, PPP, Regimento, Plano de Ação e Planos Anuais das disciplinas - e, assim, todos tentem proceder à articulação entre os saberes.

Para estimular o intento do professor pela formação continuada, é necessário os docentes se acharem parte do planejamento de suas formações e que suas expectativas sejam atendidas. Compete, também, fundar situações em que os docentes desenvolvam laços entre si, amenizando os efeitos do isolamento.

Haja vista o levantamento realizado, concluímos que, malgrado alguns pesquisadores, como Regattieri e Castro (2010) e Soares (2016), indicarem que não havemos de conceber um currículo integrado sem a oferta de formações continuadas aos professores, também é essencial que os professores estejam abertos ao procedimento de reflexões sobre a ação, para que, assim, haja uma articulação entre a teoria e a prática, e a criação de políticas que apoiem e favoreçam tais ações (Pimenta; Anastasiou; 2002).

De efeito, realçamos o argumento, ora repetido de caso pensado, de que um dos obstáculos para a realização de uma política pública é o fato de o implementador de ponta não entender o que deve ser realizado (Condé, 2012). Em razão de o professor tomar ciência das políticas públicas – o que são e como implementá-las – por meio das formações continuadas, a falta de formação

sobre a temática, identificada durante a pesquisa, impossibilita que os docentes tenham suas práticas orientadas pelas próprias interpretações da política pública.

Essa conjunção de aspectos aprofunda-se quando destacamos o currículo, atualmente, uma área de estudos que abrange uma variedade de tendências de pensamento e conceitos (Oliveira; Valentim, 2018). Ainda assim, de acordo com Lopes e Macedo (2011), encontrar respostas para definir o que é currículo não configura algo simples, uma vez que sua definição tem significados múltiplos, consoante os seguintes ofertados pelas autoras:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

Mesmo em razão de tamanha complexidade, decerto, a ideia de organização conforma um aspecto comum às definições de currículo expressas, assim como o propósito de possibilitar um processo educativo.

Os estudos curriculares são permeados pela integração curricular, com nomes e aplicações distintas, como apontados anteriormente. Lopes e Macedo (2011) reforçam a argumentação de que toda proposta de organização curricular considera a importância de se discutir modalidades de integração dos conteúdos.

A possibilidade de integrar o Ensino Médio e a Educação Profissional recobrada pelo Decreto nº 5.154/2004 pressupõe um “[...] currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”. (Ramos, 2011, p. 775).

Assim, o currículo efetivado deve ter um propósito: “[...] o professor, em sala de aula, na sua prática pedagógica, deve traduzir as metas e pretensões deste, pois representam as definições de um conjunto de interesses, que expressam o pretendido com o processo de ensino”. (Roballo, 2014, p. 50).

Na Educação Profissional, a ideia de formação do sujeito para a vida transporta a vontade de atender o interesse da educação para o mercado de trabalho. Não havemos, todavia, de abrir mão da possibilidade de inserir no currículo uma proposta de educação comprometida com mudanças estruturais da

sociedade, que não refletem na escola a lógica hegemônica do capitalismo e a desigualdade.

Os desafios da integração curricular passam pela revisão de polarizações instauradas no cotidiano das práticas educacionais, que abalam a possibilidade de uma elaboração curricular superior, distanciamentos não resumidos às oposições no âmbito dos teores gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia (Machado, 2009).

A ciência, a técnica e a tecnologia, estampas representativas de produções humanas e práticas sociais, não são neutras e constituem forças de dominação e alienação, todavia são hábeis na conformação de elementos da emancipação humana, absolutamente necessários à dita situação emancipatória da pessoa. Isso nos reporta à quimera de um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, se configure unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, por meio de uma Educação Básica e Profissional (Ramos, 2007).

Uma das principais dificuldades para efetivação do currículo integrado, entretanto, repousa na aparente legitimação do discurso educacional tradicional sustentado pelo problema histórico da elaboração de um conhecimento especializado e de um currículo fragmentado na divisão em disciplina.

A disciplina é, de acordo com Nascimento, Amazonas e Vilhena, citados por Moraes; Kuller (2016), uma maneira histórica de produzir e organizar o conhecimento. Ela “[...] possui, pelo menos, duas características básicas. A primeira é lógica: refere-se a um corpo teórico inteligível e unificado. A segunda é funcional: organiza a diversidade dos objetos do conhecimento”. (P.29).

Na compreensão de Moraes; Kuller (2016), a divisão e a fragmentação curricular não resultam somente do método de produção e organização do conhecimento científico e especializado, mas, também, “[...] pela transposição didática que traz uma organização lógica e sequencial (linearidade) dos conhecimentos disciplinares, transformando-os em conteúdo a ser ensinado”. (P.29). Essa transição do conhecimento científico para o da disciplina *currículo escolar* não é apenas uma mudança de lugar, pois é essa transformação do saber científico que faz *saber escolar*. Ainda,

[...] a transposição didática reproduz a fragmentação que existe entre as distintas disciplinas dentro de cada uma delas. Em cada disciplina, conjuntos de informações são subdivididos em pequenas doses e administrados de modo adequado. O planejamento

rigoroso do tratamento indica que a mistura entre conteúdos de “cápsulas” distintos pode trazer um risco para a saúde do “paciente” (Silva, 1999). [...] o livro didático consagra essa forma de transposição didática e de organização dos conteúdos disciplinares. Na biologia, por exemplo, a linearidade se apresenta de modo marcante, com uma sucessão de conteúdo em blocos distintos: citologia, zoologia, ecologia. Normalmente não há orientação para discutir com os alunos as interações entre esses blocos, para construir novas possibilidades de organização do conteúdo disciplinar que possam superar ou aperfeiçoar a sequência dos temas impostos pelos livros didáticos (Silva, 1999). (Moraes; Kuller, 2016, p. 29).

Como expresse anteriormente, a intenção da pesquisa ora relatada não remansa em propor ações que suprimam os limites entre as disciplinas, mas práticas que vençam essa suposta “[...] organização lógica e sequencial (linearidade) dos conhecimentos disciplinares”. (Moraes; Kuller, 2016, p. 29), de modo a desenvolver um currículo integrado, no qual o docente articule saberes, para fugir da “[...] disciplinarização e fragmentação do conhecimento”. (Roballo, 2014, p. 60).

Aprofundando o que tratamos anteriormente, ressaltamos a ideia de a integração curricular reter sentidos mais profundos, quando nos reportamos à relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. Ramos (2007) propõe a análise do conceito de integração em três sentidos, complementares entre si: como um molde de formação humana; maneira de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional; e relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

O primeiro sentido da integração proposta pela autora é denominado de formação *omnilateral*, e cogita na integração no senso filosófico, como a integração de todos os aspectos da vida no processo formativo, sendo esses o trabalho, a ciência e a cultura.

Conquanto configure um importante ponto a ser considerado durante a elaboração do currículo, no curso da pesquisa, assimilamos que o primeiro sentido da integração curricular proposta por M. Ramos é ignorado por todos os profissionais, ao serem questionados acerca do conhecimento de integração curricular.

Essa realidade é explicável, pois, em nenhuma perspectiva, o desenho do Ensino Médio focaliza o crescimento do estudante como pessoa de necessidades, desejos e potencialidades, protagonista de sua vida (Ramos, 2007).

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional, no entanto, nos moldes estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, prevê em suas matrizes uma parte diversificada, incluindo disciplinas como projeto de vida, mundo do trabalho e empreendedorismo, com vistas a desenvolver essa tríade, quando conectada às disciplinas da formação geral e às do eixo técnico.

O segundo juízo da integração é definido por M. Ramos (2007) como “[...] as formas de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional” (p. 11), o que é facilitado pela política nacional de expansão da Educação Profissional.

A Educação Profissional, para essa autora (2007),

[...] é uma experiência na qual os jovens, ao se relacionarem com a técnica e a tecnologia – ciência materializada em força produtiva – apreendem o significado formativo do trabalho, não no sentido moralizante que sustentou as políticas educacionais no início no século XX, mas sob o princípio ontológico de que a plena formação humana só pode ser alcançada à medida que o ser desenvolve suas capacidades de decisão e ação sustentadas pela unidade entre trabalho intelectual e manual. (RAMOS, 2007, p.12)

E essa educação, como seguida pela política adotada pelo Estado do Ceará, feita integrada ao Ensino Médio, é defendida por M. Ramos (2007):

[...] por razões ético-políticas, posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. Por isto, é também uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Entendemos que o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (P. 15).

A aprovação do Decreto 5.154/2004, complemento do artigo 36 da LDB de 1996, se tornou, não apenas, na determinação da oferta dos cursos médio e profissional integrados num mesmo currículo, mas, também, na possibilidade de transformação da ideia de Educação Profissional (Coura, 2012). A falta de perceptibilidade dessa legislação, e de outras políticas que sustentam a integração curricular, contribui efetivamente para que ela não aconteça, conforme o esta-

belecido, e conduza para a estruturação dos *currícula* de maneira equivocada. Machado destaca:

As alternativas didáticas de integração precisam ser acompanhadas e avaliadas nos seus propósitos e formas de implementação. A priori, nenhuma técnica tem poder mágico. Os sujeitos da transformação são as pessoas que se encontram envolvidas no processo com suas necessidades, aspirações e expectativas. Este processo, por sua vez, não é simplesmente técnico, é político e educativo, e seu potencial de educar é tanto maior quanto mais incentivos se fizer à autorreflexão e autocrítica dos sujeitos por ele responsáveis.

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral. (2009, p. 13).

O entendimento de fecho acerca da integração curricular define a integração entre os conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade curricular. Consoante, porém, expresso por Moraes; Kuller (2016), e corroborado por M. Ramos (2007), os professores das diversas áreas do Ensino Médio costumam classificar as disciplinas como de formações geral e específica, estas de caráter profissionalizante, e terminam por ilhá-las em seus conhecimentos. Essa realidade existe, pois os docentes são formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as matérias do disciplinamento científico nas suas respectivas searas, hierarquizando-as.

Durante nosso esquadrinhamento, foi identificada, ainda, a ideia de que um dos entraves para a efetivação do currículo integrado é esse trabalho depender, muitas vezes, de afinidades pessoais.

A nós foi concedido o ensejo de conectar essa evidência com uma pesquisa etnográfica, realizada por Burgos e Canegal, com diretoras de quatro escolas públicas. No experimento, os autores apontaram que “o traço dominante do personalismo é a importância atribuída às relações interpessoais” (2011, p. 26) e, também, que o padrão personalista se manifestava de maneiras distintas, mas quase sempre de modo antagônico ao que deveria ser um modelo mais vigorosamente organizacional. Detectaram, ainda, que isso abria maior espaço para a informalidade e o improvisado em detrimento de um padrão mais institucionalizado.

As práticas cotidianas ainda preservam um substancial caráter personalista e pouco institucional (Burgos; Canegal, 2011). Esse distintivo pessoalizado, individualizador, explica por que, no contexto histórico das políticas públicas em educação, o caráter fragmentário e descontínuo esteja na maioria das ações propostas e dê azo a entraves inviabilizadores da elaboração de um sentido comum que priorize os interesses coletivos e, principalmente, os proveitos da instituição.

O maior espaço para a informalidade e o improvisado em detrimento de um estalão mais institucionalizado produzido por essa distinção personalista, todavia, é suscetível de estar ligado à falta de um documento norteador para a organização e o funcionamento do currículo integrado. Essa circunstância caminha ao encontro dos achados de Souza (2014), pois, ao analisar a gestão de três escolas técnicas estaduais de Pernambuco, a escritora sinaliza que a integração curricular é realizada de maneira intuitiva e não sistematizada por falta de diretrizes.

Essa situação também é confirmada por Braz (2014). Essa autora, ao examinar uma EEEP do Estado do Ceará, em sua dissertação, demonstrou que, na unidade escolar estudada, a integração curricular foi iniciada, contudo, só é realizada por iniciativas pessoais, de maneira improvisada, e que faltam planejamento e articulação da diretoria da escola no tocante ao currículo.

Não existe um documento norteador da prática de integração, mas a réplica de uma experiência realizada em apenas um curso da área de saúde. Entendemos que a prática efetivada em somente um curso dentre tantos oferecidos pelas EEEPs não se exprime suficiente para essa repetição.

Adentrando um pouco mais a temática, lembramos que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, nos moldes estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, prevê em suas matrizes uma parte diversificada, contendo disciplinas como *Projeto de Vida*, *Mundo do Trabalho* e *Empreendedorismo*. Quando conectadas às disciplinas da formação geral e às do eixo técnico, visam a desenvolver o crescimento do estudante como pessoa de necessidades, desejos e potencialidades, protagonista de sua vida.

A falta de tempo para realizar a organização e o planejamento como um empecilho para a efetivação do currículo integrado, também, é indicada por pesquisadores em outras instituições que ofertam o Ensino Médio e a Educação Profissional, concomitantemente, consoante expresso por Braz (2014); Pinheiro (2016); Soares (2016) e Almeida (2018).

Em razão, pois, de tudo o que foi exposto, evidenciamos que o preparo do cidadão não se distancia nem se hierarquiza relativamente à formação profissional. Também, os conteúdos da formação geral e os profissionalizantes não concorrem entre si, mas convergem para proporcionar uma aprendizagem significativa e historicamente contextualizada.

Para concretizar esse objetivo, todavia, mesmo não se dissolvendo os limites entre as disciplinas, é necessário haver uma modificação na maneira como ocorre o planejamento das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o estudo desenvolvido tencionou refletir sobre a relevância da integração curricular e da Educação Profissional no contexto da escola pública cearense. Com base nas contribuições teóricas e na análise empírica, notamos que, embora existam esforços para implementar um currículo integrado, a prática ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre esses desafios estão a falta de formação continuada eficaz para os docentes, a rápida implementação de políticas educacionais sem a devida participação dos profissionais da educação, bem assim a prevalência de uma organização curricular fragmentada.

A integração curricular, defendida como caminho para uma formação *omnilateral*, requer um planejamento cuidadoso e o estabelecimento de uma ambiência colaborativa entre os agentes educacionais. Sem, no entanto, haver diretrizes claras, em associação à míngua de tempo e de recursos para o planejamento, sobram dificuldades para essa implementação nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

Nesta investigação, indicamos que a superação da quebra do currículo e a promoção do ajuntamento dos saberes gerais com os específicos exprimem-se como essenciais a fim de formar cidadãos mais preparados para a vida e o trabalho. Para isso, é necessário que as formações continuadas sejam constantes e orientadas para a apropriação crítica das políticas públicas. Assim, a escola estará capacitada a cumprir sua missão transformadora, promovendo uma educação que, não apenas, prepare para o mercado de trabalho, mas que também contribua para uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira. **A Integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Curso Técnico em Edificações – IFES Campus Colatina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. P. 187. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/bff0e6e2-7643-4194-8971-8ad9a-02b9fba/content>>. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Lei n°. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004a. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 jul. 2004.

BRAZ, Ana Ângela Araújo. **Desafios no Currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 90. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/448/1/anaangelaaraujobraz.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2024.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. V. 01. N. 01. 2011. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1857>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

CEARÁ. Lei n° 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da

Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p.1, 23 dez 2008.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CONDÊ, Eduardo Salomão. Diversidade em processo: as políticas públicas em perspectiva. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p.164-184, 2006.

CONDÊ, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012.

COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**: análise do curso técnico em agropecuária. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9268/1/Disserta%20Helena%20Coura>>. Acesso em: 16 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: JAQUELINE MOLL e Colaboradores. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **ECCOS Revista Científica**, São

Paulo, n.41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MORAES, Francisco de; KULLER, José Antônio. **Currículos Integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MOTA, Maria Danielle Araújo. **Integração curricular do Curso Técnico em Enfermagem com a disciplina Biologia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. 112 f. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22862/1/2013_dis_mdamoto.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA, M.; VALENTIM, S. Integração Curricular em um Curso Técnico em Administração: Concepções Docentes. **Trabalho & Educação** - ISSN 1516-9537, v. 27, n. 1, p. 11-34, 14 maio 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção *Docência em Formação*, v. 1)

PINHEIRO, Dulcimaria Portocarrero. **Os desafios da integração curricular na gestão pedagógica da Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima no curso técnico de Hospedagem**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 138. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3082/1/dulcimariaportocarreropinheiro.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio integrado à Educação Profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas distintas modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em 13 mai. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.).

Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REGATTIERI, M; CASTRO, J.M. (Org). **Ensino Médio e Educação Profissional:** desafios da integração. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

ROBALLO, Emersom Ciocheta. **Geografia na Integração Curricular:** Vivências Reflexivas no curso Técnico em Eventos – IF Farroupilha – São Borja RS.

Dissertação (mestrado). UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. P. 114. 2014. Disponível em: < https://btdt.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_cc569ab47039017571967292fccdd58b?sequence=1 >. Acesso em: 16 out. 2024.

SOARES, Antonio Claudio Regis Oliveira. **Integração Curricular na Escola**

Estadual de Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, Ipueiras-CE:

Desafios e Caminhos Possíveis. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 148. 2016. Disponível em: <<https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/ANTONIO-CLAUDIO-REGIS-OLIVEIRA-SOARES.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.020

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AVALIAÇÃO DE CURSO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO

José Nildo Alves Caú¹

Luiz Henrique Monteiro Barreto da Costa²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar os limites e possibilidades da modalidade de avaliação de curso no contexto do processo de verticalização do ensino, com a finalidade de permitir o aprimoramento da efetividade acadêmica e social, fundamentada na promoção de valores democráticos e na melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica de modo a orientar a expansão na oferta de vagas. A pesquisa tem por referencial teórico-metodológico o conceito de Avaliação Emancipatória de Ana Maria Saul (2010), que propõe um modelo avaliativo por meio de uma relação dialética entre o contexto histórico, social, político e cultural e o currículo. A análise foi subsidiada pela avaliação democrática de MacDonald (1995), pela política educacional e educação libertadora de Paulo Freire (2019) e pelo Modelo Pedagógico Senac (2022). Os procedimentos de abordagem que norteiam a pesquisa caracterizam-se por ser de natureza qualitativa. Definiu-se como campo de estudo a Instituição Senac Pernambuco. Os dados constituintes do estudo foram obtidos por meio da coleta de pesquisa bibliográfica e documental, observações de campo e realização de questionários e entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com estudantes, professores e corpo técnico-administrativo, nos níveis de Ensino Médio Integrado, Graduação e Pós-Graduação. A metodologia utilizada contou com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resul-

1 Doutor pelo Curso de Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, caunildo@recife.ifpe.edu.br;

2 Mestrando do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, henrique.barmont@gmail.com;

tados obtidos a partir da análise dos dados da pesquisa permitiram a construção do produto educacional, o instrumento de avaliação de curso, e sua aplicabilidade. Concluiu-se que o estabelecimento de uma avaliação de curso sistemática, contínua e participativa permite uma maior assertividade de indicadores para promoção de uma gestão eficaz da qualidade da educacional e o aprimoramento da prática pedagógica dialogada nas diferentes modalidades de ensino, garantindo que os atores educacionais alcancem seus objetivos traçados.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Avaliação de Curso, Verticalização do Ensino.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal analisar os limites e possibilidades da avaliação de cursos no contexto da verticalização do ensino, tendo como *locus* de pesquisa a Instituição Senac Pernambuco. O estudo parte do conceito de Avaliação Emancipatória, conforme definido por Saul (2006), que entende a avaliação como um processo dialógico e participativo, essencial para a promoção de valores democráticos e a melhoria contínua da prática educativa. O enfoque teórico é complementado pelas contribuições de MacDonald (1995), que propõe a avaliação democrática, e Paulo Freire (2019), que traz a perspectiva da educação libertadora, além do Modelo Pedagógico Senac (2022), que orienta os conceitos fundamentais que direcionam o aspecto educacional e as práticas pedagógicas da instituição.

A presente pesquisa justifica-se pelo seu potencial de impacto na gestão educacional de cursos, particularmente no que se refere ao desenvolvimento de indicadores que possam promover uma análise mais aprofundada e sistemática da qualidade dos cursos oferecidos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A proposta de avaliação visa não apenas à melhoria contínua da qualidade dos cursos, mas também à expansão da oferta educacional e ao aumento da efetividade acadêmica e social, alinhando-se às demandas por um ensino mais inclusivo e emancipatório.

Neste sentido, a pesquisa adota um olhar social para a metodologia avaliativa, promovendo a educação emancipatória ao longo da trajetória do estudante dentro de um mesmo ambiente de ensino. Essa perspectiva se fundamenta em um movimento histórico e filosófico de valorização da autonomia do sujeito. Conforme Souza (2019), a emancipação é entendida como a capacidade dos sujeitos enfrentarem e superarem situações de exploração, reafirmando a importância de uma prática educativa que fomente o pensamento crítico, a autonomia e a transformação social.

Ao incorporar tais princípios, a pesquisa não apenas propõe um modelo de avaliação, mas também contribui para uma gestão mais democrática e inclusiva, capaz de atender às necessidades reais dos estudantes e de promover a igualdade de oportunidades no acesso e permanência na educação. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental, observações de campo, questionários e entrevistas com alunos, professores e corpo técnico-administrativo nos níveis de

Ensino Médio Integrado, Graduação e Pós-Graduação. A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi utilizada para sistematizar e interpretar os dados, possibilitando a construção de um instrumento de avaliação adequado ao contexto da verticalização do ensino.

A verticalização do ensino promove uma progressão contínua e articulada entre o ensino médio integrado e a educação profissional, oferecendo maior autonomia ao estudante na construção de seu itinerário formativo e qualificando suas experiências acadêmicas (FRANCO; OLIVEIRA, 2014). Este modelo pode integrar diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até a pós-graduação (FERNANDES, 2013). Contudo, sua implementação requer uma análise cuidadosa, pois pode limitar a atuação docente e induzir a uma abordagem tecnicista do currículo. Outro ponto de atenção está em poder direcionar as escolhas dos estudantes dentro das possibilidades de curso ofertadas pela instituição. Por outro lado, Fernandes (2013) observam que a verticalização do ensino, quando bem estruturada, pode contribuir para que os estudantes tenham uma visão ampla da profissão que desejam seguir, permitindo que eles desenvolvam uma identidade profissional mais definida.

Os resultados desta pesquisa ampliam a compreensão sobre os limites e possibilidades da avaliação de cursos no contexto da verticalização do ensino, destacando seu papel na melhoria da qualidade institucional e no aperfeiçoamento do processo avaliativo. A inclusão da comunidade acadêmica nesse processo fortalece valores democráticos, aumentando a efetividade acadêmica e social e impactando positivamente todos os envolvidos. A avaliação contínua, participativa e dialógica contribui para uma gestão curricular mais eficaz, aprimorando práticas pedagógicas em diversas modalidades de ensino. Além disso, o estudo gerou um instrumento de avaliação de curso aplicável à verticalização, promovendo uma educação mais justa e democrática, alinhada às demandas atuais e favorecendo a atuação dos diferentes atores que compõem a educação.

METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo foi estruturada com base em um percurso teórico-metodológico que visou criar um Produto Educacional voltado à avaliação de curso no contexto da verticalização do ensino, tendo como *locus* de pesquisa o Senac Pernambuco. Os objetivos específicos incluíram identificar como a avaliação de curso é tratada na literatura, na legislação e em documen-

tos institucionais; caracterizar o funcionamento de diferentes cursos; analisar o impacto contextual da avaliação no ensino verticalizado; e elaborar um instrumento de avaliação de curso no contexto do processo de verticalização do ensino que permita o aprimoramento da efetividade acadêmica e social, fundamentada na promoção de valores democráticos e na melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica de modo a orientar a expansão na oferta de vagas. O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, uma escolha adequada à compreensão das práticas avaliativas em um cenário real e dinâmico.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008), essa abordagem busca entender o mundo a partir da ótica dos sujeitos pesquisados, possibilitando uma análise rica e detalhada de suas experiências e percepções. A abordagem qualitativa permite que dados relevantes, mesmo em menor quantidade, sejam analisados de forma aprofundada, fortalecendo a validade e a confiabilidade dos resultados Bauer e Gaskell (2015).

De acordo com Minayo (2009), a metodologia qualitativa abrange uma abordagem teórica que incorpora métodos de pesquisa e técnicas destinadas à organização do conhecimento e da experiência, exigindo do pesquisador a capacidade de compreender os problemas investigados e propor soluções adequadas. Essa abordagem transcende o uso de técnicas isoladas, pois integra teorias à realidade empírica e às reflexões sobre essa realidade. Essa combinação complexa de perspectivas e métodos possibilita estabelecer uma relação dialética mais efetiva entre os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais dos grupos estudados.

No contexto da investigação social abordada, Bauer e Gaskell (2010) identificam quatro dimensões essenciais para a condução da pesquisa: a amostragem, a observação participante, os estudos de caso e os experimentos. Além disso, destacam diferentes métodos de coleta de dados, como entrevistas, observações e análise documental. Quanto ao tratamento dos dados, mencionam a aplicação de técnicas como análise de conteúdo, retórica, análise de discurso e estatística, com foco em interesses de conhecimento voltados para controle, consenso e emancipação.

Neste sentido, o referencial qualitativo coaduna com a perspectiva de Saul para uma abordagem avaliativa no campo de pesquisa emancipatória que se propõe este estudo

A experiência nas áreas de pesquisa e avaliação, particularmente em avaliações de estilo qualitativo e participante, é requisito

necessário ao avaliador que se propõe a conduzir a avaliações no paradigma da avaliação emancipatória (Saul, 2006, p. 63).

As abordagens apresentadas por Lankshear e Knobel (2008), Minayo (2009), Gaskell (2010) e Saul (2006) orientaram o desenvolvimento das ações de pesquisa deste trabalho. O estudo foi conduzido por meio de levantamento bibliográfico, aplicação de questionários aos participantes e realização de observações de campo, convertendo as informações coletadas em dados que, posteriormente, foram analisados e interpretados, permitindo assim a construção do Produto Educacional.

A pesquisa foi desenvolvida com objetivos descritivos e explicativos, buscando caracterizar e compreender o fenômeno da avaliação de curso no contexto da verticalização do ensino. A abordagem descritiva focou em identificar e interpretar as características da prática avaliativa, conforme observadas na literatura, na legislação e nos documentos institucionais, além de analisar o funcionamento dos cursos e suas interdependências institucionais (Barros e Lehfeld, 2007). Por outro lado, a pesquisa explicativa procurou explorar as relações de causa e efeito presentes no processo avaliativo, identificando fatores que potencializam ou limitam essa prática dentro da instituição. De acordo com Severino (2007), essa análise visou não apenas registrar os fenômenos, mas também estabelecer conexões que contribuam para a compreensão das dinâmicas internas e externas que influenciam a gestão curricular. A pesquisa explicativa, portanto, complementou a descritiva, oferecendo subsídios para a formulação de hipóteses e para a construção de modelos de avaliação mais eficazes (Gil, 2010).

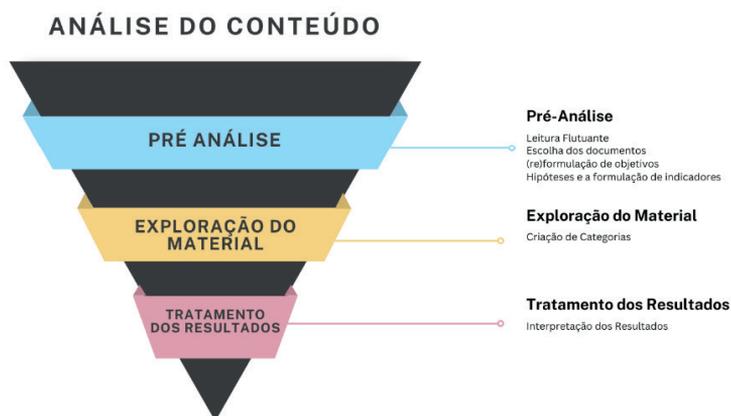
A amostra da pesquisa foi definida para assegurar a representatividade e validade dos resultados, seguindo os critérios de Gil (2010). Foram incluídos participantes do Ensino Médio Integrado, Graduação e Pós-Graduação do Senac Pernambuco, abrangendo estudantes, professores e técnicos administrativos de cada nível educacional. Os cursos selecionados fazem parte do itinerário formativo institucional e foram pensados a partir das possibilidades de uma proposta de verticalização, uma vez que a instituição ainda não possuía uma estrutura verticalizada. Deste modo, os critérios de participação da população abrangeram o 2º ano do Ensino Médio Integrado com Técnico em Informática, do 4º período do Curso Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e do Curso *Master in Business Administration* (MBA) em Ciência de Dados e Inteligência Artificial da Faculdade Senac Pernambuco, localizada na cidade do Recife. Entre

os discentes, este critério compreende aqueles que já possuem familiaridade com a instituição, mas que não estão em uma fase que exija preocupações com a transição para um novo nível educacional, como a entrada no ensino superior ou a necessidade de elaboração de um projeto de conclusão de curso.

Para assegurar a integridade da pesquisa, foram seguidos rigorosos procedimentos éticos, incluindo cadastro na Plataforma Brasil e aprovação pelo Comitê de Ética. Os participantes e/ou responsáveis assinaram os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido, garantindo a compreensão dos objetivos, métodos, riscos e benefícios do estudo.

Após a definição da amostra, foram desenvolvidos questionários específicos para cada grupo de participantes (técnico-administrativo, docente e discente), com o objetivo de descrever a realidade educacional e fomentar a criação coletiva do produto avaliativo (SAUL, 2006). Os questionários, disponibilizados via Microsoft Forms entre 16 de março e 15 de maio de 2024, incluíram perguntas fechadas e abertas, com um mínimo de 5 participantes por grupo e um total de 45 participantes. Para análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que segue três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação.

Figura 1 - Sequência da técnica da análise de conteúdo



Fonte: autor - criado a partir de Bardin (2011)

A validade dos resultados foi garantida por uma organização sistemática das fases de análise, evitando ambiguidades. A aplicação do produto foi realizada por meio da plataforma Survey Sparrow entre 14 e 22 de agosto de 2024.

A trilha metodológica desta pesquisa foi organizada em quatro etapas, pautadas por rigor científico para atingir os objetivos propostos (Gil, 2002). A

primeira etapa envolveu um levantamento bibliográfico e documental, buscando catalogar e analisar estudos relevantes sobre avaliação educacional, com foco nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O levantamento mapeou dissertações cadastradas no Observatório ProfEPT e trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), permitindo identificar lacunas e tendências no tema estudado. A carência da literatura sobre instrumentos de avaliação de curso, especialmente voltados para a gestão curricular no contexto da verticalização do ensino, evidenciou a necessidade de desenvolver um instrumento que integrasse as complexidades da proposta. Esta ação oportunizou à criação de uma metodologia singular, plural, descritiva, crítica e inovadora, que dialoga com os aspectos culturais da instituição, dentro de um modelo emancipatório.

Na **segunda etapa**, houve a caracterização dos grupos amostrais e a construção de questionários específicos para cada grupo. Os questionários foram organizados em cinco blocos: perfil, experiência avaliativa, visão do curso, verticalização e autonomia digital, possibilitando uma coleta de dados abrangente e alinhada aos objetivos da pesquisa.

Figura 2 - Mapa da Distribuição das perguntas no Questionário

BLOCOS	CONCEITO
Perfil	Mapeia a modalidade de ensino, tempo de atuação e nível educacional dos participantes, destacando sua trajetória profissional e acadêmica
Experiência Avaliativa	Analisa o envolvimento dos participantes em avaliações internas e externas, compreendendo práticas e conhecimentos avaliativos.
Visão do Curso	Avalia a percepção dos participantes sobre a qualidade do curso, infraestrutura e desafios na avaliação de curso.
Verticalização	Explora o entendimento dos participantes sobre a continuidade acadêmica entre diferentes níveis educacionais na instituição
Autonomia Digital	Examina a competência digital dos participantes no uso de plataformas e recursos educacionais.

Fonte: autor

Todos os participantes foram convidados e participaram voluntariamente da pesquisa. Os formulários continham perguntas fechadas e abertas, podendo ser respondidos integralmente ou parcialmente.

A **terceira etapa** foi a fundamentação teórica, com foco no conceito de Avaliação Emancipatória (SAUL, 2006). Como categoria teórica de verticalização, foram acessados estudos de Pacheco (2011), Ribeiro (2022), Fernandes

(2013), Rôças e Bomfim (2017), Franco e Oliveira (2014), Curi *et al.* (2023), Moreira (2016), Zambon e Loureiro (2018). A análise foi subsidiada pela avaliação democrática de MacDonald (1995), pela política educacional e educação libertadora de Paulo Freire (1980, 2019) e pelo Modelo Pedagógico Senac (2022). Utilizou-se a pesquisa bibliográfica subsidiada em Albuquerque (2016), Arcoverde (2016), Balzan (2011), Eloi (2015), Frigotto (2010; 2012), Gomes (2018), Kuenzer (2010), Ma (2023), Moll (2010), Moretto (2007), Moura (2010), Ribeiro (2005, 2022), Silva (2015, 2020, 2023), Dias Sobrinho (2003, 2010, 2011) e Teixeira (2023). A concepção do produto foi orientada pelas contribuições de Norma (2008), Krug (2014), Colombo (2023) e Dourado (2023), cujos apontamentos permitiram a estruturação e implementação das ideias apresentadas. Essa abordagem teórica norteou o desenvolvimento do produto educacional, destacando a integração entre teoria e prática na avaliação de curso.

A **quarta etapa** culminou na elaboração do produto educacional, um instrumento voltado para a avaliação de curso. O produto foi desenvolvido de forma participativa, considerando as necessidades dos usuários e as especificidades do contexto educacional do Senac Pernambuco. As impressões dos grupos participantes permitiram ajustes no instrumento, assegurando sua eficácia no processo de verticalização do currículo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação no Brasil deve ser compreendida dentro de um contexto social e histórico mais amplo, pois ela tanto reflete quanto influencia as dinâmicas sociais e políticas, sendo moldada por embates hegemônicos e contra hegemônicos em meio a desigualdades sociais (FRIGOTTO, 2010).

Flach (2023) aponta que as concepções sociais e históricas, ao fundamentarem as políticas educacionais, podem gerar contradições que influenciam práticas pedagógicas e resultados. Sobrinho (2010) enfatiza que conceitos como democratização, qualidade e crise estão no centro das contradições e debates políticos educacionais, ocupando um lugar de destaque na agenda global da educação. Neste contexto, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, a qualidade não é neutra, pois depende da quantidade; ambas são essenciais para entender o contexto histórico que molda as concepções e políticas educacionais.

Neste cenário, a avaliação não é um processo ingênuo, pois incorpora não apenas teorias, mas também ideologias, refletindo relações de poder e sendo afetada por várias influências subjetivas que frequentemente estão fora de controle (VIANNA, 2012).

Assim, o conceito de “qualidade” em educação pode ser observado pelo seu caráter dinâmico e multifacetado, abrangendo interpretações relacionadas à formação humana, juízos de valor, relevância, eficácia, eficiência, efetividade, equidade e satisfação, sem um padrão fixo ou consenso definitivo). Neste cenário, a análise do conceito de qualidade deve considerar aspectos políticos, enfatizando o papel social da educação brasileira na promoção de uma sociedade mais justa e democrática, comprometida com sua transformação necessária (SAUL, 1990). Entre os principais focos da prática avaliativa está a de aproximar os resultados da autoavaliação institucional com as pessoas, a fim de subsidiar e instrumentalizar a comunidade acadêmica com informações que reflitam acerca da realidade.

A falta de literatura sobre instrumentos de avaliação de curso, especialmente no contexto da gestão curricular e verticalização do ensino, motivou a criação de uma metodologia de avaliação inovadora e integrada, que se alinha às especificidades culturais institucionais. Este modelo facilita a gestão curricular e a tomada de decisões baseadas em evidências, visando melhorar a qualidade do ensino.

Os resultados desta pesquisa foram organizados em cinco categorias analíticas, conforme os dados coletados por meio de questionários aplicados aos grupos educacionais da instituição, incluindo discentes, docentes e técnicos administrativos. A análise foi baseada na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), garantindo um processo sistemático e objetivo na interpretação das informações. As cinco categorias analíticas estabelecidas foram: perfil, experiência avaliativa, visão do curso, verticalização e autonomia digital.

Sobre o **perfil**, os dados indicaram uma diversidade de perfis entre os participantes, abrangendo diferentes modalidades e níveis de ensino, como Ensino Médio Integrado, graduação e pós-graduação. A maioria dos discentes é proveniente do Ensino Médio Integrado, seguida por alunos de graduação e, por fim, de pós-graduação. Essa diversidade favoreceu a análise comparativa das percepções sobre a avaliação de curso, evidenciando correlações relevantes entre as características dos participantes e suas opiniões sobre a eficácia das práticas avaliativas institucionais.

Sobre a a **Experiência Avaliativa**, os discentes relataram maior envolvimento em avaliações externas (ENEM, SSA), enquanto os docentes e técnicos destacaram maior participação em avaliações internas, como a autoavaliação institucional. A ausência de uma estrutura formal para a autoavaliação no Ensino Médio Integrado foi um ponto crítico, o que reforça a necessidade de fortalecer uma cultura avaliativa interna que fomente a reflexão crítica e a autonomia dos participantes, como defendido por Saul (2006) e Freire (2019).

Sobre a **Visão do Curso**, as percepções sobre a qualidade do curso mostraram consenso em relação à infraestrutura e qualificação dos docentes, ambas vistas como positivas por todos os grupos. No entanto, os discentes apontaram fragilidades na metodologia de ensino e no suporte ao estudante, especialmente no que se refere à adequação do currículo às suas necessidades e expectativas de aprendizagem. Essa divergência sugere que o desenvolvimento de uma abordagem mais inclusiva e participativa poderia melhorar a eficácia do processo avaliativo, conforme preconizado por MacDonald (1995). A análise evidenciou que, para alcançar uma avaliação de curso efetiva, é fundamental considerar uma abordagem mais abrangente, que integre tanto aspectos pedagógicos quanto estruturais.

Sobre a verticalização, a proposta de verticalização foi avaliada de forma positiva por todos os grupos, principalmente pelos docentes e técnicos, que identificaram o modelo como uma oportunidade para integrar diferentes níveis educacionais. Contudo, os discentes destacaram desafios relacionados à adaptação curricular entre os níveis de ensino, o que aponta para a necessidade de uma articulação mais efetiva para garantir a continuidade educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sobre a **Autonomia Digital**, os participantes demonstraram um nível satisfatório de competência digital, com destaque para os docentes e técnicos, que apresentaram maior familiaridade com plataformas e recursos digitais. Os discentes, embora tenham apresentado um nível adequado de autonomia digital, relataram dificuldades no acesso a alguns recursos específicos, indicando a necessidade de ações mais inclusivas que promovam a acessibilidade e equidade digital, alinhando-se às práticas propostas por Krug (2014).

PRODUTO EDUCACIONAL E SUAS DIMENSÕES

O conceito de produto educacional é definido por Ribeiro (2005) como um recurso pedagógico destinado a aperfeiçoar o processo de ensino-aprendi-

zagem, apresentando-se em formatos variados, como manuais, softwares, jogos educativos, entre outros. No contexto deste estudo, o produto educacional desenvolvido foi um instrumento de avaliação de curso focado na gestão curricular no contexto da verticalização do ensino.

A construção das dimensões do produto foi baseada nos conceitos de Krug (2014) e Norma (2008), que destacam a importância de criar ferramentas educacionais que atendam às necessidades específicas dos usuários, sejam eles discentes, docentes ou corpo técnico-administrativo. As dimensões do produto foram pensadas para refletir os principais blocos analíticos levantados na pesquisa: perfil, experiência avaliativa, visão do curso, verticalização e autonomia digital. Cada dimensão foi estruturada para promover um diálogo direto entre os indicadores de avaliação e as necessidades pedagógicas da verticalização, permitindo uma análise abrangente e adaptável aos diferentes níveis educacionais.

Os questionários aplicados foram fundamentais para envolver diferentes grupos de ensino na construção coletiva de uma ferramenta avaliativa. Essa participação ativa permitiu tanto a expressão das realidades investigadas quanto uma crítica reflexiva sobre os dados obtidos (SAUL, 2006), assegurando que a ferramenta fosse alinhada às necessidades pedagógicas do processo de verticalização do ensino. As dimensões da ferramenta foram delineadas para atender aos diferentes níveis educacionais e para garantir uma análise adaptável e abrangente.

DIMENSÕES DA FERRAMENTA AVALIATIVA

- **Organização Didático-Pedagógica:** Avalia o currículo, a metodologia de ensino, a articulação teoria-prática e a avaliação do aprendizado, visando garantir coerência e flexibilidade curricular.
- **Atores Educacionais:** Foca na formação e qualificação de professores, discentes e técnicos, considerando suas capacidades de desenvolver ações educativas, o apoio institucional e a dinâmica das relações educacionais.
- **Oferta, Formação e Empregabilidade:** Examina o impacto socioeconômico do curso, incluindo empregabilidade, taxas de aprovação e retenção, e a adequação das competências adquiridas ao mercado de trabalho.

- **Infraestrutura:** Considera a adequação e acessibilidade das instalações físicas, a disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos e a manutenção dos ambientes educacionais.
- **Conexões Extramuros:** Aborda aspectos socioemocionais, como o bem-estar, as conexões interpessoais e o sentido de propósito, explorando a dimensão humana da jornada educacional.

Essas dimensões visam a uma avaliação contínua e integrada, permitindo uma gestão curricular mais eficaz no contexto da verticalização.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os achados revelaram que a avaliação de curso, quando realizada de maneira participativa e contínua, contribui para uma gestão curricular mais democrática e alinhada aos princípios da Avaliação Emancipatória (Saul, 2006). A criação colaborativa do instrumento de avaliação permitiu que os diferentes grupos educacionais se sentissem representados, tornando o processo avaliativo mais significativo e adaptado às realidades institucionais.

A pesquisa também destacou a importância de uma abordagem integrada e dialógica na avaliação de curso, em consonância com os princípios de Paulo Freire (2019). A integração tecnológica e o fortalecimento da autoavaliação interna foram identificados como desafios fundamentais para aprimorar as práticas pedagógicas e a gestão curricular. Ao mesmo tempo, representam oportunidades de inovação para tornar a avaliação de curso mais inclusiva e eficaz, garantindo a melhoria contínua das práticas educacionais no contexto de verticalização do Senac Pernambuco.

A aplicação da ferramenta de avaliação desenvolvida permitiu coletar dados significativos sobre o impacto da gestão curricular no processo de verticalização do ensino no Senac Pernambuco. Os dados coletados apontaram uma aceitação geral da ferramenta por todos os grupos, com destaque para os docentes, que consideraram o instrumento uma inovação metodológica que fortalece a gestão curricular participativa.

Entre os docentes, observou-se um elevado nível de interação, com 67% utilizando o celular para responder ao questionário, o que destacou a acessibilidade da ferramenta. A interatividade e a linguagem acessível foram elogiadas, enquanto sugestões de melhoria incluíram a adição de barras de progresso no

decorrer da pesquisa e a simplificação das questões socioemocionais. Os resultados apontaram para uma percepção positiva sobre a relevância do conteúdo abordado e o alinhamento com as políticas de direitos humanos e educação ambiental. No entanto, o anonimato de 55% dos respondentes pode indicar receio em expressar opiniões críticas, sugerindo a necessidade de um ambiente mais seguro e aberto para a autoavaliação, reforçando a importância de uma abordagem emancipatória no processo avaliativo (SAUL, 2006).

Os técnicos administrativos responderam majoritariamente pelo computador, com uma taxa de conversão de 100%, evidenciando um forte engajamento. A usabilidade, interatividade e relevância do questionário foram destacadas como pontos positivos. Sugestões de melhoria incluíram um detalhamento mais preciso dos programas de formação continuada e maior incentivo ao feedback construtivo, o que reforça a importância de uma avaliação que permita um diálogo mais profundo e crítico entre os participantes, como propõe Freire (2019). A interação entre técnicos e docentes também foi um ponto de atenção, indicando a necessidade de maior clareza e alinhamento nas atividades administrativas e acadêmicas.

Os discentes, por sua vez, apresentaram uma taxa de conversão moderada de 54,55%, com a maioria utilizando o computador para responder ao questionário. Eles destacaram a linguagem acessível e a inovação da ferramenta, embora muitos tenham enfrentado dificuldades de interpretação do conteúdo, sugerindo que a comunicação dos conceitos avaliativos precisa ser mais clara e próxima da realidade dos alunos. A percepção positiva sobre o alinhamento do conteúdo curricular com o mercado de trabalho, embora significativa, foi acompanhada de críticas às oportunidades práticas, mostrando uma lacuna na integração teoria-prática, aspecto fundamental em uma avaliação formativa e emancipatória (SAUL, 2006).

De maneira geral, a percepção dos grupos sobre a ferramenta foi positiva, pois esta favoreceu, segundo relatos, uma gestão curricular mais integrada e democrática, alinhada às demandas contemporâneas da Educação Profissional e Tecnológica. A aplicação prática do produto evidenciou seu potencial de promover uma educação emancipatória, conforme defendido por Saul (2006), ao permitir que todos os atores educacionais participem ativamente do processo avaliativo e de tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar os limites e as possibilidades da avaliação de cursos no contexto da verticalização do ensino, destacando-se a importância de práticas participativas e contínuas que promovam a eficácia acadêmica e social. A pesquisa, fundamentada no conceito de Avaliação Emancipatória, mostrou-se eficaz na criação de um instrumento de avaliação de curso adaptado às necessidades do contexto educacional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), promovendo um ambiente mais democrático e inclusivo.

Os resultados demonstraram que a construção coletiva da ferramenta de avaliação, envolvendo docentes, discentes e técnicos administrativos, foi um ponto alto do estudo. Tal abordagem não apenas promoveu um sentimento de pertencimento entre os participantes, mas também garantiu a adequação da ferramenta às suas realidades. A pesquisa evidenciou a relevância de se considerar aspectos teóricos e práticos na avaliação de cursos, integrando conceitos de autonomia digital, formação docente e experiências avaliativas em um mesmo instrumento, o que favorece uma análise mais holística e precisa da gestão curricular e dos resultados educacionais.

Para pesquisas futura-se explorar a aplicação da ferramenta em diferentes contextos e investigar seus impactos em longo prazo. A inclusão de novas variáveis, como indicadores de empregabilidade e satisfação dos egressos, também pode enriquecer a compreensão sobre a eficácia dos cursos oferecidos. Em suma, este estudo contribui para a melhoria das práticas avaliativas na EPT, propondo um modelo inovador e adaptável que valoriza o diálogo, a participação e a democratização do processo educacional.

No desenvolvimento deste trabalho, ficou evidente a necessidade de ampliar o entendimento sobre a avaliação de cursos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando as especificidades dos diferentes níveis de ensino e as demandas de formação contínua. A integração curricular, mencionada na análise dos resultados, destacou-se como um desafio central, especialmente no processo de verticalização do ensino, que visa garantir a continuidade educacional dos discentes. A aplicação da ferramenta de avaliação desenvolvida reforça o papel da avaliação como um instrumento não apenas de mensuração, mas também de emancipação e melhoria contínua da prática pedagógica e da gestão curricular.

Ademais, a pesquisa demonstrou que, para se alcançar uma gestão curricular eficaz, é fundamental investir na formação e no engajamento dos atores educacionais, fortalecendo uma cultura de autoavaliação e participação ativa. Essa prática está alinhada aos princípios da educação democrática, promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre a qualidade do ensino e sobre os resultados alcançados pelos cursos oferecidos.

Por fim, as considerações finais deste estudo não apenas apontam para a viabilidade da proposta, mas também ressaltam a importância de uma abordagem ética e dialógica no processo de avaliação. Espera-se que as contribuições teóricas e práticas aqui apresentadas sirvam de base para novas pesquisas e para o aperfeiçoamento de políticas públicas na área de EPT, beneficiando não apenas os estudantes, mas toda a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed., 2. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Avaliação educacional brasileira na década de 1980: o campo entre duas abordagens. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 31, p. 36-66, jan./abr. 2019.

BORGES, Regenilson Maciel. Indicadores educacionais em foco: análise frente à realidade brasileira. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros, orgs. *Avaliação na educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 115-138.

BRASIL. 20 anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Evento realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 25 a 26 de abril de 2024, Brasília, DF.

BRASIL. Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2001. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3860&ano=2001&ato=f39AzaZE90MNpWTd95>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 72, seção 1, p. 03-04, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 14.645, de 02 de agosto de 2023. Institui o Marco Legal do Ensino Técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues. Guia prático de procedimentos técnicos para avaliação de cursos de graduação no Centro de Informática da UFPB, a partir do SINAES. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 16 set. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out. 2010.

DOURADO, Josi Fernandes; COLOMBO, Angélica Aparecida Antonechen. *Produtos educacionais: elaboração e validação/avaliação, na perspectiva do ProfEPT*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2024.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Autoavaliação de curso: reflexões sobre a elaboração de questionários e a percepção de estudantes. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros, orgs. *Avaliação na educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 173-188.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FILHO, Carlos Antônio Pereira Gonçalves; OLIVEIRA, Isabel Cristina Pereira; FERREIRA, Andrezza Priscila de Lima; RODRIGUES, Gessé da Silva. *CPA Itinerante: uma estratégia de formação, avaliação e planejamento em uma instituição multi-campi*. UFRPE, 2019.

FLACH, Simone de Fátima. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. *Cadernos CEDES*, v. 43, n. 121, p. 9-18, set. 2023.

FRANCO, Geraldo Henrique Mattos; OLIVEIRA, Marcelo Tadeu Gonçalves. Ensino médio integrado no Brasil: uma análise do processo de implantação em um contexto de reformas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, n. 2, p. 337-352, 2014.

FREIRE, Paulo. *Direitos humanos e educação libertadora*. Organização de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.;

GASKELL, George, orgs. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRUG, Steve. *Não me faça pensar: atualizado*. 3. ed. São Paulo: Alta Books, 2014.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artemed, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MACDONALD, Barry. La Evaluación Como Profesión de Servicio Público: Perspectivas de Futuro. In: SÁEZ, Miguel, coord. *Conceptualizando la Evaluación en España*. Alcalá de Henares: Universidad Alcalá de Henares, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, org. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOTA, Luciana Regina; RAMOS, Marcela Andrade. Ensino médio integrado: reflexões acerca da articulação entre a educação profissional e a educação básica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1048-1061, 2016.

NORMAN, Donald A. *O design do dia a dia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PACHECO, Eliezer, org. *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacao-santillana.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

PACHECO, Eliezer, org. *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana; Ed. Moderna Ltda, 2012. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/perspectivas-da-educacaoprofissional-tecp>

[nica-de-nivel-medio-proposta-de-diretrizes-curriculares-nacionais/](#). Acesso em: 26 nov. 2023.

RIBEIRO, Lúri. A política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano, campus Trindade e as possibilidades de itinerários formativos discente. 2022. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

RIBEIRO, Márcia Regina. *Materiais didáticos: uma proposta para sua elaboração e uso*. São Paulo: Loyola, 2005.

RÔÇAS, Gilberto; BOMFIM, Antônio Marcos. Educação superior e educação básica nos Institutos Federais: avaliação da verticalização de ensino com seus gestores. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 1, n. 1, p. 50-73, 2017.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros, orgs. *Avaliação na educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 17-36.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Glayds Beatriz. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 65, p. 729-752, out. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/651>. Acesso em: 16 set. 2024.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros, orgs. *Avaliação na educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. 207 p.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipadora: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S. l.], n. 25, 2012. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/90>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SENAC. Departamento Nacional. *Concepções e princípios*. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do Senac, 2022. (Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac 1).

SENAC. Departamento Nacional. *Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica: volume 1*. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do Senac, 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Assis Leão da. Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>. Acesso em: 14 set. 2024.

SOUZA, José Vieira de; ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. Repercussões da avaliação como instrumento de regulamentação política educacional. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros, orgs. *Avaliação na educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 157-172.

SOUZA, Andreliza Cristina. Avaliação e emancipação: a perspectiva da Sociologia na Avaliação. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros, orgs. *Avaliação na educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 51-66.

SOUZA, Maria Alba de. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014.

SOUZA, Matheus Silveira de. Educação e trabalho como pressupostos das políticas públicas de educação profissional e tecnológica. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: 10.11606/D.2.2020.tde-09052021-204753. Acesso em: 15 out. 2024.

VIANNA, Cleverson Tabajara. Avaliação institucional & o desafio da implantação da cultura da autoavaliação (autoavaliação e CPA). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/sul/eixo_1/avaliacao_institucional_desafio_cultura_a_utoavaliacao_cpa.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.021

ATIVIDADES INTEGRADAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Elisangela Silva da Costa¹
Ana Aparecida Vieira de Moura²

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar um recorte da pesquisa do Mestrado do ProfEPT, intitulada *Práticas Pedagógicas Docentes no Âmbito do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio do Campus Boa Vista/IFRR*, destacando-se a realização de atividades integradas e os instrumentos de avaliações. O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa de práticas educativas em EPT e teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica de docentes do primeiro ano do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio, com ênfase na formação humana e integral. Para tanto, partiu-se das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com base nos pressupostos teóricos da Educação Profissional e Tecnológica, tendo uma abordagem qualitativa e, por se tratar de pesquisa em educação, de natureza aplicada. Em relação à metodologia, adotou-se a pesquisa participante, com o tratamento de dados na análise de conteúdo. Como resultado, foi possível obter um planejamento abrangente e integrado, que envolveu a participação de diferentes disciplinas e proporcionou reflexões sobre a realização de atividades educativas e os métodos de avaliação utilizados. Esse planejamento também buscou contextualizar o mundo do trabalho em relação ao perfil profissional, seguindo a abordagem didática da PHC. Dessa forma, foi possível criar condições efetivas de aprendizado, que percorreram desde a prática social inicial até a prática

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, elisangela.costa@ifrr.edu.br;

2 Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, ana.moura@ifrr.edu.br;



social final. Isso contribuiu para o engajamento dos estudantes na execução das atividades propostas.

Palavras-chave: Atividades integradas, Educação Profissional Integrada, Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica, compreendida neste trabalho, envolve todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, em que “o professor, nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola” (Azzi, 2009, p. 38-39). Nesse sentido, conforme a autora, é na prática pedagógica que ocorre a oportunidade de os sujeitos do ato educativo fazerem conexão com a realidade do estudante para tornar o aprendizado mais concreto e livre de abstrações.

Para tanto, a ação investigativa deste estudo toma o espaço da sala de aula como lócus para sua execução. Tal ação foi desenvolvida no curso técnico integrado ao ensino médio, organizado de forma integral e, conforme a matriz curricular, com carga horária de 3520 horas, distribuídas em 58 componentes curriculares. Não obstante, a organização mencionada acarreta alguns percalços na vida acadêmica dos estudantes, tais como: o número excessivo de atividades por componente curricular, o alto número de instrumentos avaliativos aos quais os estudantes são submetidos, atividades de ensino deslocadas da realidade dos estudantes no que tange ao perfil estudantil e ao perfil do egresso a ser formado, ementas de componentes curriculares repetitivas, organização da rotina escolar predominantemente conteudistas em detrimento das atividades aplicadas de cunho coletivo ou cultural. Essa realidade de sala de aula implica, muitas vezes, questões de ordem emocional como ansiedade, tensão e pânico, ou seja, estresses que poderiam ser evitados.

Essa realidade nos aponta a necessidade de construir uma prática pedagógica alinhada às concepções da Educação Profissional Tecnológica, que almeja ser um marco referencial na formação direcionada à politécnica (Saviani, 2007) e à formação humana integral, em contraposição à formação estritamente técnica dantes praticada.

Diante do exposto, a temática sobre práticas pedagógicas no Curso Técnico em Secretariado Integrado Ensino Médio – CTSIEM – do IFRR/CBV passou a ser objeto de estudo desta pesquisa, alinhado às propostas didáticas da Pedagogia-Histórico-Crítica (PHC), cujo formato pudesse atender à transformação da realidade apresentada com a intenção de buscar a resolução do problema: *como organizar as práticas pedagógicas docentes no CTSIEM do*

IFRR/CBV para uma aprendizagem contextualizada que contribua para a formação integral do estudante?

Conforme o Projeto Político Pedagógico do CTSIEM (IFRR, 2018), o egresso estará apto a aplicar seus conhecimentos práticos, assistindo e assessorando chefias, direções e gerências de empresas, fundações, autarquias e órgãos públicos. Igualmente, terá competência para auxiliar tais organizações nos serviços e nas atividades inerentes à sua função no processo decisório e na ação organizacional, além de apresentar facilidade de relacionamento interpessoal, iniciativa e espírito empreendedor, trabalhar em equipe, com responsabilidade social e em consonância com o Código de Ética Profissional (IFRR, 2018).

Seguindo o PPC/2018, a matriz curricular do CTSIEM está organizada em três anos letivos, e as já mencionadas 3520 horas são distribuídas assim: 1140h no primeiro ano; 1120h, no segundo ano; e 1460h no terceiro. Dessa forma, a execução do curso se torna um desafio na rotina dos estudantes, por ser ministrado/ofertado em dois períodos de estudos (matutino e vespertino), causando alguns impactos em relação ao tempo de sala de aula e ao tempo para estudos, entre outros aspectos que diferem da realidade com a qual os discentes estavam acostumados no ensino fundamental.

Percebe-se, ainda, que há uma lacuna no que se refere às práticas pedagógicas com atividades integradoras para o ensino médio integrado no CTSIEM que visam a resolver problemas da relação teoria e prática, bem como do alto número de atividades avaliativas deslocadas da realidade dos estudantes ingressantes no curso. A pesquisa, portanto, justifica-se pela importância da temática em relação ao desenvolvimento da percepção da realidade complexa da educação profissional, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, bem como pela sua contribuição para a evolução cognitiva dos estudantes para o mundo do trabalho.

A pesquisa em questão está delimitada no primeiro ano, cuja carga horária de 1140 horas anual está distribuída em 13 (treze) disciplinas da formação geral, 1 (uma) na formação diversificada e 5 (cinco) na formação profissional. Trata-se de uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa que trilha um percurso metodológico, alinhando a pesquisa documental com a pesquisa participante, objetivando analisar a prática pedagógica de docentes do primeiro ano do CTSIEM, levando em conta a formação integrada a partir das contribuições da PHC.

O artigo tem como objetivo apresentar atividades integradas na perspectiva da PHC e as possibilidades de aplicação na Educação Profissional e Tecnológica. Quanto à organização das seções, as mesmas estão apresentadas assim: Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a formação humana e integral para o mundo do trabalho; PHC e as atividades Integradas para a EPT; Metodologia; Resultados e Discussões e considerações finais.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E A FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL PARA O MUNDO DO TRABALHO

O contexto histórico da EPT no Brasil foi marcado por reformas que favoreceram as transformações da organização do trabalho e processos de reestruturações produtivas numa linha dicotômica entre atividades intelectuais e educação orientada para o trabalho manual, revelando uma dualidade estrutural.

No Brasil, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, a partir da escola de formação geral, no intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940. Essa expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, deu-se de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional, resultando num sistema de ensino sem a devida articulação entre mundo do trabalho e ensino (Kuenzer, 2007).

É a partir do reconhecimento de que o indivíduo é um ser histórico e social, por parte de alguns teóricos comprometidos com uma discussão crítica e com a formação profissional do trabalhador, que as reflexões acerca da formação integrada sobre preparo do indivíduo crítico/reflexivo para a inserção na sociedade passam fazer parte da concepção de uma nova educação profissional.

A concepção crítica baseada nos princípios de Marx tem como finalidade a formação integrada, como argumenta Ciavatta (2005, p. 2-3):

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

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

Ciavatta (2005) sugere uma formação integral nas dimensões político-social-filosóficas, para que o sujeito compreenda os fenômenos sociais e, assim, possa se empoderar do exercício da sua cidadania. Ainda, argumenta sobre a importância e necessidade de compreender a dimensão transformadora dessa concepção, quando explica que os termos “formação integrada”, “formação politécnica” e, mais recentemente, “educação tecnológica” buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza.

As reflexões de Ciavatta (2005) sobre a formação profissional visam a atender às necessidades do mundo do Trabalho, corroboram com currículo do ensino médio integrado, que traz o trabalho como princípio educativo, compreendendo, dessa forma, o significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes para a sociedade contemporânea.

Ramos (2017), por sua vez, esclarece que o trabalho, tomado como princípio educativo, orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural no seu processo de formação. Assim, tendo o trabalho como estratégia para o desenvolvimento do currículo, a escola de formação do trabalhador propicia um ambiente de aprendizado dinâmico, estimulando a criatividade e a busca contínua de conhecimento.

Em relação à formação integral no nível médio, Ramos (2008, p.10) ressalta que essa integração tem por fundamento a conexão entre “trabalho, ciência, tecnologia e cultura, superando a ‘rarefação’ dos conhecimentos humanísticos e sociais, bem como a fragmentação entre formação geral e específica, ou humanista e científica, que caracterizou a história da educação brasileira”. Infere-se que a formação integral almeja a não fragmentação dos conhecimentos, contribuindo para a promoção do desenvolvimento do estudante em todas as dimensões.

Em suma, a EPT busca, desde sua expansão, ser vanguarda nas discussões e realização da formação do trabalhador em uma perspectiva integral e humanizada, crítica rumo à politecnia, rompendo com o dualismo do ensino profissionalizante. Nesses termos, faz-se necessária uma prática pedagógica que se alinhe a essa concepção crítica e transformadora, mas que atrele a processos psíquicos sociais, relacionados à formação humana e integral, e as relações sociais vinculadas, neste caso, ao mundo do trabalho e a realidade dos estudantes. Assim, esta pesquisa assume que a prática pedagógica que melhor se alinha à concepção da EPT é a delineada por Saviani (2013), a PHC, apresentada a seguir.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS ATIVIDADES INTEGRADAS PARA A EPT

A Pedagogia Histórico-Crítica representa uma abordagem que visa promover uma formação crítica e integral dos estudantes. Seu surgimento remonta à década de 1980, no Brasil, e está intimamente ligado aos ideais educacionais de alguns pensadores renomados. Os princípios fundamentais dessa pedagogia têm suas raízes nos trabalhos de Dermeval Saviani, que propôs uma visão crítica da educação, ancorada na teoria marxista, destacando a importância da relação entre trabalho e educação.

Os princípios dessa pedagogia incluem a compreensão do conhecimento como um processo histórico, social e dialético, a valorização do trabalho como princípio educativo, a busca pela superação das desigualdades sociais por meio da educação e a promoção do pensamento crítico como instrumento de transformação social, com forte ênfase na atuação do professor no que se refere à mediação das reflexões nas estratégias de ensino para dialogar com o mundo do trabalho.

A PHC acredita no pleno desenvolvimento dos sujeitos com a escola, exercendo um papel preponderante nesse processo. Entretanto, Saviani (2012) afirma que, ao exercer seu papel social, a escola deve responsabilizar-se pela transmissão-assimilação do saber sistematizado. Para o autor (*idem.*), é nessa prática que se deve recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares, pois uma escola funcionando significa uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

Assim, a PHC propõe a transformação dos indivíduos e a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e, portanto, reitera a importância dos conteúdos e dos conceitos, negando tanto a transmissão de conteúdos vazios e incipientes na escola tradicional, quanto as tendências construtivistas que não têm melhorado o contexto educacional. Portanto, as ações, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente para os estudantes, utilizam-se de métodos e de abordagens com a intenção de facilitar a assimilação do conhecimento.

As práticas pedagógicas sistematizadas dão suporte às atividades docentes, tornando o processo educativo mais dinâmico e atrativo. Por conseguinte, a relação da formação discente e a educação perpassa por um processo longo e inacabado. Nesse sentido, a prática docente transcende o microcosmo sala de aula, pois as intencionalidades do currículo requerem alinhamento com as políticas públicas, determinadas pelas dimensões sociais, econômicas e culturais que contribuem para a formação discente.

Na perspectiva da PHC, é no processo histórico que será possível perceber a relação direta entre os indivíduos (estudantes/docentes) nas possibilidades de mudanças, no que eles pensam e fazem, contribuindo para a transformação da sociedade por meio da educação. Para Saviani,

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2013, p. 22).

Sob essa ótica, a prática docente compreende aspectos específicos, como o ensinar e o aprender num determinado conhecimento, e o avaliar do indivíduo que aprende, estabelecendo um processo educacional cíclico historicamente vinculados e singulares. Dessa forma, o aprendizado escolar refere-se ao conhecimento elaborado, sistematizado e não fragmentado, sendo direcionado à cultura erudita, conforme preconiza a PHC de Saviani (2013).

Atividades integradas são temas que permeiam os discursos acadêmicos, pois não há uma única maneira em realizar essas ações, além de que oportunizam mudanças de atitudes isoladas para ações coletivas. Desse modo, demandam

aplicações de conhecimentos interdisciplinares, como sendo elementos nucleares para articulação das atividades integradas e, de igual forma, promovem a conexão de saberes teóricos a saberes práticos, evidenciados de sobremaneira numa unidade de concepção curricular.

Dessa forma, a concepção da interdisciplinaridade necessita ser experienciada e apreendida numa perspectiva teórica e prática para que possa auxiliar na formação acadêmica dos discentes. Barbosa (2005) contribui para essa compreensão, quando propõe um exercício para o desenvolvimento dessa prática, a qual possibilita “[...] reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento” (Barbosa, 2005, p.65).

Ressalte-se que na prática o docente vai construindo oportunidades de relacionamento entre os diversos saberes em prol da não fragmentação do conhecimento. Portanto, o momento do planejamento é espaço privilegiado no qual será possível vislumbrar a organização de atividades participativas por meio de projeto integrado.

A prática interdisciplinar procura estabelecer oportunidades de aprendizados coletivamente. A esse respeito, Fazenda propõe que:

[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (Fazenda, 2008, p. 94-95).

Conforme a autora, as práticas interdisciplinares não se limitam somente à união, à junção das disciplinas ou até mesmo ao ter o conhecimento precário de vários temas com a finalidade em dar respostas às demandas que vão surgindo no cotidiano da sala de aula. Necessita de ousadia para o autoconhecimento, criatividade para novas maneiras do conteúdo ser apresentado ao estudante e que acarrete engajamento.

Nesse ponto, faz-se necessária a distinção entre interdisciplinaridade e integração para que se possa perceber a importância da aplicação da PHC para esse estudo. Logo, de acordo com Aires,

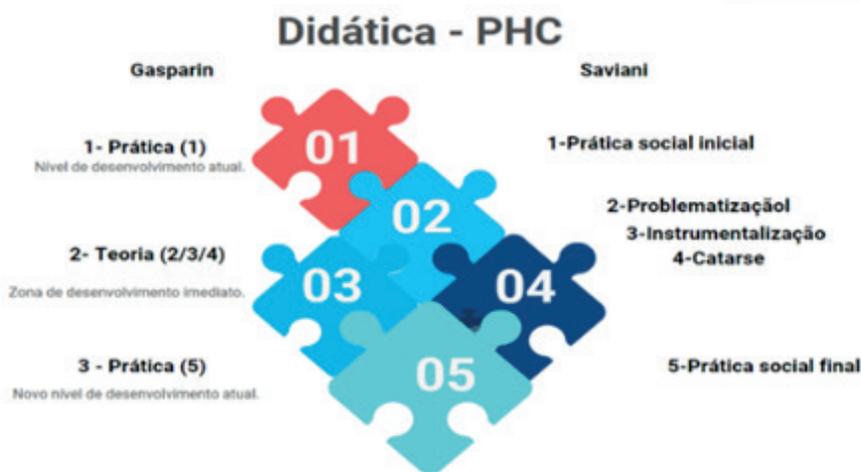
[] Integração Curricular está relacionada com as problemáticas reais do cotidiano do aluno que consideramos ser esta a

principal característica que a distingue da Interdisciplinaridade. A explicação para esse argumento consiste no fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas [...] (Aires, 2011, p.227).

A autora, ao estabelecer a distinção entre Integração Curricular e Interdisciplinaridade, observou que possui um alinhamento com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, a qual propõe a transformação dos indivíduos e a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos contextualizados com a realidade em seu entorno. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais eficiente para os estudantes, utilizando-se de métodos e abordagens com a intenção de facilitar a assimilação do conhecimento.

Dessa forma, para a construção do projeto de ensino, aludiu-se a Gasparin (2012), que desenvolveu uma didática para a PHC, inserindo a teoria vigotskiana no planejamento do trabalho docente. Veja-se a Figura abaixo:

Figura 1 - Didática – PHC



Fonte: autoria própria - 2023

Conforme a Figura 1, nos termos da PHC, no planejamento do projeto de ensino, o docente deve considerar o primeiro passo da prática social inicial do

estudante como o nível do desenvolvimento atual. Afirma Vigotski (2001b, *apud* Gasparin, 2012, p. 15): “[...] toda a aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre tem uma pré-história”. Em suma, deve-se considerar a prática já vivenciada pelo estudante, mesmo de maneira precária, sem os devidos saberes científicos.

Nesse sentido, no planejamento do projeto de ensino, o docente deve considerar os passos da problematização, instrumentalização e catarse como sendo o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas para a construção coletiva do conhecimento escolar nas suas várias dimensões, dos conteúdos articulados e contextualizados. Essa etapa está sendo considerada por Vygotsky como zona de desenvolvimento imediato.

Sobre a prática (novo nível de desenvolvimento atual), ou seja, a chegada da prática social final, em que se dão possibilidades ao estudante de agir de forma autônoma, Gasparin a compreende como o momento da “[...] obtenção de um novo nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno mostra que se superou. Essa é a função de toda a atividade docente” (Gasparin, 2012, p. 142).

Para Ramos (2023, p. 9), “uma proposta curricular integrada exige uma prática curricular integrada. Esta síntese é o fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Saviani”. Como se pode perceber, a PHC é uma metodologia pedagógica que permite desenvolver no currículo atividades integradas contextualizadas com a realidade do estudante.

Em suma, a partir das discussões e levantamentos de dados sobre a realidade, foi organizado, coletivamente, um projeto de ensino pautado no “Projeto de Trabalho Docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, no qual, conforme foi descrito acima, o processo de ensino/aprendizagem perpassa pelos 5 passos, procurando estabelecer novos saberes aos discentes e docentes numa relação de reciprocidade.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com os estudantes ingressantes do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio, utilizando como estratégia um Projeto de Ensino, envolvendo componentes curriculares da área técnica, formação básica e parte diversificada, constantes na matriz curricular, sendo eles: Marketing Pessoal, Técnicas Secretariais, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Metodologia da Pesquisa Científica. Assim, o grupo de partici-

pantes colaboradores foi composto por 7 professores e 34 alunos matriculados na turma do Primeiro Ano.

A metodologia foi organizada nos moldes da pesquisa participante de Le Boterf (1999), modelo em 4 etapas, a saber: 1ª) a montagem institucional e metodologia da pesquisa participante; 2ª) estudo preliminar e provisório da região e da população envolvida; 3ª) análise crítica dos problemas que a população considera prioritários e que seus membros desejam estudar e resolver; e 4ª) a programação de um plano de ação (incluindo atividades educacionais) que contribua para a solução dos problemas encontrados.

Conforme as 4 etapas da pesquisa participante de Le Boterf (1999) descritas acima, foram realizadas as seguintes ações para aplicação do estudo: 1ª etapa, realização da pesquisa documental no PPC do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio de 2018, Normativas Institucionais e Legislações e entrevista com a coordenação do curso; 2ª etapa, realização de reuniões com as professoras participantes da pesquisa para fins de estudo sobre a PHC e planejamento integrado das ações; a 3ª etapa consistiu em realizar análises das informações coletadas; e a 4ª etapa, organização do Plano de Ação com atividades integradas a partir da PHC, que serviram de instrumento para avaliar o aprendizado e envolvimento dos participantes, bem como, obter *feedback* para futuras elaborações.

Além do projeto de ensino que gerou dados concernentes à participação e ao envolvimento dos estudantes, articulação dos componentes curriculares, engajamento dos docentes e aprendizagem contextualizada, outros instrumentos de coleta de dados foram utilizados para a coleta das informações:

- a. questionário misto (com perguntas abertas e fechadas), aplicado, via *Google Forms*, o qual foi respondido pelos 7 professores, pelos 34 estudantes participantes e pela coordenadora do curso, para obter impressões sobre a organização de oferta, além da observação participante.
- b. registros do Diário de Campo, a partir da observação participante que, para Minayo (2007), pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. A observação participante foi pautada na correlação da teoria e prática, quanto ao desenvolvimento do currículo e no cumprimento dos objetivos previstos no plano e projeto de ensino e nos registros do Diário de Campo. A estratégia de coleta de

dados permitiu obter informações sobre a realidade dos participantes quanto ao objeto de estudo, a saber, as práticas pedagógicas integradas. O Plano de Ensino, desenvolvido no período de 01/03/2023 a 01/08/2023, totalizou 36h/a e envolveu os componentes curriculares: Marketing Pessoal, Técnicas Secretariais, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Metodologia da Pesquisa Científica, sendo aprovado pelo departamento de apoio pedagógico (DAPE). E o Projeto de Ensino, desenvolvido no período de 06/04/2023 a 30/06/2023, totalizou 22h/a e integrou os componentes curriculares: Marketing Pessoal, Técnicas Secretariais, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Metodologia da Pesquisa Científica com a finalidade de proporcionar aos estudantes a resolução de problemas do mundo do trabalho, estimulando o desenvolvimento de habilidades práticas e do pensamento crítico.

Ressalta-se que o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, tendo sido aprovado pelo núcleo da Universidade Federal de Roraima - UFRR. Interessa para este recorte a discussão sobre as atividades integradas que resultaram da vivência da pesquisa participante e será discutida a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades integradas são atividades didático-pedagógicas que foram realizadas dentro de um contexto planejado para abordar o Perfil Profissional, seguindo os passos da didática da PHC.

Neste recorte serão apresentadas atividades integradas em seus respectivos contextos: 1) mapa mental sobre o documentário Dilemas das Rede; 2) Roda de Conversa, dialogando com o mundo do trabalho com a participação de profissionais da área de secretariado; e 3) entrevistas com outros profissionais formados em secretariado, utilizando o *Google Forms*. Assim, têm-se:

1. Mapa mental sobre o documentário Dilemas das Rede (Duração 4 horas)
 - 1º Passo: Prática (prática social inicial). Para esse momento, os estudantes foram indagados a responder sobre a relação entre os

benefícios oriundos dos avanços da tecnologia e os problemas associados ao uso indiscriminado das redes sociais na internet, e quais responsabilidades acarretaria aos futuros profissionais no mundo do trabalho. Assim, eles deveriam descrever, oralmente, seus conhecimentos acerca do tema, mesmo que de maneira rasa.

- 2º Passo: Teoria (problematização, instrumentalização e catarse). Nesse momento, os professores, nos seus respectivos componentes curriculares e contemplando as dimensões Social e econômica Científica e Estética acerca dos conteúdos, desenvolveram e problematizaram junto aos estudantes: na Geografia, como as redes possibilitam a integração dos diferentes espaços geográficos?; em Português, na interlocução textual, observar que os textos verbais e não-verbais possuem um leitor ou ouvinte; na história, usos políticos das redes sociais, teorias da conspiração e disseminando *fake news* (viés behaviorista); em Língua Inglesa, vocábulos/expresões e o impacto na vida do usuário; no Marketing Pessoal, como as relações sociais (profissionais e pessoais) são afetadas pelo uso contínuo das redes sociais? Metodologia da Pesquisa Científica, o impacto dos conhecimentos no nosso cotidiano; e em Técnicas Secretariais, influência na construção ou atualização do perfil profissional. Quanto à instrumentalização, o coletivo de professores utilizou o documentário “Dilema das Redes” para apresentar uma dada realidade aos estudantes e motivar a discussão orientada a desvelar a realidade dos estudantes de um dado curso profissional. Tal experiência se deu coletivamente no auditório, envolvendo a exibição do documentário e aplicação de dinâmicas (nuvem de palavras) para dinamizar a participação dos estudantes sobre o documentário e na plataforma Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/pt-BR>). Cada professor apresentou suporte teórico para as discussões e para a realização do mapa, inclusive as orientações teóricas de como fazer a catarse e a construção do mapa mental, envolvendo todas as disciplinas.
- 3º Passo: Prática (prática social final), discussões e feedback sobre o mapa mental. A atividade do mapa mental, por constituir-se de uma estratégia pedagógica num formato de representação gráfica, possibilitou ao estudante sintetizar o conteúdo aprendido no docu-

mentário, utilizando de sua criatividade e uso das várias plataformas/sites/app (Mind manager, Mind maister, Coggle, Lucidchart, Canva e papel e caneta) para efetivação. Essa estratégia possibilitou a abordagem de ensino contextualizado no cotidiano dos estudantes e, refletindo sobre os principais temas em discussão na atualidade, propiciou o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes e conscientização da sua função como agente de mudança na e para a sociedade.

A esse respeito, Kuenzer (2011, p. 686) aponta vários eixos que precisam contemplar a formação EMI, destacando que: “[...] a formação deverá contemplar o eixo:[...] contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico[...]”. Considerou-se esse eixo relevante para esta pesquisa, pois contextualizar a teoria com a prática social vivenciada pelos estudantes ou por meio de mídias cinematográficas demonstram formas concretas da aplicação dos saberes interdisciplinar e integral, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico.

2. Roda de Conversa, dialogando com o mundo do trabalho com a participação de profissionais da área de Secretariado (Duração 2h).
 - 1º Passo: Prática (prática social inicial). Nesse momento, os alunos foram instigados a responder a rotina dos profissionais de Secretariado, com base em seus conhecimentos empíricos.
 - 2º Passo: Teoria (problematização, instrumentalização e catarse). As professoras realizaram a problematização e instrumentalização nas dimensões sociais e estéticas, conforme seus respectivos componentes curriculares: Marketing Pessoal, apresentação pessoal e profissional, Técnicas Secretariais (Lei nº 7.377 30/09/1985 de regulamentação da profissão de Secretariado), Código de ética profissional e rotinas secretariais; e Língua Portuguesa, técnicas de organização de resumo e expressão oral. Em relação à catarse, os estudantes realizaram um resumo sobre o aprendizado da roda de conversa.
 - 3º Passo: Prática (prática social final), discussão e reflexão sobre o aprendizado. Com isso, a roda de conversa, realizada com pro-

fissionais já atuantes no mundo do trabalho, favoreceu diálogos alinhados aos conhecimentos científicos e às novas tendências tecnológicas que têm contribuído para realização das tarefas rotineiras dos profissionais de Secretariado, além do estímulo à escuta ativa para melhor compreensão dos benefícios, dificuldades e oportunidades no desenvolvimento da carreira. Trata-se de uma ação conduzida pelas professoras com estabelecimento de regras e intervindo, quando necessário, para garantir a compreensão dos estudantes.

Ressalte-se que a participante EA9³ considerou essa prática como “[..] oportunidade de conhecer profissionais da área [...] foi enriquecedor para a nossa aprendizagem e compreensão.” Assim, infere-se que para o estudante ingressante, com um raso conhecimento sobre a profissão escolhida, essas atividades práticas promovem impressões no contexto do mundo do trabalho, de maneira a ampliar suas expectativas acerca das funções que serão exercidas futuramente.

3. Entrevistas com outros profissionais formados em Secretariado

- 1º Passo: Prática (prática social inicial). Neste momento, os estudantes foram incentivados a verbalizar quais tendências tecnológicas para a formação do profissional de Secretariado e quais obstáculos ou dificuldades enfrentadas frente a essas especulações.
- 2º Passo: Teoria (problematização, instrumentalização e catarse). Nesse momento, as professoras, nos seus respectivos componentes curriculares, problematizaram e instrumentalizaram, contemplando as dimensões social, econômica, científica e estética acerca dos conteúdos: Metodologia da Pesquisa Científica, entrevista como coleta de dados; Marketing Pessoal, uso de pronomes de tratamento e currículo; Técnicas Secretariais, uso da agenda *online*, sistemas integrados de confecção de documentos, atendimento ao público interno e externo. Em relação à catarse, a aplicação da entrevista foi via *Google Forms*.
- 3º Passo: Prática (prática social final) discussões e *feedbacks* da atividade realizada. As entrevistas foram utilizadas como recurso

3 Refere a uma maneira de mencionar os estudante na pesquisa.

didático para conhecimento das experiências profissionais e favoreceram o desempenho da escrita, oralidade e exercício prático na construção de instrumentos de coleta de dados, conforme previsão do conteúdo do componente curricular Metodologia da Pesquisa Científica, pautando no conteúdo dos componentes curriculares Técnicas Secretariais e Marketing Pessoal.

Para a realização da entrevista, poderiam ser utilizadas outras maneiras como: entrevista presencial, via plataforma *Google Meet*, vídeo chamada, porém optou-se por ser via *Google Forms* para se enquadrar na dinâmica da rotina dos participantes.

Para Saviani, (2013, p. 72) “a apropriação de conceitos e teorias é feita a partir dos interesses, da visão de mundo e da posição que os indivíduos ocupam no quadro social”. Percebe-se que fomentar estratégias pautadas na prática social do estudante, norteia-o do conhecimento abstrato para a materialização, transformando-se em atitudes necessárias para o mundo do trabalho.

Destaca-se que a aplicação de práticas pedagógicas que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem, vinculando com a articulação de projetos e atividades, possam estar conectados aos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio (Ramos, 2011). Neste estudo, utilizou-se de várias estratégias no projeto de ensino, visando a contribuir para aprendizagem dos estudantes, com intuito de que compreendessem a importância da não fragmentação dos saberes mediada pela sistematização dos conteúdos interdisciplinares. Para Saviani,

A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2015, p.35).

Conforme destaca Saviani, a mediação nesse estudo foi realizada junto aos estudantes e professores, proporcionando reflexões, em todo o processo da aprendizagem contextualizada como forma de emissão e recepção de *feedback* para o efetivo desenvolvimento do conhecimento sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que, para organizar práticas integradas, faz-se necessário a delimitação do tema, numa perspectiva interdisciplinar, visando a não fragmentação do conhecimento, bem como eleger uma pedagogia que trabalhe os processos educativos, visando ao desenvolvimento da omnilateralidade e à emancipação humana.

A trilha desses processos de aprendizagem contextualizada, utilizados pela PHC em que o estudante passou pela prática social, teoria (problematização, instrumentalização e catarse) e retornou à prática social, houve uma significativa mudança na assimilação dos conteúdos.

Além disso, as atividades integradas oportunizaram a diminuição de quantidades de avaliações por componente curricular, e os estudantes ampliaram suas horas de atividades para se dedicarem a outros componentes do currículo que estavam sendo desenvolvidos paralelo à aplicação desse estudo.

E, por fim, evidenciou-se neste estudo que as atividades integradas podem ser consideradas como instrumento que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem, com propostas desenvolvidas coletivamente de modo interdisciplinar e integral, além de possibilitar reflexão na prática docente e contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, criativo e inovador dos estudantes da Educação Profissional Integrada.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez Aparecida. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9930> Acesso em: 18 jan. 2024.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 35-60

BARBOSA, Derly. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, Ivani C. (org) A. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 65-77.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR. (2020)

Conselho Superior, **Resolução N.º 487 de 14 de janeiro de 2020. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do Instituto Federal de Roraima-IFRR**. Disponível em: <https://reitoria.ifrr.edu.br/gestao-de-pessoas/boletim-de-servicos/2020/boletim-de-pessoal-e-servicos-n-deg-04-2020>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ClAVATTA, M. A Formação Integrada a Escola e o Trabalho como lugares de Memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087> Acesso: 1 nov. 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, jan.-jun. 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade** [online]. 2011, vol.32, n.116, pp.667-688. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?lang=pt> Acesso em: 10 dez. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZs5QNx4fRr> Acesso em: 29 nov. 2023.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-14, e 15279, jun. 2023. ISSN 2447-1801.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão In. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, prática e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade: Campinas**, v. 32, n. 116, p. 771- 788, jul./set. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf Acesso em: 29 out 2023.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500> Acesso em: 10 dez. 2023

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 nov.2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.022

PRODUTO EDUCACIONAL LINHA DO TEMPO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ (2007-2021)

Jailene de Araújo Menezes¹
Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira²

RESUMO

O produto educacional *Website* Linha do Tempo das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará foi elaborado a partir da pesquisa denominada Tessitura Histórica da Política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O produto educacional tem como temática a Linha do Tempo das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), abrangendo desde o período de 2007 com a publicação do Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007 referente ao Programa Brasil Profissionalizado até a publicação da Lei n.º 17.572, de 22 de julho de 2021, acerca do Programa Ceará Educa Mais. O *website* foi produzido a partir da seleção de modelos editáveis com interface intuitiva, disponíveis na plataforma wix.com, empresa responsável pela elaboração de *sites* com a utilização de recursos *online*. Para a realização do produto educacional, foram considerados os acontecimentos relevantes referentes às EEEPs, abrangendo seis categorias selecionadas a partir do critério de recorrência durante a realização da pesquisa. Nesse sentido, consideraram-se os documentos norteadores referentes a essa política educacional, além da contribuição de autores como Kaplún (2002, 2003); Ruiz *et al.*, (2014); Guedes (2010); Marques (2016); Leite (2018); Rizzatti *et*

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), docente da rede pública estadual de ensino do Ceará, jailene.araujo64@aluno.ifce.edu.br;

2 Doutora em Engenharia Civil e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (ProfEPT/IFCE), heloisa.beatriz@ifce.edu.br.

al., (2020) e Calero (2022). Para a efetivação do produto educacional, dois grupos de avaliadores foram selecionados e em decorrência dos resultados obtidos a partir do questionário de validação e do relato dos respondentes foi realizada a adequação do produto considerando as sugestões, as críticas e os elogios apontados pelos docentes e técnicos educacionais, sendo possível a identificação de potencialidades e fragilidades do produto educacional *website* Linha do Tempo das EEEPs.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Escolas Estaduais de Educação Profissional/CE, Produto Educacional, Linha do Tempo EEEPs.

INTRODUÇÃO

Nos mestrados profissionais vinculados à Área 46 referente ao Ensino³, os discentes necessitam elaborar um produto/processo educacional, tendo a possibilidade de ser desenvolvido em diferentes formatos, segundo Rizatti *et al.*, (2020). Sendo assim, o produto educacional (PE) pode ser compreendido como uma “sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (Brasil, 2019, p. 15).

Conforme Farias e Mendonça (2019), o itinerário de um produto educacional segue as etapas de pré-concepção da pesquisa; organização da pesquisa (etapa 1); processos de análise e síntese (etapa 2); prototipação do produto (etapa 3); avaliação do produto (etapa 4); análise dos resultados da aplicação (etapa 5); revisão do produto (etapa 6); aplicabilidade. Vale salientar que “as etapas 1 a 5 são comuns a ambos os níveis de cursos da modalidade profissional⁴, como caráter de recomendação ou obrigatoriedade, dependendo do nível” (Rizatti *et al.*, 2020, p. 8).

Nesse sentido foi desenvolvido o produto educacional *Website* Linha do Tempo das Escolas Estaduais de Educação Profissional⁵. O referido produto foi elaborado visando demarcar e socializar os principais acontecimentos históricos e marcos normativos relativos à trajetória da rede de escolas públicas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Ceará, desde 2007 até 2021. A opção pelo formato *online* está relacionada ao uso cada vez mais frequente da internet no processo de comunicação. Nessa perspectiva, as informações veiculadas pela internet podem atingir um número considerável de visualizações e ultrapassar fronteiras territoriais, possibilitando que o conteúdo compartilhado seja visualizado por usuários de vários países. O *website*

3 A Área de Ensino, Área 46, foi criada por meio da Portaria CAPES n.º 83/2011, em 6 de junho de 2011 (Brasil, 2019). A referida área “tem como objeto a mediação do conhecimento científico, a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, construindo pontes entre diferentes áreas e processos educativos” (Leite, 2018, p. 330- 331).

4 Referência aos cursos de Mestrado e Doutorado na modalidade Profissional.

5 Produto Educacional resultado da pesquisa defendida em 2023, denominada A Tessitura Histórica do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Ceará, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT), vinculada ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). O produto educacional está disponível em: <https://www.linhadotempoeep.com.br/>.

foi elaborado a partir da seleção de templates editáveis com interface intuitiva disponíveis na plataforma Wix.com, empresa israelense de elaboração de sites com a utilização de recursos *online*, disponível nas versões *mobile*, específica para dispositivos móveis como *smartphone* e *tablet*; e *desktop*, versão para computador.

Devido aos diversos acontecimentos e marcos normativos relativos à rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEEPs), a opção em agregar as informações relativas a essas instituições vinculadas a perspectiva temporal em formato linha do tempo mostrou-se relevante, pois Marques (2016, p.63), atenta que a linha do tempo demarca os acontecimentos considerando uma trajetória temporal e nessa perspectiva, “cada acontecimento é assinalado de acordo com o momento em que ocorreu e ainda de acordo com sua duração”. Sendo assim, Calero (2013, p. 31), considera que as linhas do tempo são relevantes instrumentos que possibilitam verificar não apenas questões relativas à temporalidade, mas adentram em processos que incentivam a vinculação entre acontecimentos históricos e o desenvolvimento espaço-temporal que “separa uma época da outra”, além de se configurar enquanto recurso didático que contribui para facilitar no processo de compreensão de eventos, marcos históricos e afins. Nesse sentido, os acontecimentos não são apresentados de forma estanque, mas vinculados à dinâmica política, histórica, econômica e social que os envolve.

Relevante mencionar que a Coordenadoria de Educação Profissional⁶ em parceria com a Secretaria da Educação do Ceará, lançou em 2015 o *site* da Educação Profissional (Ceará, 2014). No referido sítio eletrônico foram inseridas informações acerca da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional implementada nas EEEPs, porém não foi reservado uma aba específica acerca do contexto histórico dessa rede de escolas, assim como a sistematização dos principais acontecimentos relativos às EEEPs, demarcados por período. Nesse sentido, o produto educacional proposto pode ser utilizado em atualizações posteriores do *site* da Educação Profissional como uma aba adicional contendo a Linha do Tempo e o percurso histórico das EEEPs já que ao

6 Com a alteração na estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Ceará através do Decreto n.º 30.282, de 04 de agosto de 2010, efetivou-se a criação da Coordenadoria de Educação Profissional, composta pela Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico (CEDET), Célula de Estágios (CEEST) e Célula de Gestão de Materiais (CEGEM).

navegar pelo *site* da Educação Profissional foi verificado que algumas informações estão desatualizadas.

No processo de elaboração do produto educacional intitulado *Website Linha do Tempo das EEEPs*, foram considerados os três eixos temáticos propostos por Kaplún (2002, 2003), denominados: conceitual, pedagógico e comunicacional. O primeiro eixo está voltado para a verticalização teórica referente ao tema selecionado, o segundo focado no itinerário seguido para atingir a apropriação conceitual e o terceiro relacionado aos aspectos estéticos e a linguagem utilizada no material educativo. Considerando a perspectiva de Kaplún (2002, 2003) e as contribuições de Ruiz *et al.*, (2014) e Leite (2018) acerca dos cinco componentes relativos à análise de materiais educativos, denominados atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação, foi estruturado um questionário em formato consulta pública disponibilizado no *Website Linha do Tempo das EEEPs* para validação do produto educacional.

Para aplicação do produto educacional, a equipe da Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico⁷ foi selecionada por exercer uma função estratégica na Coordenadoria de Educação Profissional, pois conforme especificado no artigo 22 do Decreto n.º 30.282, de 04 de agosto de 2010, a Célula de Desenvolvimento Curricular e do Ensino Técnico Técnico tem como atribuições:

- I. formular e acompanhar a execução da política pedagógica das escolas de Educação Profissional no que se refere aos desenhos curriculares, programas de ensino, regimento escolar, sistema de avaliação escolar, avaliação de entrada dos estudantes e posterior nivelamento dos conteúdos e consolidação dos resultados de aprendizagem;
- II. atuar diretamente na formação continuada das equipes escolares e fomentar a produção de material didático, bem como a sistematização de soluções de caráter pedagógico identificadas nas escolas;
- III desenvolver a integração do currículo do ensino médio com o currículo da educação profissional de forma unitária com o foco na formação geral, científica, cultural e profissional do aluno;
- IV elaborar das matrizes curriculares, ementas, propostas, programas de ensino e programas de curso das EEEP em articulação com as instituições colaboradoras: ESP, Centec, Ifet, Senac, Uece;
- V aperfeiçoar e acompanhar pedagogicamente os

⁷ A denominação da célula foi modificada em função da publicação do Decreto n.º35.048, de 14 de dezembro de 2022, que altera a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Ceará. Nessa perspectiva, a Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico passou a ser denominada Célula de Desenvolvimento Curricular do Ensino Técnico.

professores em articulação com as instituições colaboradoras; VI elaborar Material explicativo sobre o Ensino Médio Integrado e à Profissão e Material didático para o aluno; VII encaminhar e acompanhar os processos de reconhecimento dos cursos técnicos junto ao Conselho Estadual de Educação; VIII definir os processos relativos às matrículas das escolas de Educação Profissional e seus respectivos calendários (Ceará, 2010)

A referida equipe pode contribuir para o aprimoramento do produto educacional, pois atua diretamente para “desenvolver a integração do currículo do ensino médio com o currículo da educação profissional de forma unitária com o foco na formação geral, científica, cultural e profissional do aluno” (Ceará, 2010).

O PE foi aplicado nos dias 06 e 07 de outubro de 2022 com os técnicos da equipe da Célula de Desenvolvimento Curricular e do Ensino Técnico. Após o aceite da aplicação do PE⁸, a equipe teve acesso ao protótipo do produto educacional uma semana antes da aplicação para que pudessem iniciar a análise. O acesso ao produto educacional foi disponibilizado através do aplicativo *whatsApp* no grupo da equipe selecionada, contendo informações acerca do mestrado ProfEPT, da pesquisa em desenvolvimento e da proposta de produto educacional.

A validação do produto educacional ocorreu em formato consulta pública através de um questionário online disponibilizado no *Website* Linha do Tempo das EEEPs. O questionário de validação do produto educacional foi estruturado em três partes, sendo a primeira referente ao perfil da(o) participante, a segunda parte abrangendo 10 (dez) afirmativas considerando as dimensões para análise de material educativo e a terceira relacionada ao relato do participante constituída de um espaço reservado às críticas, elogios e sugestões.

As dez afirmativas foram elaboradas considerando as dimensões propostas por Ruiz *et al.*, (2014) e Leite (2018) acerca dos cinco componentes relativos à análise de materiais educativos, denominados atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Para cada dimensão foram elaboradas duas afirmativas, formatadas conforme a escala *Likert*, portanto para cada afirmação, foram dadas opções com os seguintes padrões de resposta: 0 = inadequado, 1 = parcialmente adequado, 2 = adequado e 3 = totalmente

8 Consiste na apresentação do PE, seguindo as etapas a seguir: acolhida, breve apresentação do ProfEPT e da pesquisa em desenvolvimento, apresentação do *Website* Linha do Tempo das EEEPs, Roda de conversa, encaminhamentos e encerramento /agradecimento.

adequado. Para ser considerado validado, a média das avaliações individuais do produto deve atingir um percentual igual ou superior a 60% (Lopes, 2021, p. 80).

No quadro 1, seguem as perguntas agrupadas por dimensão no questionário de validação do produto educacional.

Quadro 1 - Perguntas Questionário de Validação (PE)

Dimensão 1 - Atração/Aparência
1.1 O <i>Layout</i> utilizado no produto educacional <i>website</i> Linha do Tempo das EEEPs é considerado adequado.
1.2 O <i>website</i> Linha do Tempo das EEEPs é considerado atrativo.
Dimensão 2 - Compreensão/Linguagem
2.1 O <i>website</i> Linha do Tempo das EEEPs é de fácil identificação.
2.2 O produto educacional apresenta uma linguagem clara e objetiva.
Dimensão 3 - Envolvimento/Conteúdo
3.1 Utilizaria o <i>website</i> Linha do Tempo das EEEPs para obter informações acerca dos marcos históricos e normativos da política de ensino médio integrado à educação profissional implantada nas EEEPs.
3.2 O <i>website</i> Linha do Tempo das EEEPs facilita o entendimento acerca da trajetória das EEEPs referente ao período de 2007 até 2021.
Dimensão 4 - Aceitação/Motivação
4.1 O conteúdo abordado no <i>website</i> Linha do Tempo das EEEPs é considerado adequado.
4.2 O produto educacional colabora para a divulgação de informações acerca da construção histórica da política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional implementada nas EEEPs.
Dimensão 5 - Mudança de Ação/Fomento
5.1 O <i>website</i> Linha do Tempo das EEEPs estimula uma mudança de perspectiva acerca da política de ensino médio integrado à educação profissional implantada nas EEEPs, no período de 2007 até 2021.
5.2 O produto educacional incentiva a capacidade crítica do leitor.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O questionário de validação do produto educacional foi respondido por 6 integrantes da equipe da Célula de Desenvolvimento Curricular e do Ensino Técnico, correspondendo ao grupo I; e por professores e gestores que atuam em instituições públicas e privadas, abrangendo o grupo II, totalizando 29 respondentes. Nas dez afirmativas correspondentes à segunda parte do questionário de validação do produto educacional, os(as) respondentes consideraram o produto educacional adequado, tendo atingido um percentual de adequação referente a 86,65% para o grupo I e 85,51% para o grupo II, a partir da média das avaliações individuais.

Mesmo diante do relato reduzido de críticas ao produto educacional, percebeu-se que ficaram evidentes como pontos de atenção no *Website* Linha do Tempo das ETEPs, a dimensão 1 referente à Atração/Aparência, especificamente acerca do *layout*. Nesse sentido, cabe evidenciar na tabela 1, o comparativo das dimensões (grupos I e II). Dessa forma, ficou perceptível que mesmo no grupo I em que os respondentes não assinalaram inadequado e parcialmente adequado, à dimensão 1 apareceu com o percentual menos elevado quando comparada às outras dimensões, configurando-se portanto como um ponto de atenção relevante, assim como a dimensão 5 referente à Mudança de Ação/Fomento; mesmo não tendo sido registrada nenhuma crítica ou sugestão que indicasse um direcionamento a ser considerado numa próxima atualização do *Website* Linha do Tempo das ETEPs.

Tabela 1 - Comparativo das Dimensões (Produto Educacional)

Grupo I		Grupo II	
Dimensão	%	Dimensão	%
Dimensão 1 Atração/Aparência	16,11%	Dimensão 1 Atração/Aparência	16,33%
Dimensão 2 Compreensão/Linguagem	17,11%	Dimensão 1 Compreensão/Linguagem	17,70%
Dimensão 3 Envolvimento/Conteúdo	19,44%	Dimensão 3 Envolvimento/Conteúdo	17,93%
Dimensão 4 Aceitação/Motivação	18,33%	Dimensão 4 Aceitação/Motivação	17,35%
Dimensão 5 Mudança de Ação/Fomento	15%	Dimensão 5 Mudança de Ação/Fomento	16,20%
Total	86,65%	Total	85,51%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nessa perspectiva, o produto educacional *Website* Linha do Tempo das ETEPs, mostra-se relevante pois pretende auxiliar na divulgação dos principais acontecimentos que permeiam essa política pública educacional e visa contribuir para a preservação da história das instituições escolares da rede pública de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Ceará.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é do tipo aplicada pois teve como objetivo a produção de um produto educacional a partir da discussão teórica acerca de uma temática agregada à Educação Profissional e Tecnológica. Inserida na linha de pesquisa Organização e Memória dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerou também a construção temporal, portanto histórica que “através dos estudos de memória da Educação Profissional e Tecnológica, ao longo do tempo, vem configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos”⁹. Nessa perspectiva, ao analisar a construção histórica da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na rede pública estadual de Escolas Profissionais do Estado do Ceará emaranhada no tecido histórico, social, político e econômico; não se configura apenas como delimitação espaço temporal dos acontecimentos.

Dessa forma, a escolha pelo enfoque qualitativo vislumbra a compreensão dos fatos e a sua relação com o contexto analisado, pois conforme Creswell (2014), a partir dessa perspectiva, os pesquisadores buscam compreender o fenômeno em seu contexto natural e para tanto necessitam de práticas que transformem o mundo visível em dados representativos. Nesse sentido, a técnica de pesquisa selecionada foi a bibliográfica documental, partindo, portanto, da análise de fontes escritas, como livros, artigos, teses, dissertações; e fontes documentais como documentos institucionais norteadores da política educacional implementada nas EEEPs, planos de governo, mensagens à Assembleia Legislativa do Ceará; além de leis, resoluções, decretos, pareceres, configurando-se como uma pesquisa de caráter histórico.

Realizado numa perspectiva exploratória e construído a partir da análise documental e bibliográfica, no presente estudo foi selecionado o método histórico que segundo Marconi e Lakatos (2003) “preenche os vazios dos fatos e acontecimentos, apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 117). Dessa forma, privilegiou-se a História Nova que busca uma perspectiva diferenciada de tratamento ao documento passando a ser interpretado de forma diversa e interdisciplinar; seguindo

⁹ Conforme especificado no *site* do Instituto Federal do Espírito Santo <https://profept.ifes.edu.br/areadeconcentracao?start=1>. Acesso em: 23 ago. 2024.

o viés da Escola dos Annales, uma escola histórica contemporânea que expande o campo de conhecimento histórico e das fontes documentais, pois conforme Reis (2000), o historiador não é um “empilhador de fatos”, mas um “construtor, recortador, leitor e intérprete dos processos históricos” (Reis, 2000, p. 25).

E considerando uma revisão da história a partir da perspectiva temporal, os adeptos da Escola de Annales ampliam a noção de análise de documento para uma tendência investigativa que promove uma outra possibilidade de periodização, permitindo ao pesquisador um novo viés de organização e tematização de documentos. Nesse sentido, a pesquisa histórica conduzida por problemas é uma reconstrução temporal, que polemiza com o passado presente, mas não chega a reconstruí-los tal como se passaram”, conforme alerta Reis (2000, p. 27). Nessa perspectiva, a Escola dos Annales, intenciona novas abordagens para a pesquisa histórica, devendo o investigador estar atento a estreita relação entre o passado/presente e o presente/passado no processo de (re)construção da sua experiência de pesquisa; análises históricas de média e longa duração articulando diferentes escalas temporais; noção mais abrangente de documento; definição e justificativa do processo investigativo; retorno à história política sob a perspectiva de grupos políticos (Reis, 2000, p. 27). Sendo assim, a representação do tempo ganha destaque relevante na História Nova, pois conforme Le Goff (2003, p.52), a “história é a ciência do tempo”; logo o aparato investigativo do historiador está pautado na representação temporal. Dessa forma, o olhar para o documento amplia-se possibilitando novas proposições sobre o tempo não estando vinculado a uma mera concepção de linearidade, mas articulado a uma perspectiva de mobilidade, simultaneidade e singularidade. Considerando essa perspectiva, os documentos são construções históricas, portanto vinculados a contextos multifacetados que devido à complexidade necessitam ser analisados sob uma ótica polifônica abrangendo o contexto histórico-econômico-social e as relações de poder que o circundam.

Devido à incursão na história da educação, especificamente na construção histórica da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional vinculada à trajetória das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará, abrangendo desde o período de 2007 com a adesão ao Programa Brasil Profissionalizado até a publicação da Lei Estadual n.º 17.572 referente ao

programa Ceará Educa Mais, em 2021¹⁰; buscou-se realizar uma análise que não estivesse pautada apenas na exposição dos fatos, mas na contextualização histórico-política, na tessitura do passado e do presente no processo de implementação da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional delineada na trajetória das ETECs.

Para realização deste estudo foi selecionada como coleta de dados a pesquisa documental que conforme Fonseca (2002, p. 31) “trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-la”. Sendo a “pesquisa bibliográfica constituída por material já elaborado”, enquanto a pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas sem tratamento analítico” (Fonseca, 2002, p. 32). Conforme Oliveira (2007, p.70), a diferença entre pesquisa bibliográfica e documental está no caráter das fontes, pois devido às especificidades da cada tipo de pesquisa, as fontes primárias vinculadas à pesquisa documental estão relacionadas aos materiais que não foram analisados sob uma perspectiva científica; o que requer do pesquisador um olhar analítico ainda mais criterioso; enquanto as fontes secundárias agregadas aos estudos bibliográficos são compostas pela contribuição científica de diversos autores acerca de uma determinada temática. Nessa perspectiva, Oliveira (2007, p. 68) atenta que é de suma relevância “para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente de domínio científico”; à medida que na pesquisa documental a busca pauta-se em documentos diversos que não passaram por tratamento analítico como “relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, entre outras materiais de divulgação” (Oliveira, 2007, p. 69). Nesse sentido, foram selecionados tópicos no decorrer da pesquisa relativos à Legislação, abrangendo leis, decretos, portarias, pareceres relacionados à trajetória das ETECs; ao Processo de Implantação das ETECs considerando os registros acerca do quantitativo de escolas, cursos técnicos, estudantes beneficiados e municípios contemplados; aos Processos Seletivos agregando as informações acerca da seleção de gestores, docentes e discentes através da análise dos editais e dos marcos normativos relacionados aos processos seletivos; aos Programas e Projetos agrupando os principais programas e projetos desenvolvidos nas ETECs a partir das informa-

10 Alterada pela Lei n.º 18.158, de 13 de julho de 2022 com a modificação do artigo 2º inciso II: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-18158-2022-ceara-altera-a-lei-no-17-572-de-22-de-julho-de-2021-que-dispoe-sobre-o-programa-ceara-educa-mais>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ções verificadas no Relatório de Gestão (2008 - 2014) e nos *sites* institucionais; aos Eventos e Formações agregando as ações pedagógicas desenvolvidas na trajetória das EEEPs a partir do Relatório de Gestão e do monitoramento dos PPAs; aos Documentos Institucionais abrangendo os princípios norteadores dessa política educacional como os Referenciais para as Escolas Estaduais de Educação Profissional; Guia de Rotinas Pedagógicas das EEEPs, Guia do Estágio e Relatório de Gestão (2008 a 2014).

Para a organização do arcabouço teórico documental desta pesquisa foram consideradas as informações publicadas nos *sites* do Governo do Ceará, da Secretaria da Educação do Ceará e da Educação Profissional (EEEPs CE), além de planos de governo em âmbito estadual e mensagens à Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. A partir da análise dos documentos, considerou-se quatro etapas para a realização deste estudo, abrangendo Implantação das EEEPs (2007 a 2010); Expansão das EEEPs (2011 a 2014); Consolidação das EEEPs (2015 a 2018) e Novas Perspectivas para as EEEPs (2019 a 2021). Devido ao quantitativo de informações acerca dessa política educacional optou-se pela divisão em etapas para facilitar a compreensão acerca dos aspectos estruturantes da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional implementada nas EEEPs.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *website* tem como temática a Linha do Tempo das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, abrangendo desde o período de 2007 com a publicação do Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007 referente ao Programa Brasil Profissionalizado até a publicação da Lei n.º 17.572, de 22 de julho de 2021, acerca do Programa Ceará Educa Mais. No quadro 2 consta a síntese do produto educacional, identificando denominação da aba, conteúdo e objetivo.

Quadro 2 - Síntese *Website* Linha do Tempo das EEEPs

Aba	Conteúdo	Objetivos
1. Sobre	Apresentação do produto educacional, dos objetivos (geral e específico) e da minuta do currículo dos(as) organizadores(as).	Possibilitar ao usuário acesso às informações sobre o Mestrado ProfEPT, o desenvolvimento da pesquisa, a elaboração do produto educacional, os objetivos relacionados ao desenvolvimento do produto e a formação acadêmica e profissional dos(as) elaboradores(as) do conteúdo.

Aba	Conteúdo	Objetivos
2. Linha do Tempo EEEPs (2007 a	Estruturação dos marcadores relativos aos principais acontecimentos e marcos normativos referente às EEEPs	Apresentar a linha do tempo das EEEPs elaborada a partir da pesquisa bibliográfica e documental acerca da dissertação denominada Tessitura Histórica do Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Ceará, considerando o período 2007 a 2021.
3. Detalhamento Linha do Tempo EEEPs (2007 a 2021)	Organização temática dos principais acontecimentos relativos às EEEPs considerando os períodos (2007 a 2010; 2011 a 2014; 2015 a 2018; 2019 a 2021).	Especificar por período as principais informações relativas à rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, demarcando as etapas de Implantação, Expansão, Consolidação e Novas Perspectivas para as EEEPs.
4. Validação do Produto Educacional	Acesso ao questionário de validação do produto educacional constituído por três partes: perfil da(o) participante; análise das dimensões do material educativo; espaço reservado para críticas, elogios e sugestões.	Conhecer o perfil dos usuários, possibilitar a avaliação do produto educacional considerando os critérios adaptados de Ruiz <i>et al.</i> , (2014) e Freitas (2020); assim como oportunizar o registro da opinião dos(as) respondentes acerca do produto educacional através do relato do participante.
5. Mais	Constituído pelo formulário de contato, política de privacidade e política de cookies.	Possibilitar ao usuário contato com os(as) organizadores(as) e acesso as especificidades relativas à política de privacidade e de cookies.

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Na figura 1 consta a página inicial do *Website* Linha do Tempo das EEEPs, contendo as cinco abas de acesso ao ambiente *online*.

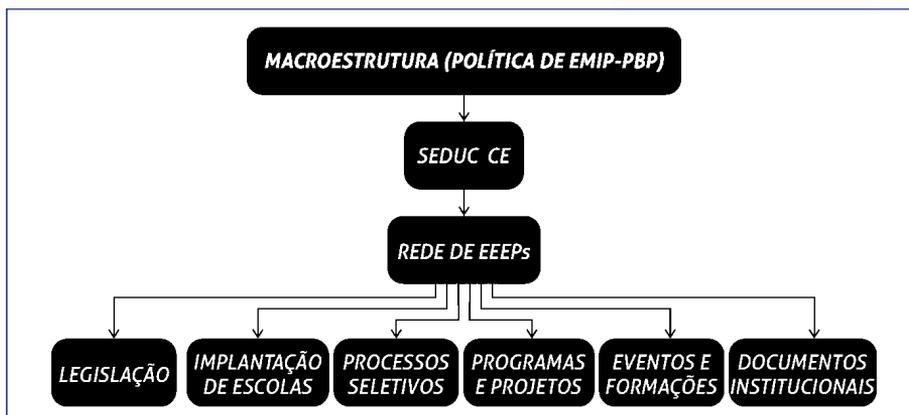
Figura 1 – Tela de Apresentação do *Website* Linha do Tempo das EEEPs



Fonte: <https://linhadotempoeep.com.br>. Acesso em: 24 ago. 2024.

A Linha do Tempo Geral (LTG) e as informações referentes à aba Detalhamento, contendo o desenvolvimento de Linhas do Tempo Específicas (LTE), foram desenvolvidas abrangendo o período de 2007 até 2021. Esse recorte abrange desde o período de lançamento do Programa Brasil Profissionalizado, em 2007, até a publicação da Lei n.º 17.572, em 2021, relativa ao Programa Ceará Educa Mais. No desenvolvimento da LTG e no detalhamento por período, considerou-se a perspectiva macroestrutural, pois devido ao quantitativo de escolas na rede de EEEPs¹¹, tornou-se inviável agregar acontecimentos específicos de cada escola, portanto, as informações sistematizadas no *website* Linha do Tempo das EEEPs considerou aspectos relacionados à rede de EEEPs, a partir dos seguintes tópicos: Legislação; Implantação de Escolas; Processos Seletivos; Programas e Projetos; Eventos e Formações; Documentos Institucionais. Na figura 2, apresenta-se a sistemática de desenvolvimento da Linha do Tempo das EEEPs.

Figura 2 – Sistemática de Desenvolvimento do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Devido ao quantitativo de informações encontradas acerca das EEEPs, a definição por agregar os conteúdos por tópicos foi utilizada como critério para seleção das informações, contribuindo assim para agrupar os principais acontecimentos relativos a essa rede de escolas. Esses tópicos foram definidos no decorrer da pesquisa, tendo como critérios o aspecto de recorrência dentre o

¹¹ Em 2021, integravam a rede de EEEPs 123 unidades escolares. Em 2024, a rede de EEEPs passou a ser composta por 132 unidades escolares, conforme verificado no *site* da Secretaria da Educação do Ceará: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/09/04/seduc-promove-3o-seminario-de-gestores-da-educacao-profissional-com-foco-na-equidade/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

material analisado e a perspectiva de abrangência considerando a robusta rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Sendo assim, a organização das informações foi realizada a partir de cada ano referente ao período de recorte da pesquisa, sistematizando as informações relevantes conforme os critérios informados anteriormente. A perspectiva por ano, possibilita ao leitor uma visão macroestrutural da trajetória das EEEPs na LTG assim como microestrutural nas LTEs, pois através da sistematização das informações detalhadas por ano o usuário do *website* tem contato com acontecimentos gerais e específicos que podem contribuir para uma perspectiva mais abrangente acerca das EEEPs. Para a elaboração da Linha do Tempo Geral das EEEPs, foram selecionados os marcadores considerando a perspectiva de abrangência das escolas que compõem a rede de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Ceará. Nesse sentido, foram selecionados para compor a LTG das EEEPs, os acontecimentos a seguir relacionados à trajetória histórica dessas escolas, de acordo com o quadro 3.

Quadro 3 - Linha do Tempo das EEEPs (Geral)

Ano	Conteúdo
2007	Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007 que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado.
2008	Lei Estadual n.º 14.273, de 19 de dezembro de 2008 que criou as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.
2009	Decreto n.º 29.704, de 08 de abril de 2009 que instituiu alterações no Programa de Estágio em órgãos e entidades da administração pública estadual.
2010	Publicação do Decreto n.º 30.282, de 04 de agosto de 2010 que instituiu a Coordenadoria de Educação Profissional.
2011	Implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional denominadas Padrão Ministério da Educação.
2012	Decreto n.º 30.933, de 29 de junho de 2012 que estabeleceu o Programa de Estágio para estudantes e egressas(os) da rede de ensino do Ceará.
2013	Decreto n.º 31.163, de 11 de março de 2013 que normatizou a Gratificação de Desempenho aos ocupantes de cargos comissionados e docentes das EEEPs.
2014	Lançamento de documentos orientadores acerca da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional implantada nas EEEPs.
2015	Publicação do <i>site</i> da Educação Profissional, composto por 12 páginas abordando aspectos pedagógicos, normativos e financeiros das EEEPs.
2016	Decreto n.º 32.075, de 31 de outubro de 2016 que instituiu alterações no Programa de Estágio das EEEPs.

Ano	Conteúdo
2017	Realização do 1º Encontro de Gestão das Práticas de Estágio das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.
2018	Seminário EEEP 10 anos, evento alusivo à primeira década de implantação da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas EEEPs.
2019	Decreto n.º 33.048, de 30 de abril de 2019 que estabeleceu alterações na estrutura organizacional da Coordenadoria de Educação Profissional.
2020	Lançamento de documentos institucionais relativos ao período de suspensão das atividades presenciais em função da pandemia da Covid-19.
2021	Lei Estadual n.º 17.572, de 22 de julho de 2021 que instituiu o Programa “Ceará Educa Mais”.

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

As informações referentes à LTG, foram estruturadas no *Website* Linha do Tempo das EEEPs com a utilização de ícones relativos a cada temática assim como links de acesso aos conteúdos inseridos no ambiente *online*, de acordo com a figura 3:

Figura 3 - Linha do Tempo das EEEPs (Geral)



Fonte: <https://www.linhadotempoeep.com.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Quanto ao detalhamento contendo as informações específicas por ano, foi estruturado considerando os mesmos tópicos elencados no processo de elaboração da LTG, abrangendo a contextualização histórica e as informações relativas à Implantação das EEEPs (2007 a 2010); Expansão das EEEPs (2011 a 2014); Consolidação das EEEPs (2015 a 2018) e Novas Perspectivas para as EEEPs (2019 a 2021). As Linhas do Tempo Específicas foram desenvolvidas abrangendo

os acontecimentos mais significativos de cada período utilizando como critério a recorrência e a abrangência contemplando os acontecimentos agregados à rede de EEEPs, conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Síntese do Detalhamento por Período (LTE das EEEPs)

Implantação da Rede de EEEPs	
Ano	Conteúdo
2007	Lançamento do Programa Brasil Profissionalizado.
2008	Plano de Integração da Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará; Implantação dos Centros Educacionais da Juventude (CEJOVEM); Processo Seletivo Diretores para as EEEPs; Implantação do Projeto Professor Diretor de Turma; Lei n.º 14.273/2008 (Criação das EEEPs), Processo Seletivo Docentes EEEPs.
2009	Lançamento da Portaria 105/2009 (20% das vaga das EEEPs para estudantes da Rede Privada de Ensino); Criação das Células de Currículo e de Estágio; Projeto Com. DominioDigital(CDD); Implantação de 26 EEEPs; Decreto n.º 29.705/2009 (Alterações no Programa de Estágio); Publicação do Edital n.º 13/2009 (Contratação Professores da Base Técnica); lançamento da Portaria de Matrícula n.º 848/2009 (Estudantes EEEPs); Publicação da Portaria n.º 847/2009 (Lotação de Professores EEEPs).
2010	Publicação Parecer n.º 113/2010 (Credenciamento das EEEPs); Implantação de 05 EEEPs; Publicação do Edital n.º 015/2010 (Seleção Diretores EEEPs); Decreto n.º 30.282/2010 (Criação da Coordenadoria de Educação Profissional); Publicação da Portaria n.º 882/2010 (Lotação de Professores EEEPs) e dos Referenciais para as EEEPs (1ª edição).
Expansão da Rede de EEEPs	
2011	Implantação de 18 EEEPs; Criação da função de coordenador de curso nas EEEPs; Publicação do Edital n.º 003/2011 (Possibilitou assumir cargos nas EEEPs); Oferta do Curso de Especialização de Gestores das EEEPs (Parceria com o Instituto Federal do Paraná/ SETEC - MEC).
2012	Publicação do Parecer n.º 709/2011 (Credenciamento das EEEPs); Implantação de 15 EEEPs; Publicação da Portaria n.º 003/2012 (Lotação de Professores), Criação do Sistema Informatizado de Captação de Estágio (SICE); Oferta de Especialização em Turismo e Hospitalidade para professores da base técnica (Parceria Seduc/SETEC MEC); Revisão curricular dos cursos técnicos; Transferência das metodologias do CDD; Projeto Círculo de Leitura; I Simpósio do Ensino Médio Integrado do Ceará; Publicação do Decreto n.º 30.933/2012 (Programa de Estágio nas EEEPs); Publicação do Edital n.º 012 /2012 (Seleção Diretores EEEPs); Publicação da Portaria n.º 1091 /2012 (Lotação de Professores EEEPs).
2013	Inserção dos componentes curriculares (Projeto de Vida e Empreendedorismo); Decreto n.º 31.163/2011 (Gratificação de Desempenho das EEEPs); Implantação de 05 EEEPs; Inserção do Superintendente Escolar no acompanhamento das EEEPs; lançamento do Guia do Estágio das EEEPs (1ª Edição); Publicação do Parecer n.º 1877/1878/1879/2013 (Reconhecimento de Cursos e Credenciamento EEEPs); Criação do Sistema de Informatização e Simplificação de Processos da Educação Profissional do Ceará (SISPROF); Publicação da Portaria de Lotação n.º 1114/2013 (Lotação de Professores EEEPs); Realização do II Simpósio Estadual de Educação Profissional.

Implantação da Rede de EEEPs	
Ano	Conteúdo
2014	Implantação de 09 EEEPs; Lançamento do Edital n.º 015/2014 (Seleção Diretores EEEPs); Publicação de Documentos Orientadores (EEEPs); Redesenho Curricular (Cursos Técnicos); Publicação do Parecer n.º 0806/2014 (Re)credenciamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional).
Consolidação da Rede de EEEPs	
2015	Implantação de 06 EEEPs; Revisão Curricular dos cursos técnicos (continuação do processo); Publicação do site da Educação Profissional; Divulgação da Portaria n.º 1169/2015 (Lotação de Professores Anexo I EEEPs); Divulgação da Lei n.º 15.928 (Alteração na Lei de Criação das EEEPs).
2016	Implantação de 02 EEEPs; I Formação referente ao processo de transferência de metodologia (Projeto de Vida e Mundo do Trabalho); Revisão curricular dos cursos técnicos (continuação do processo); Divulgação do Decreto n.º 32.075/2016 (alteração no Programa de Estágio nas EEEPs); Publicação do Guia de Estágio (2ª Edição); Divulgação do Guia do Usuário (SICE); Publicação do Primeiro Boletim de Egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional; Divulgação do Parecer n.º 1109/2016 (Recredenciamento e Renovação dos Cursos Técnicos EEEPs).
2017	Implantação de 01 EEEP; Realização do I Encontro de Gestão das Práticas do Estágio; Realização do I Seminário de Avaliação e Integração da Educação Profissional; Atualização do Guia do Estágio das EEEPs; II Formação Projeto e Vida e Mundo Trabalho (Transferência de Metodologia); Lançamento do Caderno de Matrizes; Publicação da Portaria n.º 1371/2017 (Lotação de Professores EEEPs).
2018	Implantação de 03 EEEPs; Publicação da Portaria n.º 1451/2018 (Lotação de Professores EEEPs); Resolução n.º 466/2018 (Normatização da Educ. Prof. Téc. de Nível Médio no Sistema de Ensino do Ceará); III Formação Projeto de Vida e Mundo do Trabalho (Transferência de Metodologia); Publicação da Lei n.º 16.600/2018 (Alteração na Lei de Criação das EEEPs); Programa Jovem de Futuro nas EEEPs; Seminário 10 anos das EEEPs; Lançamento do Portal Conexão Trabalho Ceará; Publicação do Parecer n.º 0938/2018 (Reconhecimento e Credenciamento de cursos técnicos); Publicação da Portaria n.º 1391/2018 (Lotação Professores EEEPs); Realização do I Sistema de Permanente de Avaliação das disciplinas da formação profissional das EEEPs.
Novas Perspectivas Rede de EEEPs	
2019	Implantação de 03 EEEPs; Realização do I Seminário de Diretores das EEEPs; Publicação do Decreto n.º 33.048/2019 (Alteração na estrutura organizacional da Seduc/CE); Redesenho curricular de 06 cursos técnicos das EEEPs; Avaliação Diagnóstica através do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (Sisedu); Publicação do Parecer n.º 0707/2019 (Reconhecimento e Credenciamento de Cursos Técnicos EEEPs); Publicação da Portaria n.º 1493/2019 (Alteração Portaria de Matrícula EEEPs).

Implantação da Rede de EEEPs	
Ano	Conteúdo
2020	Implantação de 01 EEEP; Decreto n.º 33.510/2020 (Enfrentamento e Controle Pandemia Covid-19); Publicação das Diretrizes Operacionais (Período de suspensão das atividades educacionais no primeiro semestre 2020); Publicação da Resolução n.º 485/2020 (Alteração na Resolução n.º 466/2018); Diretrizes Operacionais (Período de suspensão das atividades educacionais no segundo semestre 2020); Publicação do Parecer n.º 0209/2020 (Orientações Conclusão do Ano Letivo 2020); Divulgação da Portaria n.º 0612/2020 (Alteração na Portaria de Matrícula EEEPs); Publicação da Resolução n.º 487/2020 (Reestruturação do calendário escolar).
2021	Implantação de 01 unidade escolar; Publicação da Portaria n.º 57/2021 (Orientações início do ano letivo); Lançamento das Diretrizes Operacionais para o ano letivo (2021); Divulgação do Guia de Retorno das Atividades Presenciais (2021); Publicação da Lei n.º 17.541/2021 (Alteração na Lei de Criação das EEEPs); Publicação da Lei n.º 17.572/2021 referente ao Programa Ceará Educa Mais; Lançamento do Guia de Orientações sobre o Ensino Remoto/Híbrido; Lançamento da versão provisória do Documento Curricular Referencial do Novo Ensino Médio; Realização do Seminário virtual "Educação Profissional: contextos e perspectivas"; Publicação do Parecer n.º 0386/2021 (Orientações para o encerramento dos períodos letivos 2021 e 2022); Publicação do Caderno de Matrizes (Orientações para o ano letivo 2022).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As LTEs foram sistematizadas para possibilitar ao usuário uma perspectiva mais ampla acerca da trajetória das EEEPs, não ficando limitada aos acontecimentos elencados na Linha do Tempo Geral. Na aba Detalhamento o usuário tem acesso a contextualização histórica por período selecionado e em seguida, a progressão dos acontecimentos relacionados a esse período, sendo possível fazer um recorte por etapa, conforme destacado nas figuras 4 e 5.

Figura 4 - Contextualização por Período | Recorte 2007 a 2010



Fonte: <https://www.linhadotempoeep.com.br/detalhamento>. Acesso: 24 ago. 2024.

Figura 5 - Detalhamento por Período (LTE das EEEPs)



Fonte: <https://www.linhadotempoeep.com.br/detalhamento>. Acesso: 24 ago. 2024.

Inserir tanto a contextualização histórica quanto o detalhamento é relevante para que o usuário possa ter acesso às informações agrupadas por período, podendo contribuir para uma melhor compreensão acerca da trajetória das EEEPs, sendo possível perceber a dinâmica processual dessa política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto educacional *Website* Linha do Tempo das Escolas Estaduais de Educação Profissional foi desenvolvido a partir da pesquisa acerca da Tessitura Histórica da Política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Ceará, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) na linha de pesquisa Organização e memórias de espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. O referido produto contendo a sistematização das informações acerca das EEEPs pode contribuir no processo de atualização do Relatório de Gestão das EEEPs (2008 a 2014) e na inserção do contexto histórico dessas instituições no *site* da Educação Profissional. Sendo, portanto, um produto educacional que pode colaborar para o desenvolvimento de temáticas relevantes acerca da trajetória das EEEPs do Ceará a partir do agrupamento dos principais acontecimentos relativos a essas instituições vinculados ao contexto histórico das etapas referentes aos períodos:

2007 a 2010 (Implantação das EEEPs); 2011 a 2014 (Expansão das EEEPs); 2015 a 2018 (Consolidação das EEEPs); 2019 a 2021 (Novas Perspectivas para as EEEPs).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento de Área - Ensino. Brasília: CAPES; 2019.

CALERO, Jose Narváez. La Línea del Tiempo como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia en primaria. Publicaciones Didácticas: Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos, España, n. 41, p.29-57, dez. 2013. Disponível em: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/041014/articulo-pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CEARÁ. Decreto n.º 30.282 de 04 de agosto de 2010. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da secretaria da educação (seduc), e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará. Fortaleza, 04 de agosto de 2010. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_30282_de_04agosto2010.pdf. Acesso em: 29 de dezembro de 2022.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. Relatório de Gestão "O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 a 2014" / Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. 1. ed. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica . Fortaleza: UEC, 2002.

GUEDES, A. G. O uso de *sites* educacionais no ensino de higiene e saúde. 2010. Monografia.

KAPLÚN, G. (2002). Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. VI Congreso de ALAIC -Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, junio 2002 - Grupo de Trajo: Comunicación y Educación. 01 -18.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência do aprendizado . Revista Comunicação & Educação , n. 27, Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica . São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução Bernardo Leitão *et al.*, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, P. S. C. (2018). Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Atas CIAIQ 2018 - Investigação qualitativa em educação, 1, 330-339.

LOPES, Marcos Fábio Teixeira. Educação Vocacional em Massapê: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, campus Fortaleza, 2021.

MARQUES, Ana Beatriz Antunes. A forma do tempo: a timeline interativa como meio de visualização temporal. 2016. Dissertação (Mestrado em Design de Comunicação e Novos Media) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

REIS, José Carlos. Escola dos Annales: a inovação em história. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. Actio Docência em Ciências, v. 5, n.2, Curitiba, p. 1-17, ago. 2020.

RUIZ, L., MOTTA, L., BRUNO, D., DEMONTE, F., TUFRÓ, L. Producción de materiales de comunicación y educación popular. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.023

OS DIRECIONAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E OS SEUS REBATIMENTOS NAS JUVENTUDES

Érika Martins Araújo¹
Tereza Nair de Paula Pachêco²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover reflexões sobre os direcionamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada nos Institutos Federais em diálogo com o Novo Ensino Médio (NEM), apontando os seus rebatimentos para as juventudes. No que se refere ao percurso metodológico, a pesquisa é exploratória e descritiva, guiada pelo método materialista histórico-dialético, de abordagem eminentemente qualitativa, recorrendo ao estudo bibliográfico e documental. O NEM, instituído em 2017, com Temer, consolidando-se na gestão de Bolsonaro, que, no cenário do capitalismo contemporâneo, em um estado de contorno ultraneoliberal, vai assumir um direcionamento específico, com rebatimentos diretos para a formação humana das juventudes. O compromisso assumido pela EPT com uma formação crítica e emancipatória tem dado lugar a preocupação em formar indivíduos que atendam aos interesses do mercado e que possa suprir a mão de obra flexível e barata. O itinerário percorrido pelo Governo Federal representado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, foi planejado para propor e efetivar mudanças que possuem objetivos distintos e contrários à garantia de uma educação como direito e emancipatória. O debate, durante todo o governo, que dizia ser por melhorias na educação através da implementação do NEM, não se pautou em pontos cruciais e necessários, como por exemplo: o incentivo à pesquisa; investimento em melhorias na educação pública, gratuita e de qualidade; construção de novas instituições de

1 Professora do Curso de Serviço Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus Iguatu, erika.araujo@ifce.edu.br;

2 Professora do Curso de Serviço Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus Iguatu, terezapacheco@ifce.edu.br;

ensino; preocupação com a evasão de alunos e condições de trabalho de professores. Além disso, a proposta traz em seu escopo direcionamentos que promovem impactos no campo subjetivo e objetivo da existência humana dos/as jovens, reforçando a lógica da responsabilização individual via empreendedorismo, da vivência da precarização do trabalho, ilusória autonomia dos/as jovens no que se refere à escolha dos itinerários formativos, como também no fetiche da qualificação profissional como meio mais rápido e eficaz para inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Governo Bolsonaro, Formação Profissional, Juventudes.



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central promover reflexões sobre os direcionamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira, com ênfase na proposta do Novo Ensino Médio, especialmente no período do governo do ex-presidente Bolsonaro (2019-2022), apontando os seus rebatimentos para os/as jovens.

Ao debruçar-se nos estudos sobre educação, suscitados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), que apresenta em seu escopo a qualificação para o trabalho, aborda-se nesse estudo a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por se perceber a importância dessa área da educação no desenvolvimento social, econômico e cultural de cada indivíduo e do país como um todo, mas que também é, como a política educacional brasileira, um campo permeado por disputas entre diferentes segmentos, sobretudo, com interesses antagônicos e contradições em sua constituição e aplicabilidade.

Dito isso, entende-se que a realidade no Brasil é de coabitar com imensa contradição e dialética, estando a educação e o trabalho³ à frente dessas características, notadamente quando se pensa nas juventudes e nos direcionamentos que a formação da força de trabalho assume no cenário ultraneoliberal com o ex-presidente Bolsonaro.

De acordo com estudos realizados por Rossi (1977), a Educação é considerada como instrumento de desenvolvimento econômico e é através dela que se pode reduzir as diferenças econômicas entre indivíduos. Contudo, também é sabido que a educação é uma esfera a ser mantida sob controle da burguesia, pois a educação contribui para a construção da produção social da força de trabalho, de modo a atender aos seus interesses. Além disso, nessa lógica, essa esfera também é a responsável por forjar a socialização das novas gerações para a passividade e produtividade, como nos lembra Motta; Leher; Gawryszewski (2018).

É, portanto, partindo desse pressuposto que se desenvolve a análise histórica e econômico-social da Educação, na qual sua ausência ou nas suas tendências assumidas no contexto ultraneoliberal ocasionam diversas problemáticas e impactos sociais para as juventudes no que se refere à formação humana.

3 A relação educação e trabalho tem sido tema para estudo desde séculos passados, principalmente por clássicos da economia política, tanto pensadores positivistas quanto da teoria crítica. Neste meio inserem-se intelectuais da classe trabalhadora que almejam um novo projeto social (LIMA, 2008).

De acordo com estudos e análises sobre o cenário educacional, na contemporaneidade, é possível aferir que seus rumos e prumos são diversificados, seguindo uma gama ampla de teorias e práticas, tendo como impacto a influência direta das etapas do capitalismo, tanto em nível nacional quanto mundial.

A ideologia capitalista busca de todas as maneiras extinguir a importância de ter boas condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos profissionais, para motivar o indivíduo a acreditar no seu mérito. Na atualidade, partindo deste pressuposto, o resultado tem sido premiar indivíduos pelo seu mérito, sejam eles/as estudantes ou profissionais, e punir os que não obtiveram sucesso. Essa competitividade tem gerado de um lado uma cobrança por resultado sem, por outro lado, garantir valorização e a qualidade da educação com igualdade.

Assim, tendo como fundamento autores/as que debatem a educação, sobretudo, voltado à formação do indivíduo para o mundo do trabalho, verificamos a necessidade de discutir o cenário educacional brasileiro em um período histórico particular que, embora diferente de raízes totalitárias do nazifascismo clássico, representou, de diversas formas, princípios elementares em defesa de um propósito autoritário, conservador, liberal que refletiu em novos direcionamentos para a política educacional brasileira, impactando diretamente os caminhos possíveis para a formação humana e ascensão profissional das juventudes.

No que se refere ao desenho metodológico, o desenvolvimento da pesquisa consistiu na leitura de autores/as e análise de pesquisas que transitam pela temática em estudo, apontando, fruto disso, constatações acerca dos impactos no Novo Ensino Médio para os/as jovens. Nesta perspectiva, a pesquisa, com abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pelo método materialista histórico-dialético, demarcou, inicialmente, o surgimento e desenvolvimento da educação profissional cotejando com a conjuntura econômica, política e social que a determinou. Após essa delimitação, realizou-se um debate mais contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica nos governos progressistas e no governo ultraneoliberal, com zelo para apontar os seus impactos no cenário das juventudes.

Diante disso, percebeu-se que há uma disputa no campo educacional que tem se intensificado no contexto das políticas ultraneoliberais e nos interesses do capital. O compromisso assumido pela EPT com uma formação crítica e emancipatória tem dado lugar a preocupação em formar indivíduos que atendam aos interesses do mercado e que possa suprir a mão de obra flexível e barata. As

discussões que perpassam a política educacional, como a reforma educacional brasileira e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) foram colocados como prioridade e efetivados nos governos ultraliberais como a premissa de atender os interesses do empresariado e do capital. É nesse contexto, tendo por base a Lei nº 13.415/2017, que se escancara a abertura de espaço para organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado em debates, discussões e decisões que se referem à política de educação nacional.

O itinerário percorrido pelo Governo Federal representado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, foi planejado para propor e efetivar mudanças que possuem objetivos distintos e contrários à garantia de uma educação como direito e emancipatória. O debate, durante todo o governo, que dizia ser por melhorias na educação através da implementação do NEM, não se pautou em pontos cruciais e necessários, como por exemplo: o incentivo à pesquisa; investimento em melhorias na educação pública, gratuita e de qualidade; construção de novas instituições de ensino; preocupação com a evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores.

Além disso, a proposta traz em seu escopo direcionamentos que promovem impactos no campo subjetivo e objetivo da existência humana dos/as jovens, reforçando a lógica da responsabilização individual via empreendedorismo, da vivência da precarização do trabalho, ilusória autonomia dos/as jovens no que se refere à escolha dos itinerários formativos, como também no fetiche da qualificação profissional como meio mais rápido e eficaz para inserção no mercado de trabalho.

O cenário educacional, assim, no governo supracitado, ficou marcado por ações que buscavam direcionar os/as jovens para a formação flexível e aliigeirada, bem como o incentivo para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas (Gonçalves, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa, no tocante ao seu objetivo, é exploratória e descritiva, já que tanto busca proporcionar mais informações sobre o assunto que é investigado quanto procura explicar os porquês das coisas, das suas causas e suas correlações (Prodanov, 2013).

Ainda, em sua construção, segue uma abordagem eminentemente qualitativa, guiada pelo método materialista histórico-dialético de Marx, posto que se aproxima, em sua análise e crítica, dos princípios da totalidade, da dialética, da historicidade e da contradição (Minayo, 2017).

Realizou-se, inicialmente, para a construção e fundamentação do artigo, uma revisão de literatura, para fins de aproximação e aprofundamento sobre o assunto. A partir daí, utilizou-se da análise bibliográfica e documental para compreender, nas fontes pesquisadas, o cenário da educação profissional e tecnológica em tempos bolsonarista e sobre os contornos que a educação profissional e tecnológica assume no contexto das juventudes no referido período histórico no que se refere, especialmente, ao Novo Ensino Médio.

Destaca-se que a natureza bibliográfica e documental teve como referência metodológica autores como Marconi e Lakatos (1992), que ressaltam que na pesquisa bibliográfica realiza-se o levantamento de toda a bibliografia existente sobre o assunto, ou seja, livros, publicações eletrônicas (revistas, sites, blogs, etc.), artigos científicos, revistas impressas, enfim, todo tipo de produção textual que tenha relação com o tema. Sendo um estudo fundamentalmente bibliográfico, ao tratar esse material realizamos fichamentos, resenhas, resumos, esquemas, enfim, toda atividade de extração de ideias e conceitos dos textos selecionados. A pesquisa documental, para os autores, consiste em coletar dados de fontes primárias, como documentos escritos ou não, sendo utilizado para esse trabalho documentos escritos pertencentes a arquivos públicos e fontes estatísticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO CENÁRIO BRASILEIRO: DA SUA CONCEPÇÃO A ERA BOLSONARO

Compreender o ensino profissionalizante nos dias de hoje somente é possível quando adentrarmos em sua historicidade. A Educação Profissional no Brasil surgiu no início do século XX, quando no Rio de Janeiro, o então Presidente do Estado Nilo Peçanha criou, através do Decreto nº 787/1906, nas cidades de Campos, Niterói, Petrópolis e Paraíba do Sul, a Escola Profissional.

Em 1909, Nilo Peçanha, agora como Presidente da República e com o propósito de retirar uma parcela da população: pobres, aleijados, cegos, surdos,

órfãos, ex-escravizados da ociosidade e, conseqüentemente, do envolvimento com a criminalidade que não favorecia o crescimento do país, espalha sua ideia para as capitais dos Estados fazendo surgir a rede federal de ensino profissional mediante 19 escolas de Aprendizes e Artífices, nas capitais e uma na cidade de Campos dos Goytacazes, sua cidade natal (Gomes, 2006).

Diante desse projeto e a este acrescentado uma nova realidade marcada pela instalação de empresas multinacionais no Brasil, é que a partir de 1950 surge a necessidade de qualificar a mão de obra nacional para atender as demandas do mundo do trabalho. De forma mais incisiva esse momento imprime um projeto educacional fundamentado na Teoria do Capital Humano⁴.

Como pano de fundo para as análises e reflexões, utilizamos o conceito de capital humano, de acordo com Arapiraca (1977), como sendo aquele que constrói condições de aumentar a produtividade por meio do aperfeiçoamento da mão de obra, aumentando a capacidade de produção, que pode ocorrer por educação formal ou por mero treinamento/adestramento. Assim, é difundido para a classe proletária que o capital humano se desenvolve quanto maior conhecimento e habilidades o/a trabalhador/a possuir, porém, mesmo diante desse desenvolvimento, esse sujeito não será um capitalista, visto que esse trabalho não será dele e sim de quem compra sua força de trabalho.

Assim, tendo como premissa uma formação voltada para qualificar o indivíduo a atender as necessidades do mercado em expansão, é com esse projeto educacional que ocorre a ampliação da Rede Federal de Ensino Profissional. Como consequência desse momento histórico, está a forte pressão, por parte dos estudantes, pelo acesso ao Ensino Superior, como ferramenta para ascender socialmente, promessa da Teoria do Capital Humano.

Sendo assim, o tensionamento da qualificação pela noção de Competência enfatiza os saberes tácitos e sociais sob os saberes formais, essa atestada normalmente pelos diplomas, além de valorização dos atributos subjetivos, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (Arrais Neto; Cruz, 2011, s/p).

4 A teoria do capital humano como a conhecemos hoje, foi desenvolvida nos anos de 1960, por Theodore Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer. Theodore Schultz, seu principal expoente, defendia a tese de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital, sendo, portanto, necessário, um direcionamento da educação para que esta pudesse apontar os caminhos certos e exitosos do trabalho de forma a garantir retorno certo (SCHULTZ, 1973).

Avançando na análise histórica e corroborando com elementos para compreender essa realidade que agora se coloca, Libâneo (2001) aponta que, na década de 1970, a Educação Profissional objetivava preparar as pessoas para ganhar sua própria subsistência e, conseqüentemente, alcançar a dignidade, o autorrespeito e o reconhecimento social como seres produtivos, essa é a marca da expansão via Sistema S⁵, criado ainda na década de 1940, mas que terá papel fundamental na qualificação da mão de obra nacional durante o chamado “milagre econômico”.

A preparação para o trabalho pressupõe o reconhecimento e o acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; além do levantamento de interesses, trajetões e projetos de vida, entre outros fatores como sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes socio regionais próprios de um país muito diverso (IFCE, 2013).

Na década de 1990⁶, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso submeteu a política de educação profissional ao descaso, ensejando,

5 Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

6 Destaca-se a década de 1990 como sendo um período histórico significativo em termos de mudanças e consolidação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. À título exemplificativo, tem-se seus principais marcos: 1994 - período em que foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal). Na Rede Federal, salienta-se que houve uma transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). 1996 - Promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/1996, que traz um capítulo sobre a educação profissional, denominado, posteriormente, “Da Educação Profissional e Tecnológica”, pela Lei nº 11.741/2008, que inclui uma seção para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio. 2008 - Foi criado oficialmente o Instituto Federal do Ceará. Por fim, 2017: tem-se a Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB, incluindo o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

de um lado, a contenção da oferta pública, e, de outro, o incentivo financeiro à ampliação da oferta da educação profissional privada.

Neste mesmo período - o de maior descaso no país com relação à Educação Profissional, ocorre o desenvolvimento acelerado da robótica, da automação, da informática, dos meios de comunicação, reestruturando o mundo do trabalho de forma, até então, nunca vista. A velocidade com que ocorrem as transformações na esfera produtiva e financeira exige dos governantes um novo olhar na formação/qualificação da classe trabalhadora (Arrais Neto; Cruz, 2011).

É no início do século XXI que a Educação Profissional reverte sua trajetória, ganha a atenção do Governo Federal e se consolida como uma das principais políticas públicas implantadas pelo Estado brasileiro. Atualmente um dos grandes representantes da oferta da educação profissional, nos diversos níveis e modalidades de ensino, no cenário brasileiro, é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criado em 2008.

No referido século, no que se refere ao governo de Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2011) ocorre uma expansão significativa da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, em particular com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oriundos das antigas Escolas Técnicas, e também a criação do Programa Brasil Profissionalizado que incentiva a implantação do ensino técnico integrado nas redes estaduais de ensino e o PRONATEC, que visa qualificar rapidamente mão de obra para as necessidades do mercado.

É mais uma vez vendido à classe trabalhadora, que a formação profissional será o *messias* que a libertará dos grilhões da pobreza, como que teletransportando para o paraíso da riqueza. Uma ilusão que ultrapassa em muito o efeito da ótica, alcançando a crueldade social.

A realidade é bem outra, somente os eleitos, os “mais capazes”⁷ terão a oportunidade de servir ao capital em uma condição especial, de forma que a imensa maioria da classe trabalhadora continuará a ocupar o lugar, não somente do subalternizado, como qualquer trabalhador/a, mas as esferas mais baixas da condição social.

E, por falar em educação profissional, A LDB (1996) determina que a educação profissional deve ser ofertada integrada ao ensino médio:

⁷ Entendemos com Saviani (2007), mais capazes como aqueles que obtém os resultados mais desejados pela escola e/ou pela empresa.

A nova redação dos artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propõe que a educação profissional integre-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia...

A lei também dispõe sobre os tipos de curso que a educação profissional e tecnológica abrangerá: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, técnica de nível médio e tecnológica de graduação e pós-graduação. As instituições de educação profissional também deverão oferecer, além de seus cursos regulares, cursos especiais, abertos à comunidade. Nesse caso, a matrícula não deve ser condicionada, necessariamente, ao nível de escolaridade, mas à capacidade de aproveitamento do aluno.

Também foi acrescentada uma seção sobre a educação profissional técnica de nível médio, no Capítulo II do Título V da LDB. O dispositivo propõe que o ensino médio, atendida a formação geral do estudante, prepare para o exercício de profissões técnicas. Assim, a articulação deve ser feita de forma integrada (matrícula única, na mesma escola) ou concomitante (matrículas distintas, na mesma ou em outra instituição, para quem ingressa ou já cursa o ensino médio) (TANCREDI, 2008, s/p)

Dessa forma, a educação profissional assumida pelo governo Lula tem como premissa formar os indivíduos de forma integrada, articulando os saberes técnicos aos propedêuticos.

Em que pese ao Governo da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2015 e 2015-2016), destaca-se que é dado continuidade ao projeto iniciado no governo de Lula. Um dos marcos de seu governo foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei 12.513/2011, que tinha como objetivo a expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. De acordo com Lima (2012) as perspectivas do governo Dilma em função do Pronatec corroboram para a existência de elementos já sinalizados anteriormente que possuem características mercantis e ideológicas travestidos sob a ideia de uma nova política de Educação Profissional.

No tocante à gestão do ex-presidente Michel Temer (2016-2019), tem-se como característica marcante inúmeros ajustes econômicos, consoantes com uma política neoliberal, com rebatimentos diretos para as políticas de educação e saúde do país. A Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, popularmente alcu-nhada de “Teto dos Gastos”, impacta negativamente ao propor o congelamento dos gastos com políticas públicas básicas e essenciais para a população brasi-

leira, como saúde, educação e assistência. Essa EC institui o Novo Regime Fiscal num exercício de 20 anos, dando continuidade aos cortes que já vinham sendo efetuados no governo de Dilma e que crescem, tendo reflexo principalmente nos recursos dos programas e projetos voltados para políticas públicas sociais.

Conforme salienta Carvalho; Pereira; Cruz (2020), ainda no governo Temer, dando continuidade a tendência das Medidas Provisórias, foi proposta a Reforma no Ensino Médio através da MP 746/2016, e esta foi consolidada na Lei 13.415/2017. É válido enfatizar que foi a partir das alterações propostas nessa Lei, como mudança da LDB, carga horária e matriz curricular, itinerários formativos em que o/a estudante terá que optar por uma área específica de formação, sendo a educação profissional uma delas, dentre outros pontos de grande impacto, é que chegaremos a consolidação da política educacional efetivada no governo em análise e que tem como característica basilar a separação entre educação e trabalho, totalmente contrário a proposta da Lei nº 11.741/2008 até então vigente que preconizava a integração entre o ensino médio e técnico.

Assim, apresentada as particularidades em questão da educação profissional e tecnológica até o ano de 2019, a seguir, realiza-se o aprofundamento desse objeto no que refere ao período de 2019-2022, momento em que o país é governado por Jair Messias Bolsonaro, enfatizando, de modo especial, a consolidação e efetivação da proposta do Novo Ensino Médio.

Mas, antes de se debater de modo mais profundo sobre os impactos do NEM para os/as jovens, a seguir, será debatido sobre o diálogo necessário entre Juventudes, Educação e Formação Profissional, de modo a entender que espaço a educação e o trabalho ocupam na vida desse segmento.

JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nos entendimentos da estudiosa Teixeira (2021), tem-se que nas últimas décadas foram gestadas profundas transformações na sociedade brasileira, afetando especialmente as relações entre Juventudes, Educação e Trabalho. O que se tem de contemporaneamente é uma forte diluição de uma sociedade dita do emprego ou salarial. Nesse universo, o desemprego estrutural assume uma grande expressividade, especialmente no que se refere ao segmento de jovens⁸.

8 O Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, delimita a faixa etária da juventude como sendo aquela compreendida entre 15 a 29 anos de idade.

Além disso, ampliou-se a precarização do emprego e a flexibilização das relações laborais.

Nesse cenário, a palavra *empregabilidade* aparece magicamente como solução e de acesso irrestrito aos/às jovens, palavra que vem sendo travestida com as noções de trabalhabilidade ou laborabilidade mais recentemente. Amplia-se, em consequência, a exigência para que se tenha uma melhor escolarização, mesmo que essa não promova uma inserção socioprofissional estável. Depreende-se daí, quando se pensa em educação e trabalho, dois movimentos: 1) exclusão de postos reestruturados e reinserção precária na cadeia produtiva; 2) precarização do processo educacional (reduzida à certificação), incapaz de assegurar inclusão e permanência no mercado de trabalho.

É, nesse universo, que a educação e a formação profissional, ainda de acordo com Teixeira (2021), deslocam-se para o campo da assistência, da filantropia ou passa a ser tratada como estratégia para atenuar a pobreza. A responsabilidade transita, portanto, do campo social para o individual. Nessa lógica, para os/as jovens, especialmente os ditos mais vulneráveis ou com focos de discriminação social, encontram-se, cada vez mais, submetidos a incerteza e insegurança, pois:

(...) a “empregabilidade” aparece mediada à noção de flexibilidade (que não parece encontrar limites claros, inclusive legalmente), à disponibilidade para adaptação a situações novas e mutantes o que significa, para a grande maioria dos jovens, submeter-se a contextos cada vez mais precários sob todos os aspectos. A ideia de flexibilidade vinculada a capacidade de criar, aprender ao longo da vida para se adaptar à dinâmica social e produtiva pode, portanto, aparecer como privilégio de poucos (Teixeira, 2021, p. 11).

Assim, é importante dizer que, sob a ótica do sistema capitalista, o trabalho é expresso pela coisificação dos/as sujeitos/as, tornando-os/as objetos, e a formação e a preparação dos/as jovens para trabalho vai perpassar os ideais desse sistema, contribuindo para a emolduração e adaptação do/a jovem para o perfil que espera alcançar nessa sociedade (URT; ALMEIDA, 2020). E, no caso da educação profissional, cabe ressaltar que, historicamente, essa foi destinada às classes menos favorecidas. Fruto disso, tem-se, portanto, o seu desprestígio, mantendo-se com a finalidade de reprodução do capital.

Urt; Almeida (2020) nos dizem que na década de 1990, no Brasil, surge a necessidade de se capacitar um novo tipo de trabalhador/a, uma vez que a nova

organização do trabalho requer o conhecimento dos processos para somente depois intervir, o que clama por uma formação que desenvolva competência científico-tecnológica articulada a competência ética, de compromisso político e social. É verdade que o ensino do IFCE vai dialogar com as demandas e proposições do seu tempo. Assim, os direcionamentos da educação profissional do ensino técnico integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais serão baseados na proposta da politécnica, com fundamentação político-pedagógica de uma formação integral do/a cidadão/ã. Contudo, diante dos interesses políticos, econômicos e culturais das frações dominantes que perpassam esse cenário e do contexto de incidência das ideias neoliberais, é importante fazer a seguinte ressalta:

(...) ainda que tenha sido atribuída ao ensino oferecido pelos Institutos Federais uma nova proposta de qualificação profissional, não se pode deixar de salientar o fato de também ter por objetivo destinar ao mercado de trabalho mão de obra treinada e qualificada, principalmente para atender à indústria e ao setor de serviços com o propósito de contribuir para o desenvolvimento econômico da nação, tal como preconizam os organismos internacionais (Urt; Almeida, 2020, p. 272).

Diante disso, das propostas ainda que bem-intencionadas da educação profissional, cabe a problematização e reflexão sobre os limites, as fragilidades, as potencialidades e as possibilidades da formação para o trabalho no modo de produção capitalista, especialmente no contexto das juventudes, como será proposto a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ESTADO ULTRANEOLIBERAL, BOLSONARO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): UM DIÁLOGO CONVERGENTE?

Para Caetano (2023), na contemporaneidade, tem-se um Estado com uma forte inclinação neoliberal, marcado sobretudo pela lógica do empreendedorismo. Nesse aspecto, o Estado reduz o seu papel de interventor em relação aos gastos sociais e promove a transferência de uma ampla responsabilização individual por seu sucesso e fracasso.

Com um fecundo espaço no campo subjetivo e ideológico da população brasileira no que se refere à promoção de tais ideias e, de modo a intensificar ainda mais esse contexto neoliberal, elegeu-se à presidência da república, no ano de 2018, Bolsonaro, com apoio fundamentalmente das classes dominantes e da classe média. O ex-presidente, cabe salientar, representa uma extrema-direita conservadora, reacionária e ultraneoliberal, nutrido por tendências antidemocráticas. O campo da educação, como dito em momentos anteriores, na era do capital, torna-se peça fundamental para as frações dominantes. E, sendo essa parcela expressiva que elegeu Bolsonaro, é evidente que o ex-presidente vai ampliar os interesses desses segmentos. No caso da educação, não será diferente, principalmente por ser lucrativo para o capital, uma vez que a iniciativa privada assume um espaço considerável nos direcionamentos dessa política.

É oportuno destacar, ainda, que em sua gestão viveu-se a pandemia da Covid-19, a qual aprofundou as desigualdades no que se refere aos segmentos historicamente mais vulneráveis. Nesse ínterim, as juventudes, especialmente a juventude negra, foi sendo atravessada por uma educação cada vez mais precária, pelo massivo desemprego e alvo da violência policial estatal (BRAZ, 2022).

Caetano (2023) nos diz que o programa eleitoral de Bolsonaro apontava, na época, em 2018, a preocupação central com a educação, especialmente a infantil, básica e técnica, relegando a educação superior. O referido programa colocou em pauta a doutrinação como um dos grandes males a serem combatidos. O então gestor também não deixou de fora a construção de um ambiente favorável ao empreendedorismo. É marcado por esse cenário neoconservador e ultraneoliberal, então, que surgiram iniciativas como: Homescholling, Escolas cívico-militares, Programa Educação e Família⁹ e, não menos importante, a consolidação do Novo Ensino Médio, a qual ganha atenção especial neste estudo.

Assevera-se que a educação profissional e tecnológica na gestão de Bolsonaro aparece especialmente com o foco nas áreas de exata e no ensino básico e técnico, reforçando o combate, como já dito, à doutrinação, compreendendo que métodos e conteúdos precisam ser realinhados. Nesse universo, o empreendedorismo aparece para o/a jovem de modo a ampliar o seu espaço para a construção da sua própria empresa.

Percebe-se que inovação e empreendedorismo ganharam centralidade no programa de governo, especialmente para educação

9 Ver mais informações sobre as iniciativas especificadas em Caetano (2023).

profissional e para a ciência e tecnologia. Além disso, traz-se, como base, a busca de parcerias público-privadas para que as pesquisas possam ser desenvolvidas no país, para desresponsabilizar o Estado do financiamento público e repassar, para a iniciativa privada, essa função (Caetano, 2023, p. 7).

A aprovação do Novo Ensino Médio (NEM), pela Lei nº 13.415 de 2017¹⁰, caracterizou-se fundamentalmente por três elementos: pela flexibilidade, pela fragmentação curricular e pela construção de uma suposta liberdade para estudantes. Pode-se dizer, ainda, que o NEM: “(...) estabelece uma organização curricular com carga horária dividida entre formação comum e itinerários formativos diversificados para lograr um currículo mais atraente para a juventude” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Logo, o NEM, em linhas gerais, consiste em uma divisão do currículo em uma dimensão obrigatória e optativa, que é construída por itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Formação Técnica e Profissional. No que se refere ao campo dos itinerários formativos que compõem a dimensão optativa, “(...) eles são voltados à mediação e intervenção sociocultural, ao empreendedorismo e à investigação científica, de modo que cabe à escola ofertar pelo menos duas opções de Itinerários Formativos” (Caetano, 2023).

Feita essas considerações mais gerais sobre o NEM, a seguir, será enfatizado os impactos que a sua concepção acarreta para as juventudes.

10 Para os currículos, ficou estabelecida a divisão da carga horária entre formação básica comum e Itinerários Formativos (IF). A ampliação da carga horária para o mínimo de três mil horas impôs o limite de até 1.800 horas para a formação comum e o restante, em torno de 1.200 horas, para a diversificação curricular, enunciada, na Lei, considerando as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e o itinerário de formação técnica e profissional. Além dessas proposições, restou definido que parte da carga horária pode ser administrada na modalidade a distância (EaD), bem como realizadas parcerias com o setor privado com vistas à implementação dessas mudanças. O currículo, assim, passou a estar obrigatoriamente vinculado ao documento de Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2027).

O NOVO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO HUMANA DAS JUVENTUDES

No campo das juventudes, na era da pedagogia do capital, fortalece-se um acentuado discurso de uma educação pensada para a conformação do capital, atrelada a uma intensa precarização e exploração do campo do trabalho e composição de um exército industrial de reserva. Nesse contexto, as frações dominantes vão requerer uma formação de trabalhadores/as que se adequem às condições postas pela precarização e pela intensificação da exploração da força de trabalho (Motta; Leher; Gawryszewski, 2018).

Os autores supracitados confluem que o desemprego juvenil se encontra em alta ao longo dos últimos anos. Além disso, os autores também assinalam que parcela significativa da juventude, notadamente a de baixa escolaridade, será acomodada em ocupações irregulares e eventuais, que tem sua expressão materializada no próprio empreendedorismo.

Nesse sentido, o Novo Ensino Médio acentua, ainda mais, essa lógica empreendedora, como já se vinha sendo apontada por estudiosos, precarizando, ainda mais, as condições de inserção laboral juvenil. Além disso, se havia o pensamento de que o NEM seria mais atrativo para as juventudes, na ótica de seus/as defensores/as, o que se tem é uma aproximação cada vez maior com o subemprego.

Outro ponto crucial do NEM é que, conhecendo as particularidades da realidade brasileira, que é atravessada por desigualdades sociais e das diferenças de classe, entende-se que nem todas as escolas terão condições de promover a oferta diversificada dos itinerários formativos. As implicações dessas escolhas impactam negativamente no processo formativo dos/as jovens, pois as redes de ensino e as escolas poderão escolher quais dos itinerários pretendem se centrar, distanciando-se de outras dimensões educativas que também são fundamentais para a formação humana das juventudes.

Decorre daí um distanciamento, ainda maior, da educação da rede pública e privada, entre a população urbana e rural, agravando o distanciamento e promovendo uma seleção entre os/as jovens, que terão acesso a conhecimentos distintos. As escolas brasileiras também não dispõem, em sua maioria, de condições estruturais para a realização das atividades necessárias dentro e fora de sala de aula.

Segundo o Censo Escolar (2023), no que se refere ao ensino médio, em 2023, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio. O total de matrículas apresentou uma redução de 2,4% no último ano. Resulta daí o conhecimento de que a evasão escolar vem aumentando no ensino médio, inclusive, como um dos motivos resultantes da exaustão de uma intensa carga horária, como nos aponta a reportagem publicada no G1 (2024), cujo título é “Censo Escolar registra aumento na evasão escolar do ensino médio”. Em contrapartida, no mesmo Censo, a matrícula integrada à educação profissional cresceu 32,2% nos últimos cinco anos, passando de 623.178 em 2019 para 823.587 em 2023.

Por falar sobre exaustão do segmento juvenil, é importante destacar que, para a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil, no contexto mundial, lidera casos em relação à ansiedade e à depressão, intensificadas com a Pandemia da Covid-19 (Organização Pan-Americana de Saúde; OMS 2022).

É evidente que esse cenário vai atingir parcela significativa de jovens, especialmente os mais pobres e periféricos, que vivenciam preocupações latentes com a inserção precária laboral e de ensino. Conhecedores dessa realidade, tem-se, em virtude disso, a consubstanciação do Plano de Ação Integral de Saúde Mental 2013–2030, que traz como uma das suas recomendações reorganizar os entornos que influenciam a saúde mental, incluindo lares, comunidades, escolas, locais de trabalho, serviços de saúde etc. Assim, urge urgentemente repensar o os percursos da educação e do trabalho alinhados com uma proposta respeitosa com o campo da saúde mental.

Por fim, ao alicerçar as análises em compreender os impactos desse cenário contemporâneo - que vem sendo apresentado ao longo do estudo - causados na formação humana das juventudes, considera-se relevante, mesmo que de forma mais precisa, apresentar elementos que possam subsidiar a compreensão dessa categoria que é basilar para a educação que defendemos e “esperançamos”¹¹.

Com base nas interpretações das obras marxianas nas quais a educação se faz presente seja como crítica, seja como proposta, é consenso que Marx se opunha a uma educação burguesa que espelhando-se na divisão social do trabalho, separava o ato de pensar de executar, mascarando as relações sociais e de produção da vida material na qual o trabalhador se torna esvaziado, frag-

11 Parafrazeando Paulo Freire, a nossa esperança não é a que espera, mas sim a que cotidianamente, na nossa prática docente, busca construir, levantar e ir atrás. Uma esperança que lida com os desafios de um sistema perverso, opressor e dominador, mas que segue lutando pela educação que acreditamos.

mentado e alienado. É nesse contexto que a categoria formação humana, aqui apresentada por diversas vezes, ganhará o seu sentido.

Com base no legado marxista, o importante teórico Saviani apresenta a sua proposta para o sistema educacional brasileiro, conhecido como a teoria da Pedagogia Histórico Crítica, em que defende a ruptura com o projeto de educação até então vigente, propondo uma formação integrada, pautada na defesa por uma formação humana que visa o fim da exploração do homem pelo homem.

Assim, a educação proposta por Saviani pautada pelo legado de Marx, se institui numa educação que integre pensamento e ação referenciados pelas relações sociais e produtivas, em que se busca o livre desenvolvimento do ser humano nas suas amplas possibilidades, como ser não alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana. É essa, portanto, a educação que é defendida nessa produção (crítica, reflexiva, plural, socialmente referenciada, emancipatória e humana), que se contrapõe aos direcionamentos do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os Institutos Federais ofertam cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio (aquele em que o/a aluno/a estuda em um curso técnico no IFCE ao mesmo tempo em que cursa o Ensino Médio em outra escola), cursos técnico subsequentes ao Ensino Médio (aquela em que o/a aluno/a pode cursar o ensino técnico somente após a conclusão do ensino médio) e cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (é aquela em que o/a aluno/a cursa o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo na mesma instituição), torna-se basilar trazer o debate no Novo Ensino Médio (NEM) da referida instituição, pensando especialmente no curso técnico integrado ao Ensino Médio.

Considerando que o Novo Ensino Médio possui uma legislação relativamente recente, que ainda se encontra em processo de implementação e consolidação nas redes de ensino, tornou-se oportuno aprofundar os estudos sobre esse assunto, construindo críticas, reconhecendo lacunas e propondo realinhamentos.

Assevera-se que o acesso a uma educação de qualidade permite aos/às jovens explorar conhecimentos sobre as diferentes concepções do saber, ampliando o seu repertório de conhecimentos sobre si mesmos/as, sobre os/as outros/as e sobre a sociedade o/a qual faz parte. Corroborando com esse dire-

cionamento, aponta-se como horizonte a reafirmação de uma bandeira de luta em prol da revogação da Lei nº 13.415 de 2017, denominada de Novo Ensino Médio (NEM), por entender que o NEM não representa a perspectiva de uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e humana que se defende.

O itinerário percorrido pelo Governo Federal representado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, foi planejado para propor e efetivar mudanças que possuem objetivos distintos e contrários à garantia de uma educação como direito e emancipatória. O debate, durante todo o governo, que dizia ser por melhorias na educação através da implementação do NEM, não se pautou em pontos cruciais e necessários, como por exemplo: o incentivo à pesquisa; investimento em melhorias na educação pública, gratuita e de qualidade; construção de novas instituições de ensino; preocupação com a evasão de alunos e condições de trabalho de professores.

Dada as características peculiares do ser jovem no cenário brasileiro, tais como: maior exposição a violência letal, alta taxa de desemprego, maior risco de exposição às Infecções Sexualmente Transmissíveis, dentre outros, pressupõe-se que este público esteve suscetível aos impactos significativos do NEM na sua trajetória de vida, de modo a (re)alinhar e repensar rotas.

Além disso, a proposta traz em seu escopo direcionamentos que promovem impactos no campo subjetivo e objetivo da existência humana dos/as jovens, reforçando a lógica da responsabilização individual via empreendedorismo, da vivência da precarização do trabalho, ilusória autonomia dos/as jovens no que se refere à escolha dos itinerários formativos, como também no fetiche da qualificação profissional como meio mais rápido e eficaz para inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, entende-se que o NEM traz impactos tanto no campo subjetivo das juventudes, ao contribuir para o agravamento do sofrimento psicossocial - através da responsabilização individual por seu sucesso, bem como pela extensa carga horária encampada em sua proposta-, quanto no campo objetivo - que se refere à perpetuação da existência em formas de inserção precária na educação e no campo laboral.

Além do mais, essa preparação para a inserção qualificada para o mundo do trabalho encontra uma barreira no desemprego estrutural na era do capital, o que nos faz perceber como um mecanismo perverso para os/as jovens que almejam viver boas condições de trabalho, deixando os/as jovens reféns da lógica empreendedora.

AGRADECIMENTOS

Aos/às estudantes que nos inspiram diariamente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARRAIS NETO, Eneas; CRUZ, Keyla de Sousa Lima. As interfaces da qualificação do trabalhador brasileiro no contexto da mundialização do capital. **Revista Labor**, v. 1, n. 6, 2011. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/artigos3.php>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRAZ, Marcelo. O Brasil atual e tragédia bolsonarista: elementos históricos e conjunturais para pensar o projeto ético-político. In: CFESS (Org.). **Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional**. Brasília, DF: CFESS, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

_____. [Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008]. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

_____. SENADO FEDERAL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do teto dos gastos públicos**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 28 mar. 2024.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Emendas apresentadas à PEC nº 241, de 2016.**

Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_emendas.jsessionid=B50358333E08E4958EDD521493436629.proposicoesWebExterno1?idP roposicao=2088351&subst=0>. Acesso em: 28 mar. 2024.

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

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2024.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao

Ensino Médio e Emprego (PRONATEC); altera as leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 10.260, de 12 de julho de 2001 e nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. A política de educação profissional e tecnológica no governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, p. 1-22, 2023.

CARVALHO, Fabiana Moraes de; PEREIRA, Christiane Cruz; CRUZ, Danielle Maia. A política pública de educação profissional no Brasil: descaso, conveniência,

avanço e retrocesso. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46560-46574, jul. 2020. ISSN 2525-8761.

Censo Escolar registra aumento na evasão escolar do ensino médio.

Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/02/22/censo-escolar-registra-aumento-na-evasao-escolar-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2024.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 10 maio 2024.

INEP. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023 - Resumo Técnico - Versão Preliminar**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **A arte de formar-se**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Educação e lutas sociais no Brasil**, v. 20, n. 43, 2018.

Plano de Ação Integral de Saúde Mental 2013–2030. Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/mental-health-action-plan-2013-2030-flyer-what-member-states-can-do#:~:text=The%20Comprehensive%20Mental%20Health%20Action%20Plan%202013-2030%20builds,to%20achieve%20universal%20coverage%20for%20mental%20health%20services>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**. Campinas, SP: Unicamp, 1977. (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

_____. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213000>.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, n. contínuo, p. 1-18, 2023.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Juventudes, educação profissional e os labirintos do trabalho. **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, v. XV, n. 10, 2021.

URT, Sofia; ALMEIDA, Luciene Almeida. Juventude, trabalho e formação profissional. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 30, n. 2, p. 266-278, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.024

DESVENDANDO A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: TENSÕES, DIREITOS E O PAPEL DA AGRICULTURA FAMILIAR

Luzia Clara Alves de Souza¹
Marco Aurelio Nunes de Barros²

RESUMO

A proposta deste estudo é apresentar uma análise crítica a partir de dados secundários e das evidências disponíveis na literatura quanto a eficácia do Programa Nacional de Alimentação Escolar na promoção da agricultura familiar e da sustentabilidade ambiental no município de Porto Velho, onde está inserido o Instituto Federal de Rondônia - *Campus Calama*. Esta revisão bibliográfica narrativa mergulha nas complexas relações entre a alimentação escolar, o direito humano à alimentação, as dinâmicas do capitalismo e os sistemas agroalimentares predominantes. Nos últimos anos Porto Velho tem se consolidado como a nova fronteira agrícola do estado de Rondônia, liderando a produção de soja e ostentando o maior rebanho bovino do estado. Como principal resultado dessa análise explicitamos através dos indicadores da produção agrícola do município a necessidade da efetivação de políticas públicas que apoiem e fortaleçam a agricultura familiar local, para que ela possa se desenvolver frente à lógica predatória do agronegócio, que privilegia a produção em larga escala de *commodities* para exportação. Mais que apenas uma atividade produtiva a agricultura familiar representa um modo de vida e organização socioeconômica que prioriza o uso sustentável da terra e a garantia da reprodução social das famílias. Nesse contexto, programas de compras governamentais, como

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, clarapvh@gmail.com;

2 Professor Orientador Dr. em Política Social, Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, marco.barros@ifro.edu.br.

o PNAE, adquirem ainda mais relevância ao apoiar o desenvolvimento das comunidades rurais locais e sua permanência no campo.

Palavras-chave: Agricultura familiar, Alimentação escolar, Educação profissional e tecnológica, Sustentabilidade ambiental.

INTRODUÇÃO

A alimentação escolar é um direito fundamental dos estudantes da educação básica pública, sob a responsabilidade do Estado. Para garantir esse direito e oferecer refeições que atendam às necessidades nutricionais dos alunos o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) realiza o repasse de recurso suplementar proveniente do orçamento da União, aos estados, municípios e escolas federais (Brasil, 2009).

A Lei nº 11.947/09, conhecida como a Lei da Alimentação Escolar, estabelece as diretrizes e os objetivos do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. O programa busca contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos físicos, psicológicos e sociais. A formação de hábitos alimentares saudáveis e a melhoria do aprendizado e do rendimento escolar também estão incluídas nas metas do programa.

Ao estabelecer em seu artigo 14 que no mínimo 30% dos repasses do FNDE sejam destinados à compra de produtos da agricultura familiar e dos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos, a Lei nº 11.947 contribui para garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes, incentivando a formação de hábitos alimentares mais saudáveis através do consumo de alimentos frescos, variados e regionais (Brasil, 2009).

A agricultura familiar, conforme definido na Lei nº 11.326/06, é um sistema de produção praticado em pequenas propriedades rurais, onde prevalece a participação familiar em todas as etapas da produção, desde o cultivo até a comercialização. As áreas cultivadas são geralmente menores e a produção é mais diversificada, incluindo frutas, legumes e verduras, além de outras atividades como criação de animais e produção de derivados (Brasil, 2006).

Além da adoção de práticas de produção mais sustentáveis, com menor impacto ao meio ambiente e aos recursos naturais, o vínculo com o território onde as famílias vivem e produzem contribui para a preservação da cultura local e da biodiversidade (Quintino; Passos; Moret, 2017). O incentivo à aquisição direta dos produtos da agricultura familiar representa, portanto, um avanço para a política de alimentação escolar, estimulando o desenvolvimento econômico local e beneficiando diretamente os agricultores familiares que fornecem para as escolas.

Este artigo abordará um recorte da pesquisa de mestrado sobre a alimentação escolar que está em andamento no *campus* Calama do Instituto Federal de Rondônia - IFRO e pretende analisar através da literatura disponível e de dados secundários a eficácia do Programa Nacional de Alimentação Escolar na promoção da agricultura familiar e da sustentabilidade ambiental no município de Porto Velho.

A pesquisa supracitada apontou que foi a partir de 2018 que o IFRO começou a aplicar de forma mais consistente os recursos repassados pelo FNDE, destinando-os progressivamente para o atendimento dos estudantes da educação básica. No entanto, evidenciando desafios no fortalecimento desta política, a última chamada pública realizada no *campus* pesquisado para aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, por meio dos recursos do PNAE, contou com a participação de apenas uma cooperativa.

Considerando que, de acordo com o INCRA³, Porto Velho possui 11.052 imóveis rurais cadastrados, dos quais 5.129 são minifúndios (com até 1 módulo fiscal, equivalente a 60 hectares) e 4.119 são pequenas propriedades de até 4 módulos fiscais, totalizando 9.248 imóveis, ou seja, 83% dos imóveis rurais da região, em sua maioria pertencentes à agricultura familiar, é pertinente questionar o impacto do PNAE no fortalecimento desse setor, na promoção da sustentabilidade ambiental e da segurança alimentar nesse contexto específico.

Destarte, esta revisão bibliográfica narrativa explora as complexas interações entre a alimentação escolar, o direito humano à alimentação adequada (DHAA), as dinâmicas do capitalismo e os sistemas agroalimentares predominantes. Entendemos que esses processos tem influência sobre a realidade escolar e podem, em certa medida, explicar os desafios na aquisição de alimentos através do PNAE, que acabam por impactar a vida dos agricultores e da comunidade escolar.

Para atender ao objetivo proposto, este artigo apresenta, após a introdução, a descrição do percurso metodológico adotado, seguida dos resultados e da discussão, os quais foram organizados em três seções: a agropecuária em Porto Velho, a alimentação escolar e suas implicações no contexto do capitalismo, e a relação entre o PNAE e a agricultura familiar. Por último, são apresentadas as considerações finais.

3 <https://sncr.serpro.gov.br/sncr-web/consultaPublica.jsf?windowId=9b6>

METODOLOGIA

Este estudo emprega uma abordagem de revisão narrativa, baseada em uma análise crítica da literatura existente sobre o PNAE, agricultura familiar, sustentabilidade ambiental no âmbito do município de Porto Velho e suas interações no contexto do capitalismo. A revisão narrativa permite uma descrição ampla sobre o tema, contudo não esgota todas as fontes de informação, uma vez que a busca e análise dos dados não é sistemática. Sua relevância reside na rápida atualização dos estudos sobre o tema (Cavalcante; Oliveira, 2020).

A partir de buscas em bases de dados, tais como: Scientific Electronic Library (SciELO), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Google Acadêmico, foram selecionados os artigos científicos, livros, relatórios e publicações governamentais utilizados na construção de um panorama teórico que permitisse analisar a eficácia do PNAE.

Em seguida, foi realizada a coleta de dados do Censo Agropecuário de 2017 do IBGE, referentes à produção agropecuária, com ênfase na PAM (Pesquisa da Produção Agrícola Municipal) e na PPM (Pesquisa Pecuária Municipal). Essa abordagem foi utilizada para atender à delimitação espacial do estudo, que se refere ao município de Porto Velho compreendendo os dados mais atuais, o período de 2022 a 2023.

Os dados disponibilizados para consulta pública no site do FNDE foram coletados para verificação do percentual de aquisição dos produtos da agricultura familiar no município de Porto Velho entre os anos de 2016 e 2022.

As informações obtidas foram organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a visualização e enriquecer a discussão sobre o potencial produtivo do município e sua integração à política de alimentação escolar para a promoção da agricultura familiar e da sustentabilidade ambiental em Porto Velho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A AGROPECUÁRIA EM PORTO VELHO

Porto Velho é a capital do estado de Rondônia, situada na margem direita do Rio Madeira, com extensão territorial de 34.090,95 km². Devido à acidez e baixa fertilidade dos solos, Porto Velho apresentava uma agricultura pouco expressiva. No entanto, a incorporação de novas áreas com fertilidade de média

a alta, aliada à adoção de práticas de correção do solo, resultou em um crescimento significativo da produção agropecuária na capital (Fernandes, 2022).

A Pesquisa de Produção Agrícola Municipal (PAM), realizada anualmente pelo IBGE, detalha a produção de lavouras temporárias e permanentes em Porto Velho. A tabela 1 sintetiza os dados obtidos nos anos de 2022 e 2023 em termos de área plantada e quantidade produzida dos principais gêneros cultivados no município.

Tabela 1 - Dados da produção agrícola de Porto Velho no biênio 2022/2023

Produto	Área Plantada (ha) 2022	Área Plantada (ha) 2023	Produção (ton) 2022	Produção (ton) 2023
Abacaxi	267	203	2.780	6.090
Açaí	126	88	642	758
Amendoim	2	2	5	5
Arroz	5.000	5.100	13.250	13.260
Banana	2365	2647	19135	21416
Cacau	363	363	123	159
Café	2150	3640	4330	10061
Cana-de-açúcar	45	56	187	2.258
Coco da bahia	100	90	1200	1024
Feijão	250	335	310	223
Goiaba	6	6	60	72
Laranja	96	5	766	53
Limão	124	144	985	1192
Mamão	28	33	588	556
Mandioca	7.413	7.413	134.174	134.174
Maracujá	26	20	244	180
Melancia	217	180	4.722	3.497
Milho	16.250	19.068	73.125	83.932
Soja	31.100	52.336	112.000	181.812
Tomate	13	18	271	480

Fonte: Elaboração dos autores com base em IBGE (2023).

Porto Velho é o maior produtor de mandioca do Estado, produzindo 134.174 toneladas do tubérculo em 2023. Desde 2016 a capital tem alcançado uma produção acima de 100 mil toneladas ao ano, o que corresponde a um terço de toda a produção do estado (Porto Velho, 2024). A banana é outra cul-

tura que vem se intensificando e Porto Velho tem liderado a produção estadual nas últimas duas safras.

A cafeicultura tem grande relevância em Rondônia, onde é predominantemente realizada por agricultores familiares, que representam cerca de 90% do total de produtores (Emater-RO, 2023). Em Porto Velho a agricultura familiar tem expandido o cultivo do café, principalmente nas regiões dos distritos de União Bandeirante e Rio Pardo, o que resultou no incremento de 132% da safra que foi de 4.330 toneladas em 2022 para 10.061 toneladas em 2023 conforme apresentado na Tabela 1.

Dentre os produtos cultivados pela agricultura familiar, destaca-se uma ampla variedade de vegetais, que inclui desde alimentos básicos, como arroz, feijão e mandioca, até produtos de maior valor agregado, como hortaliças e frutas. Por outro lado, a agricultura não familiar, praticada em médias e grandes propriedades, concentra-se principalmente em culturas industriais, como soja, milho, trigo e cana-de-açúcar (Neto; Silva; Araújo, 2020).

De acordo com a Tabela 1, a soja tem uma produção bastante expressiva e que vem crescendo a cada ano no município, tendo produzido 112 mil toneladas do grão na safra de 2022, em uma área plantada de mais de 30 mil hectares e atingindo 181.812 toneladas na safra 2023, com expansão da área plantada para mais de 50 mil hectares.

Devido ao uso das áreas na entressafra da soja para o cultivo de milho e arroz, a produção desses grãos também tem aumentado em Porto Velho. Em 2023, o município alcançou a terceira posição entre os maiores produtores de arroz no estado com 13.260 toneladas colhidas. A safra de milho, que atingiu 83.932 toneladas em 2022, sofreu uma redução para 73.125 toneladas em 2023 em virtude das variações no plantio, decorrentes dos ajustes realizados na safra da soja.

Através da Pesquisa da Pecuária Municipal - PPM divulgada pelo IBGE é possível visualizar as informações sobre os efetivos da pecuária existentes no município de Porto Velho, onde se concentra o maior rebanho bovino de Rondônia, com mais de 1,7 milhões de cabeças, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Dados dos efetivos da pecuária em Porto Velho no biênio 2022/2023

Animal	2022 Rondônia	2022 Porto Velho	2023 Rondônia	2023 Porto Velho
Bovino	17.688.225	1.685.258	18.162.632	1.772.153
Bubalino	6.321	900	7.221	903
Equino	174.389	15.592	201.538	19.553
Suíno - Total	258.538	17.178	211.765	13.090
Caprino	6.087	1.001	9.064	1.695
Ovino	89.533	6.651	113.186	7.783
Galinhas	2233905	252459	2246276	213070
Codornas	30.265	21.217	29.429	20.118

Fonte: Elaboração dos autores com base em IBGE (2023).

Em Rondônia a bovinocultura leiteira destaca-se por ser conduzida predominantemente por mão de obra familiar, estando consolidada em todos os 51 municípios do estado. Em Porto Velho, o rebanho bovino leiteiro é composto por 119.050 cabeças que conferem uma produção diária de 73.545 litros de leite, figurando entre os cinco municípios que mais produzem leite no estado.

Ainda com relação aos dados são da Pesquisa da Pecuária Municipal (PPM) referentes a 2023, expressos na Tabela 2, a capital Porto Velho também possui o maior rebanho de equinos, bubalinos, suínos e caprinos entre os 52 municípios de Rondônia. Além disso, é o terceiro município com o maior número de galinhas, totalizando 213.070 animais.

O cenário agropecuário atual de Porto Velho reflete a forte expansão do agronegócio marcado pela produção de *commodities*, num movimento que pressiona a agricultura familiar, ocupando seu espaço e subjugando o modo de produção tradicional (Santos, 2021). Contudo, a agricultura familiar segue resistindo e desempenhando seu papel primordial na diversificação da produção agrícola, contribuindo de forma significativa para a soberania e segurança alimentar local.

Para compreender a relação entre o aumento da produção agrícola, o meio ambiente e o que efetivamente chega ao nosso prato, é essencial abordar os temas da segurança alimentar, soberania alimentar e Direito a Alimentação Adequada no contexto do modo de produção capitalista.

A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES DO CAPITALISMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) visa promover o desenvolvimento socioeconômico local e a sustentabilidade ambiental ao incentivar práticas agrícolas diversificadas e menos intensivas. Essas práticas confrontam a lógica capitalista de lucro em grande escala e de favorecimento das cadeias agroalimentares longas caracterizadas pela participação de vários agentes intermediários sem nenhuma interação produtor-consumidor. Assim, o PNAE pode ser entendido como uma ferramenta que desafia essas dinâmicas, conciliando a produção de alimentos com os princípios de soberania alimentar e justiça social (Silva, 2020).

O processo de globalização do capitalismo abrange tanto a modernização quanto a internacionalização da agricultura, resultando não apenas em transformações técnicas e tecnológicas, mas também em uma reconfiguração geopolítica que instaurou um “sistema-mundo”. Esse sistema ameaça a soberania dos povos sobre seus territórios e sua capacidade de garantir a reprodução socioeconômica (Costa; Silva, 2021).

Silva e Guerra (2021, p. 23) explicam que o conceito de soberania alimentar se contrapõe à lógica da atual fase do capitalismo, chamada de rentista e classificada como improdutiva por priorizar a geração de lucro sobre o atendimento das necessidades humanas:

[...] a soberania alimentar, enquanto o direito dos povos de definir a sua forma de alimentação e as estratégias para alcançá-la da forma mais sustentável e acessível, é um dos instrumentos para promoção de uma sociedade mais justa. Para tanto, pauta-se no resgate da concepção do alimento como um direito e não, como uma mercadoria (Silva; Guerra, 2021, p.23).

Na sociedade capitalista o alimento se torna uma mercadoria que só pode ser adquirida com outra mercadoria, o dinheiro. Como a classe trabalhadora não possui diretamente os meios de produção, como terra, ferramentas ou recursos naturais, sua principal forma de obter alimentos é vendendo sua força de trabalho (Guerra; Carnut, 2021). Entretanto, a produção capitalista não se limita à produção de mercadorias, mas principalmente a geração de lucro, obtido a partir da quantidade de trabalho não remunerado que é apropriado pelo capital (Machado; Oliveira; Mendes, 2016).

A subordinação alienada da ciência e da tecnologia às estratégias do sistema global voltado para o lucro faz com que os próprios produtores, controlados por um pequeno grupo de corporações transnacionais, não tenham acesso a uma alimentação adequada, a menos que possam pagar por ela (Mészáros, 2011).

No Brasil, a luta de classes contra a concentração de terras tem sido central para o desenvolvimento do capitalismo. Conflitos rurais ocorrem tanto na busca por conquistar a terra para se tornar um pequeno proprietário, quanto na luta para permanecer nela como produtor de alimentos essenciais. Assim, a luta camponesa busca garantir o direito à terra e promover um modelo de produção alimentar que trate a alimentação como um direito, em oposição à sua mercantilização, defendendo a soberania alimentar (Guerra; Silva, 2022).

Silva e Costa Silva (2024, p.100) enfatizam a disparidade existente entre o agronegócio e a agricultura familiar em relação ao que é produzido, como é produzido e para quem os produtos são destinados:

De um lado, tem-se uma encorpada produção de grãos para exportação; de outro, há os agricultores familiares resistentes em seus espaços, que continuam mostrando-se como protagonistas na produção agropecuária diversificada, na agroecologia e na subsistência familiar, mantendo a renda de suas famílias, sendo a soberania e segurança alimentar o ponto fulcral (Silva; Costa Silva, 2024, p.100).

O atual padrão de produção e consumo de alimentos favorece o agronegócio, comprometendo tanto a sustentabilidade ambiental quanto a saúde das futuras gerações. O Brasil é um dos maiores produtores de agrotóxicos do mundo, e o uso desses produtos traz uma série de prejuízos em relação ao meio ambiente (Machado; Sperandio, 2021). O uso irresponsável e lucrativo de produtos químicos deixa resíduos tóxicos no solo, contamina as águas subterrâneas, interfere nos ciclos climáticos globais e contribui para a exploração e destruição de recursos naturais (Mészáros, 2011).

O aumento da produtividade e conseqüentemente o crescimento das exportações no setor de *commodities*, discutidos na seção anterior, inserem Porto Velho nessa dinâmica de degradação ambiental. Em um estudo sobre o crescimento da produção de soja em Rondônia, Fernandes (2022) detalha que nesse processo de expansão as áreas de pastagem de baixo rendimento são convertidas para o cultivo de soja, enquanto novas pastagens são abertas em

regiões recentemente desmatadas, intensificando as ameaças ambientais. Esse ciclo de expansão não apenas acelera o desmatamento, mas também aumenta a demanda por agrotóxicos e exerce pressão sobre áreas protegidas agravando os conflitos socioambientais.

O modelo de produção alimentar atual é insustentável e exige alternativas para que se possa efetivamente promover a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e a Soberania Alimentar. Em um sistema econômico que historicamente gera pobreza e desigualdade, Aguiar e Padrão (2022) apontam a necessidade de identificação dos obstáculos concretos para que a população possa alcançar uma posição menos vulnerável através de políticas públicas e sociais de Estado mais duradouras e universais.

Para as autoras tais políticas devem priorizar a distribuição de renda, criação de empregos e garantia da segurança alimentar e nutricional promovendo uma maior participação na riqueza coletiva e incorporando os direitos humanos de maneira concreta. Contudo, a persistência da fome, pobreza e desigualdades no mundo, a despeito das conquistas normativas e jurídicas obtidas por meio de lutas sociais, questiona-se a possibilidade real de materializar esses direitos, incluindo o direito humano a alimentação adequada, dentro da hegemonia do capital (Aguiar; Padrão, 2022).

A CONEXÃO PNAE E AGRICULTURA FAMILIAR

O avanço do capitalismo e a intensificação do agronegócio têm gerado profundas transformações nos sistemas agroalimentares, impondo desafios à agricultura familiar. A concentração de terra e recursos agrava as desigualdades no campo, restringindo o acesso de agricultores familiares a mercados institucionais. Neste cenário, o PNAE surge como uma oportunidade de resistência, ao possibilitar um canal alternativo de comercialização que valoriza a produção local e sustentável, ao mesmo tempo em que enfrenta as contradições geradas pelo capitalismo.

Para facilitar a compra de alimentos diretamente da agricultura familiar a legislação prevê a dispensa do procedimento licitatório, por meio da chamada pública, conforme regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 06/2020:

Art. 30: A aquisição de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar Rural ou suas organizações poderá ser realizada dispensando-se o procedimento licitatório,

nos termos do art. 14 da Lei 11.947/2009, desde que os preços sejam compatíveis com os vigentes no mercado local, observando-se os princípios inscritos no art. 37 da Constituição Federal, e que os alimentos atendam às exigências do controle de qualidade estabelecidas pelas normas que regulamentam a matéria.

Portanto na chamada pública do PNAE, o preço não é objeto de concorrência, devendo ser previamente definido e explicitado no edital. Esse processo garante segurança jurídica aos gestores, agiliza as aquisições e fortalece tanto a agricultura familiar quanto as diretrizes do PNAE (Brasil, 2022).

Para que o agricultor ou empreendedor familiar rural possa participar de chamadas públicas, é necessário ter a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), que identifica e qualifica a Unidade Familiar de Produção Agrária (UFPA) seus empreendimentos e suas formas associativas organizadas como pessoas jurídicas. A DAP é exigida tanto para o PNAE quanto para acessar as outras políticas públicas voltadas ao desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar. Desde 2022, a DAP está sendo gradualmente substituída pelo Cadastro Nacional da Agricultura Familiar (CAF) (Brasil, 2022).

No município de Porto Velho, de acordo com dados obtidos na plataforma do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar, existem 2.803 Unidades Familiares de Produção Agrária (UFPA) com CAF ativa e 124 inativas. Estão cadastradas 8 pessoas jurídicas, representando empreendimentos familiares rurais e formas associativas da agricultura familiar. Quanto às pessoas físicas que ainda possuem a Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP), o número de DAPs ativas é de 1.887.

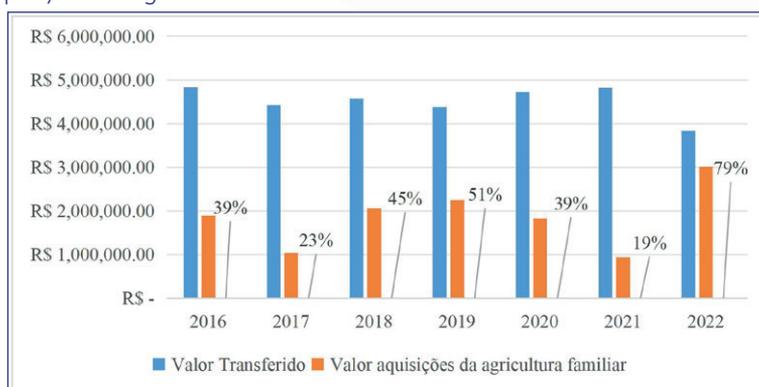
Essas informações revelam a existência de uma base considerável de agricultores familiares com potencial para acessar os mercados institucionais, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) entre outros. A inserção dos pequenos agricultores nos mercados institucionais é fundamental para fortalecer sua participação em cadeias de comercialização mais justas e sustentáveis. Geralmente, esses produtores estão restritos ao domínio por atravessadores, onde o preço é instável e sujeito a variações desfavoráveis. (Pereira; Santana; Tibiriçá, 2020).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Sistema de Gestão de Contas (SigPC), disponibiliza dados importantes sobre as aquisições da agricultura familiar para a alimentação escolar em municípios brasileiros entre os anos de 2011 a 2022. Esses dados são importantes para ava-

liar o cumprimento da legislação que incentiva o uso de produtos da agricultura familiar na alimentação escolar, assim como o empenho dos gestores municipais em contribuir para o fortalecimento da economia local e o desenvolvimento sustentável.

O gráfico 1 apresenta os percentuais de aquisição de produtos da agricultura familiar no município de Porto Velho entre os anos de 2016 e 2022, com base nos dados disponibilizados para consulta pública no site do FNDE. Ao longo desse período, observam-se variações nos percentuais de aquisições, refletindo os desafios enfrentados na concretização dessa meta. Ainda assim o município atingiu uma média de 42% de gastos do recurso do PNAE com a agricultura familiar no período em destaque.

Gráfico 1 - Aquisições da agricultura familiar em Porto Velho de 2016 e 2022



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da agricultura familiar do site FNDE.

São muitos os desafios que impactam na oferta dos produtos agrícolas, tais como as condições climáticas adversa, o acesso à crédito rural para compra de insumos agrícolas, além das dificuldades dos pequenos agricultores em acessar os mercados institucionais, que exigem comprovações documentais sobre a qualidade dos produtos comercializados. Essas barreiras afetam a capacidade de muitos produtores locais de fornecer alimentos para programas de alimentação, apesar do incentivo da legislação.

Silva e Costa Silva (2024) identificaram que a agricultura familiar em Rondônia é voltada principalmente para a subsistência, com o excedente sendo comercializado para geração de renda familiar. No entanto, a principal dificuldade enfrentada pelos produtores é a falta de Assistência Técnica de Extensão Rural (ATER), que permanece limitada em comparação ao agronegócio. Para fortalecer a agricultura familiar e seu papel no abastecimento alimentar, é

necessário que as políticas de extensão rural sejam priorizadas e os desafios enfrentados pelos pequenos produtores sejam superados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a alimentação escolar nas escolas públicas como componente essencial para uma formação humana integral requer um esforço para além da compreensão da Lei da alimentação escolar, N° 11.947/09, e do seu conjunto de diretrizes que norteiam a oferta de alimentos.

A análise realizada neste artigo revela que o PNAE tem grande potencial para promover a agricultura familiar e a sustentabilidade ambiental, mas enfrenta desafios significativos em função das dinâmicas capitalistas que favorecem a hegemonia do agronegócio. O fortalecimento de políticas públicas que incentivem a agricultura familiar, aliadas a uma maior conscientização sobre a importância da sustentabilidade ambiental, são essenciais para maximizar os benefícios do programa.

A ampliação do diálogo entre os gestores do PNAE, os agricultores e a sociedade civil, visando superar as limitações e consolidar a efetividade do programa, é uma ação que pode favorecer a participação de novos fornecedores enriquecendo ainda mais o cardápio da alimentação escolar com inclusão de produtos variados.

O crescimento do agronegócio em Porto Velho, especialmente na produção de soja, arroz e carne bovina experimentado nos últimos anos ressalta o foco do estado na produção de *commodities* em larga escala, principalmente para mercados de exportação, em detrimento aos pequenos produtores. Nesse contexto muito ainda precisa ser feito para a efetivação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da agricultura familiar frente à lógica predatória do agronegócio.

O apoio à agricultura familiar não é apenas uma questão econômica, mas também de justiça social, segurança alimentar e preservação ambiental, visto o papel vital que desempenha na produção de alimentos essenciais. Como ficou demonstrado em Porto Velho os agricultores familiares se destacam na produção de uma ampla variedade de alimentos utilizados na alimentação escolar, como banana, melancia, mandioca, mamão, tomates, folhas verdes, entre outros, garantindo a segurança alimentar local.

A presença de alimentos produzidos pela agricultura familiar local nas escolas pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura alimentar mais adequada entre os estudantes. A escola é o ambiente propício para instigar nos alunos a consciência sobre a origem e a qualidade dos alimentos que consomem. Ao terem acesso a alimentos frescos, nutritivos e cultivados por agricultores da região, os alunos participam da valorização do trabalho dos pequenos produtores, ao passo que aprendem sobre práticas agrícolas sustentáveis, sobre a diversidade de produtos locais, sobre os benefícios de uma alimentação saudável e a construção de hábitos alimentares que priorizam a qualidade em vez da quantidade.

Além disso, a promoção do consumo de alimentos locais e da agricultura familiar nas escolas pode estimular uma consciência crítica sobre a importância do consumo consciente entre os jovens. Ao aprenderem sobre as implicações sociais, econômicas e ambientais de suas escolhas alimentares, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda sobre como suas decisões impactam não apenas a saúde individual, mas também a comunidade e o meio ambiente.

Neste sentido através da educação é possível gerar um ciclo virtuoso onde os jovens aderem a uma alimentação saudável e sustentável, influenciando suas famílias e comunidades a adotarem práticas semelhantes. Em última análise, integrar alimentos da agricultura familiar no contexto escolar não é apenas uma questão de nutrição, mas uma oportunidade para formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação a complexidade que envolve a questão alimentar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. B. DE; PADRÃO, S. M. **Direito humano à alimentação adequada: fome, desigualdade e pobreza como obstáculos para garantir direitos sociais.** Serviço Social & Sociedade, n. 143, p. 121–139, 2022.

BRASIL. Cadastro Ambiental Rural. Disponível em: <https://caf.mda.gov.br/>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional

de Alimentação Escolar – PNAE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41-43, 12 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006.** Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de compras da agricultura familiar para o PNAE** [livro eletrônico]. Brasília, DF, 2022.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. **Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos.** Psicologia em Revista (Belo Horizonte), 2020, vol. 26, n. 1, p. 83-102. ISSN 1677-1168. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100>. Acesso em: 09 ago. 2024.

COSTA, B. A. L.; SILVA, M. G. da. **Produção de Alimentos: olhares a partir da Segurança Alimentar e Nutricional** In: MORAIS, D.; SPERANDIO, N.; PRIORE, S. (Orgs.). Atualizações e debates sobre segurança alimentar e nutricional. 1. ed. Viçosa - MG: UFV, 2021. p. 19-39. Disponível em: <https://posnutricao.ufv.br/wp-content/uploads/2019/08/Atualizacoes-e-debates-sobre-Seguranca-Alimentar-e-Nutricional.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

EMATER-RO. **Relatório de atividades e gestão de ATER.** Porto Velho, 2023.

FERNANDES, A. N. **Expansão da cultura da soja e alguns aspectos nas mudanças da biodiversidade no estado de Rondônia.** 2022. 44 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Conservação e Uso de Recursos Naturais) – Núcleo de Ciências Exatas e da Terra, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

GARCIA E SILVA, W. H. .; COSTA SILVA, R. G. da. **A agricultura familiar como protagonista na produção de alimentos em Rondônia.** Revista Geonorte, [S.

l.], v. 15, n. 47, p. 98–113, 2024. DOI: 10.21170/geonorte.2024.V.15.N.47.98.113. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/13503](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/13503). Acesso em: 03 ago. 2024.

GUERRA, C. de S.; SILVA, M. B. O. da. **Direito à Soberania Alimentar no Capitalismo Periférico**. Revista Direito e Práxis, v. 13, n. 4, p. 2198–2224, out. 2022.

GUERRA, L. D. da S.; CARNUT, L.. **O capitalismo também mata pela boca: alimentação e crítica marxista**. Desafios contemporâneos para a luta contra a fome. Crítica Revolucionária, v. 1, p. e02-e02, 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Produção Agrícola Municipal: PAM**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa da Pecuária Municipal: PPM**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2024.

MACHADO, J. C.; SPERANDIO, N.. **Introdução à Segurança Alimentar e Nutricional**. In: MORAIS, D.; SPERANDIO, N.; PRIORE, S. (Orgs.). Atualizações e debates sobre segurança alimentar e nutricional. 1. ed. Viçosa - MG: UFV, 2021. p. 19-39. Disponível em: <https://posnutricao.ufv.br/wp-content/uploads/2019/08/Atualizacoes-e-debates-sobre-Seguranca-Alimentar-e-Nutricional.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

MACHADO, P. P.; OLIVEIRA, N. R. F. DE .; MENDES, Á. N.. **O indigesto sistema do alimento mercadoria**. Saúde e Sociedade, v. 25, n. 2, p. 505–515, abr. 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETO, C. R.; SILVA, F. de A. C.; ARAÚJO, L. V. de. **Qual é a participação da agricultura familiar na produção de alimentos no Brasil e em Rondônia?** Embrapa Rondônia, 2020. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/55609579/artigo---qual-e-a-participacao-da-agricultura-familiar-na-producao-de-alimentos-no-brasil-e-em-rondonia>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PEREIRA, A. de J.; SANTANA, F. C.; TIBIRIÇÃ, A. R. V. **Tipos de Produção, comercialização e dificuldades da produção Agroecológica.** In: MORAIS, D.; SPERANDIO, N.; PRIORE, S. (Orgs.). Atualizações e debates sobre segurança alimentar e nutricional. 1. ed. Viçosa - MG: UFV, 2021. p. 19-39.

PORTO VELHO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão. **Anuário estatístico do Município de Porto Velho 2013-2020.** Porto Velho, 2024.

QUINTINO, S. M.; PASSOS, A. M. A. dos; MORET, A. de S. **Potencialidades sustentáveis da biodiversidade da Amazônia para a agricultura familiar.** In:

ENCONTRO RODONIENSES DE ADMINISTRADORES E TECNÓLOGOS, 2., 2017, Porto Velho. [Anais]. Porto Velho: Conselho Federal de Administração, 2017. p. 79-97.

SANTOS, T. R. S.. **Agricultura familiar e agronegócio em Rondônia, uma distinção necessária.** Geographia Opportuno Tempore, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 135-148, 2021. DOI: 10.5433/got.2021.v7.44817. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/44817>. Acesso em: 9 out. 2024.

SILVA, E. A.; NASCIMENTO, S. N. do; SOUZA, M. P. de; PEDROZO, E. A.. **Rede de colaboração da agricultura familiar no município de Porto Velho-RO.** Revista Desenvolvimento em Questão, ano 18, n. 52, p. 335-354, jul./set. 2020.

SILVA, M. B. O. da; GUERRA, C. de S.. **Direito à soberania alimentar e proteção à sociobiodiversidade no capitalismo rentista.** Revista Videre, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 11-25, 2021. DOI: 10.30612/videre.v13i27.12739. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/12739>. Acesso em: 3 ago. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.025

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: EXPLORANDO A INCORPORAÇÃO DA TECNOLOGIA PARA POTENCIALIZAR O APRENDIZADO ESCOLAR

Telma Lustosa Silva Santana¹

RESUMO

A crescente influência da tecnologia na sociedade contemporânea tem gerado um impacto significativo no campo da educação, impulsionando a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais e explorar novas formas de ensinar e aprender. Este trabalho teve como objetivo explorar a temática da inovação pedagógica e da incorporação da tecnologia para potencializar o aprendizado escolar, por meio de uma revisão de literatura. A justificativa para esta pesquisa reside na urgência de compreender as possibilidades e desafios da integração da tecnologia no ensino, visando promover uma educação mais dinâmica e alinhada com as demandas da sociedade atual. A metodologia adotada foi a revisão de literatura, permitindo uma análise crítica e sistemática das principais abordagens, conceitos, desafios e oportunidades relacionados ao tema. Os resultados desta pesquisa contribuem para uma compreensão mais abrangente e aprofundada do assunto, oferecendo insights valiosos para educadores, pesquisadores e gestores educacionais interessados em promover uma educação mais inovadora e tecnologicamente orientada.

Palavras-chave: Inovação pedagógica. Tecnologia educacional. Integração curricular

¹ Mestranda em Ciências da Educação. UAA - Universidad Autónoma de Assunción. E-mail: telma-lustosa2015@gmail.com

INTRODUÇÃO

A crescente influência da tecnologia no cotidiano tem gerado um impacto significativo em diversos setores da sociedade, e a educação não é exceção. Nesse contexto, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais e explorar novas formas de ensinar e aprender, aproveitando o potencial das ferramentas digitais para promover uma educação mais dinâmica, participativa e significativa.

A presente pesquisa tem como objetivo explorar a temática da inovação pedagógica e da incorporação da tecnologia para potencializar o aprendizado escolar. Por meio de uma revisão de literatura, buscamos analisar as principais abordagens, conceitos, desafios e oportunidades relacionados a esse tema, destacando as contribuições de autores brasileiros para o debate.

O interesse por essa temática se justifica pela relevância e urgência de repensar o papel da tecnologia na educação, diante dos desafios e demandas de uma sociedade cada vez mais digitalizada. Compreender as possibilidades e limitações da integração da tecnologia no ensino é fundamental para promover uma educação de qualidade e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

A metodologia adotada para este estudo foi a revisão de literatura, que consiste na análise crítica e sistemática de artigos científicos, livros e outras fontes relevantes sobre o tema. Por meio dessa abordagem, buscamos identificar as principais tendências, perspectivas e lacunas na literatura existente, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e aprofundada do assunto.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa que norteia este trabalho é: Quais são os principais desafios e oportunidades da integração da tecnologia no ensino, sob a ótica da inovação pedagógica, e como os autores brasileiros têm abordado essa questão?

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi a revisão de literatura, uma abordagem que consiste na análise crítica e sistemática de artigos científicos, livros, teses, dissertações e outras fontes relevantes sobre o tema de pesquisa. A revisão de literatura permite reunir, sintetizar e avaliar as principais contribuições acadêmicas e empíricas relacionadas ao assunto, oferecendo uma visão abrangente e aprofundada do estado da arte sobre o tema em questão.

Para realizar a revisão de literatura, foi realizada uma busca sistemática em bases de dados acadêmicas, como Scopus, Web of Science, e Google Scholar, utilizando uma combinação de palavras-chave relacionadas ao tema, como “inovação pedagógica”, “tecnologia educacional”, “integração curricular”, entre outras. Além disso, foram consultadas bibliografias de livros e artigos relevantes para identificar estudos adicionais que pudessem contribuir para a análise.

Após a seleção dos estudos, foi realizada uma análise crítica dos textos, avaliando sua relevância, qualidade metodológica e contribuições para o tema em questão. Os principais conceitos, abordagens, desafios e oportunidades identificados na literatura foram organizados e sintetizados em categorias temáticas, permitindo uma compreensão mais clara e estruturada do assunto.

Segundo Gil (2002), a revisão de literatura é um levantamento, seleção e interpretação de todas as publicações já feitas, escritas ou registradas sobre determinado assunto. Essa definição ressalta a importância de realizar uma busca abrangente e criteriosa de fontes relevantes, seguida de uma análise crítica e reflexiva dos textos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A evolução tecnológica tem impulsionado mudanças significativas no campo da educação, exigindo uma reavaliação constante das práticas pedagógicas para acompanhar as demandas da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a inovação pedagógica emerge como uma abordagem essencial para promover uma educação mais relevante, dinâmica e eficaz. Segundo Kenski (2012), a inovação pedagógica é um processo de criação de novas e melhores práticas educacionais, centradas no aluno e orientadas para a construção do conhecimento.

No entanto, a inovação pedagógica no contexto digital vai além da simples integração de tecnologias na sala de aula. Como destaca Moran (2013), a inovação pedagógica não se reduz ao uso de tecnologia, mas é inseparável dele. Não é apenas fazer diferente, mas fazer melhor, com mais criatividade, mais abertura, mais participação, mais cooperação. Portanto, a utilização da tecnologia na educação deve estar alinhada a uma visão pedagógica transformadora, que valorize a construção do conhecimento, a colaboração e a autonomia dos alunos.

Nesse sentido, a incorporação da tecnologia no processo educacional tem o potencial de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, propor-

cionando experiências mais significativas e personalizadas para os alunos. Para Kenski (2010), a tecnologia, quando bem utilizada, possibilita mudanças significativas na forma de aprender e ensinar, tornando o processo mais interessante, envolvente e eficaz.

No entanto, a efetivação da inovação pedagógica no contexto digital enfrenta desafios diversos, como ressalta Almeida (2017), a introdução das tecnologias na educação implica mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na formação de professores e na estrutura das instituições educacionais. Portanto, é fundamental que os educadores estejam preparados para utilizar as tecnologias de forma crítica e reflexiva, incorporando-as de maneira significativa e contextualizada em suas práticas pedagógicas.

Segundo Valente (2012), a era digital caracteriza-se por uma mudança de paradigma na sociedade, em que a informação é gerada, distribuída e acessada de forma rápida e abrangente, impactando todos os setores, inclusive a educação. Essa mudança de paradigma tem impulsionado a busca por novas formas de ensinar e aprender, marcadas pela utilização de recursos tecnológicos e pela valorização da aprendizagem colaborativa e autônoma.

No contexto brasileiro, observa-se uma crescente adoção de tecnologias digitais nas escolas, embora ainda haja desafios a serem enfrentados. Para Kenski (2010), a inserção das tecnologias na educação no Brasil ainda é um desafio, marcado por questões como a infraestrutura precária, a formação inadequada dos professores e a falta de políticas públicas consistentes. No entanto, apesar dessas dificuldades, é possível perceber avanços significativos na incorporação da tecnologia no ambiente escolar, especialmente com o aumento do acesso à internet e a disseminação de dispositivos móveis.

A evolução da educação na era digital também tem sido impulsionada pela emergência de novas abordagens pedagógicas, como destaca Moran (2013), a era digital exige uma nova postura do professor, mais aberta, participativa e colaborativa. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas de estimular a criatividade, a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos. Nesse sentido, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na promoção de uma educação mais contextualizada, dinâmica e inclusiva.

Segundo Kenski (2012), a inovação pedagógica refere-se a um conjunto de práticas e abordagens que buscam promover uma educação mais dinâmica, significativa e contextualizada, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento de habilidades e competências. Nesse sentido, a inovação pedagógica

não se limita apenas à adoção de novas tecnologias, mas implica uma mudança de paradigma na forma como concebemos e organizamos o processo educacional.

Uma das abordagens mais destacadas no contexto da inovação pedagógica é a pedagogia de projetos, que enfatiza a aprendizagem baseada em problemas e na realização de projetos interdisciplinares. Para Perrenoud (2013), a pedagogia de projetos permite aos alunos desenvolverem habilidades de pesquisa, análise crítica, colaboração e resolução de problemas, ao mesmo tempo em que exploram temas relevantes e significativos para suas vidas.

Além disso, a inovação pedagógica também está associada à valorização da aprendizagem ativa e participativa, como destaca Freire (2011), a educação inovadora parte do pressuposto de que o aluno é um sujeito ativo na construção do conhecimento, cabendo ao professor o papel de mediador e facilitador desse processo. Nesse sentido, é fundamental promover práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Conforme destaca Moran (2013), a tecnologia tem o potencial de transformar o processo educacional, tornando-o mais flexível, colaborativo e centrado no aluno. Através de recursos como computadores, internet, dispositivos móveis e softwares educacionais, os alunos têm acesso a uma variedade de conteúdos e experiências de aprendizagem que antes eram inacessíveis ou limitadas ao ambiente escolar.

Além disso, a tecnologia também tem contribuído para a democratização do acesso ao conhecimento, como ressalta Almeida (2017), as tecnologias digitais têm o potencial de superar barreiras geográficas e sociais, permitindo que alunos de diferentes regiões e contextos tenham acesso a recursos educacionais de qualidade. Isso significa que a tecnologia pode ajudar a reduzir as desigualdades no acesso à educação, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Outro aspecto importante do impacto da tecnologia na transformação do processo educacional é a mudança de paradigma no papel do professor. Como afirma Kenski (2010), o professor deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento e passa a ser um facilitador e mediador da aprendizagem, orientando os alunos na busca, análise e interpretação de informações. Nesse sentido, a tecnologia não substitui o papel do professor, mas oferece novas possibilidades para a prática pedagógica, valorizando a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Para Kenski (2012), a integração da tecnologia no ensino e aprendizagem vai além do simples uso de dispositivos tecnológicos na sala de aula, envolvendo uma reconfiguração das práticas pedagógicas e uma valorização do papel ativo do aluno no processo de construção do conhecimento. Isso significa que a tecnologia não deve ser vista apenas como uma ferramenta adicional, mas como um meio para transformar a experiência de ensino e aprendizagem, tornando-a mais interativa, personalizada e colaborativa.

Um dos aspectos mais importantes da integração da tecnologia no ensino e aprendizagem é a diversificação dos recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para os professores e alunos. Conforme destaca Moran (2013), a tecnologia oferece uma variedade de recursos, como vídeos, simulações, jogos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem, que podem enriquecer o processo educacional e atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a integração da tecnologia no ensino e aprendizagem também tem o potencial de ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento e educação de qualidade, como ressalta Almeida (2017) as tecnologias digitais podem superar barreiras geográficas e sociais, permitindo que alunos de diferentes regiões e contextos tenham acesso a recursos educacionais diversificados e atualizados.

A utilização de ferramentas e recursos tecnológicos tem se mostrado uma estratégia eficaz para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando experiências mais interativas e significativas para os alunos. Segundo Silva (2018), as tecnologias educacionais oferecem uma variedade de ferramentas e recursos que podem ser utilizados pelos professores para promover a aprendizagem ativa e colaborativa em sala de aula.

Dentre as ferramentas mais utilizadas, destacam-se os ambientes virtuais de aprendizagem, como Moodle e Google Classroom, que permitem aos professores compartilhar materiais, criar atividades interativas e acompanhar o progresso dos alunos de forma organizada e eficiente. Conforme mencionado por Oliveira (2019), os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a criação de espaços educacionais dinâmicos e colaborativos, nos quais os alunos podem interagir entre si e com o conteúdo de forma flexível e personalizada.

Além disso, as tecnologias de realidade aumentada e virtual têm ganhado destaque como ferramentas inovadoras para o ensino, proporcionando experiências imersivas e envolventes para os alunos. De acordo com Souza (2020),

a realidade aumentada e virtual têm o potencial de transformar a forma como os alunos interagem com o conteúdo, permitindo que eles explorem conceitos abstratos de maneira concreta e visualmente estimulante.

Outra categoria importante de ferramentas são os softwares educacionais, que abrangem uma variedade de aplicativos e programas projetados para auxiliar no ensino de diferentes disciplinas e habilidades. Segundo Carvalho (2017), os softwares educacionais oferecem recursos como simulações, jogos, vídeos e atividades interativas, que podem complementar e enriquecer as práticas de ensino e aprendizagem, tornando-as mais atrativas e eficazes.

Um dos modelos mais citados é o SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), desenvolvido por Prensky (2013). Segundo Prensky (2013), o modelo SAMR propõe uma abordagem gradual para a integração da tecnologia no currículo escolar, partindo de atividades que substituem tarefas tradicionais por outras realizadas com o uso da tecnologia, até atividades que redefinem completamente a forma como os alunos aprendem e criam conhecimento.

Outro modelo amplamente discutido é o TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que destaca a importância da interseção entre o conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo para uma integração eficaz da tecnologia no ensino. Conforme destaca Mishra (2006), o modelo TPACK reconhece que a efetividade da integração da tecnologia no currículo escolar depende da habilidade dos professores em articular esses três tipos de conhecimento de forma integrada e contextualizada.

Além disso, diversos autores têm proposto abordagens específicas para a integração da tecnologia em áreas curriculares específicas, como matemática, ciências e língua portuguesa. Segundo Oliveira (2017), a integração da tecnologia no currículo de matemática, por exemplo, pode envolver o uso de softwares de simulação, jogos educativos e recursos online para explorar conceitos matemáticos de forma mais visual e interativa.

A tecnologia proporciona acesso a uma vasta gama de informações e recursos educacionais, permitindo que alunos e professores explorem conceitos de forma mais ampla e aprofundada. Conforme destaca Valente (2012), a tecnologia pode enriquecer o processo educacional, oferecendo acesso a materiais didáticos, simulações, vídeos e recursos interativos que complementam o ensino tradicional. Esse acesso diversificado ao conhecimento abre novas possibilida-

des de aprendizagem e amplia o horizonte dos alunos, tornando o processo educacional mais dinâmico e estimulante.

Além disso, a tecnologia permite a personalização da aprendizagem, adaptando o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades e interesses individuais dos alunos. Conforme mencionado por Kenski (2010), a tecnologia pode ser utilizada para criar ambientes de aprendizagem personalizados, nos quais os alunos têm a oportunidade de explorar conceitos de maneira autônoma e individualizada. Essa personalização da aprendizagem promove um maior engajamento dos alunos e atende às suas necessidades específicas de aprendizagem, potencializando seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A integração da tecnologia no ensino também promove a colaboração e a interação entre alunos e professores, criando oportunidades para o compartilhamento de ideias, a realização de projetos colaborativos e o feedback instantâneo. Segundo Moran (2013), a tecnologia pode promover uma aprendizagem mais colaborativa e participativa, na qual os alunos trabalham juntos para resolver problemas e construir conhecimento de forma coletiva. Essa colaboração e interação entre os membros da comunidade educacional enriquece o processo de ensino e aprendizagem, estimulando a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

No entanto, a utilização da tecnologia na educação também enfrenta desafios significativos que precisam ser superados para que seus benefícios sejam plenamente aproveitados. Um desses desafios é a garantia de infraestrutura adequada e acesso equitativo aos recursos tecnológicos, especialmente em áreas rurais e comunidades de baixa renda. Como aponta Almeida (2017), a falta de infraestrutura de rede e equipamentos nas escolas pode limitar o acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, criando disparidades no acesso ao conhecimento. Para enfrentar esse desafio, é necessário investir em infraestrutura e políticas públicas que garantam o acesso universal à tecnologia educacional.

Outro desafio importante é a formação e capacitação dos professores para o uso eficaz da tecnologia no processo educacional. Conforme destaca Carvalho (2018), a formação dos professores em tecnologia educacional é essencial para que possam aproveitar ao máximo o potencial das tecnologias digitais no processo educacional. Os professores precisam adquirir conhecimentos e habilidades para integrar a tecnologia de forma significativa em suas práticas pedagógicas, garantindo que ela seja utilizada de maneira eficaz para promover a aprendizagem dos alunos.

Além disso, a utilização da tecnologia na educação levanta questões éticas e de segurança relacionadas à privacidade dos dados dos alunos, à segurança online e ao uso responsável das redes sociais. Conforme destaca Oliveira (2019), é importante que as escolas e os educadores estejam atentos aos desafios éticos e de segurança associados à utilização da tecnologia na educação, adotando medidas para proteger a privacidade e a segurança dos alunos. Isso inclui a implementação de políticas de segurança cibernética, a conscientização dos alunos sobre os riscos online e a proteção dos dados pessoais dos estudantes.

De acordo com Almeida (2017), a percepção dos alunos em relação à tecnologia na educação é influenciada por uma variedade de fatores, incluindo sua familiaridade com as ferramentas digitais, suas experiências prévias e suas expectativas em relação ao uso dessas tecnologias no contexto educacional. Essa percepção pode variar significativamente entre os alunos, refletindo suas preferências individuais, estilos de aprendizagem e acesso aos recursos tecnológicos.

Além disso, a experiência dos alunos com a tecnologia na educação pode impactar sua motivação, engajamento e desempenho acadêmico. Segundo Oliveira (2019), os alunos que têm experiências positivas com a tecnologia na educação tendem a se sentir mais motivados e envolvidos no processo de aprendizagem, enquanto aqueles que enfrentam dificuldades ou limitações tecnológicas podem se sentir desanimados e desinteressados. Portanto, é importante considerar as diferentes experiências dos alunos e fornecer suporte adequado para garantir que todos possam se beneficiar do uso da tecnologia no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante da percepção e experiência dos alunos com a tecnologia na educação é o impacto nas habilidades digitais e competências do século XXI. Conforme destaca Valente (2012), o uso da tecnologia na educação pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas, preparando os alunos para os desafios da sociedade contemporânea. Portanto, é fundamental que os educadores promovam experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas que aproveitem ao máximo o potencial das ferramentas digitais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Santos (2018), as atitudes dos alunos em relação ao uso da tecnologia na sala de aula podem ser influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo suas experiências prévias, suas expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem e a qualidade das ferramentas tecnológicas dispo-

níveis. Essas atitudes podem variar de acordo com o contexto educacional, o nível de familiaridade com as tecnologias digitais e as preferências individuais dos alunos.

Além disso, as expectativas dos alunos em relação ao uso da tecnologia na sala de aula podem impactar sua motivação, engajamento e desempenho acadêmico. Conforme ressalta Lima (2019), os alunos que têm expectativas positivas em relação ao uso da tecnologia na sala de aula tendem a se sentir mais motivados e envolvidos no processo de aprendizagem, enquanto aqueles que têm expectativas negativas podem resistir à integração das ferramentas digitais em suas práticas educacionais. Portanto, é importante que os educadores estejam atentos às expectativas dos alunos e busquem criar experiências de aprendizagem que atendam às suas necessidades e interesses.

Outro aspecto relevante é a relação entre as atitudes e expectativas dos alunos e seu desempenho acadêmico. Conforme destaca Souza (2020), os alunos que têm atitudes positivas em relação ao uso da tecnologia na sala de aula tendem a obter melhores resultados acadêmicos, pois aproveitam ao máximo as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas ferramentas digitais. Portanto, promover uma cultura escolar que valorize e incentive o uso da tecnologia de forma significativa pode contribuir para o sucesso educacional dos alunos.

Conforme destacado por Terra (2017), as experiências de aprendizagem mediadas pela tecnologia têm o potencial de promover uma maior interatividade e engajamento dos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais ativa e significativa. Nesse sentido, as ferramentas digitais, como aplicativos educacionais, plataformas de ensino online e jogos educativos, oferecem oportunidades para os alunos explorarem conceitos de forma mais dinâmica e participativa.

Além disso, as experiências de aprendizagem mediadas pela tecnologia podem contribuir para a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais autônoma e autodirigida. Segundo Almeida (2018), as tecnologias educacionais oferecem recursos adaptativos e personalizados que permitem aos alunos aprender em seu próprio ritmo e estilo, explorando conteúdos de acordo com suas habilidades e interesses. Essa personalização da aprendizagem pode aumentar a motivação dos alunos e melhorar seu desempenho acadêmico.

No entanto, é importante reconhecer que as experiências de aprendizagem mediadas pela tecnologia também enfrentam desafios, como a garantia da qualidade dos conteúdos e a formação adequada dos professores para utilizar

essas ferramentas de forma eficaz. Como ressalta Gomes (2019), a integração da tecnologia no processo educacional requer um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica centrada no aluno, garantindo que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira significativa e reflexiva.

Conforme destacado por Carvalho (2018), a formação dos professores em tecnologia educacional é essencial para que possam aproveitar ao máximo o potencial das tecnologias digitais no processo educacional. Nesse sentido, os programas de formação inicial e continuada devem oferecer oportunidades para os professores desenvolverem conhecimentos, habilidades e competências necessárias para integrar a tecnologia de maneira significativa em suas práticas pedagógicas.

Além disso, é importante que a formação dos professores vá além do simples uso das ferramentas tecnológicas e explore estratégias pedagógicas que possibilitem o aproveitamento máximo do potencial da tecnologia para promover uma aprendizagem significativa. Como ressalta Oliveira (2019), os professores precisam ser capacitados a utilizar a tecnologia de forma reflexiva, adaptando suas práticas pedagógicas às demandas e possibilidades do ambiente digital.

No entanto, a formação dos professores para a incorporação da tecnologia enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança, a falta de recursos e a necessidade de atualização constante diante do rápido avanço tecnológico. Segundo Santos (2017), é importante que os programas de formação de professores abordem não apenas aspectos técnicos, mas também questões relacionadas à ética, segurança e responsabilidade na utilização da tecnologia na educação.

Conforme ressalta Ferreira (2018), as necessidades de formação dos professores em tecnologia educacional são multifacetadas e abrangem desde o domínio técnico das ferramentas digitais até a compreensão de sua aplicabilidade pedagógica. Nesse sentido, os programas de formação devem abordar não apenas aspectos técnicos, mas também estratégias pedagógicas que possibilitem o uso significativo da tecnologia para promover uma aprendizagem mais eficaz.

Uma das necessidades-chave é o desenvolvimento de habilidades para a seleção, adaptação e criação de recursos digitais adequados às necessidades e características dos alunos. Como observa Lobo (2019), os professores precisam ser capazes de avaliar criticamente os recursos tecnológicos disponíveis e selecionar aqueles que melhor atendam aos objetivos de aprendizagem e às

características dos alunos. Isso inclui a capacidade de adaptar materiais existentes e criar novos recursos que promovam uma aprendizagem significativa e engajadora.

Além disso, os professores também precisam desenvolver competências para integrar a tecnologia de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, promovendo experiências de aprendizagem autênticas e contextualizadas. Conforme destaca Gonçalves (2020), a integração da tecnologia no currículo requer uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que valorize a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas. Portanto, os programas de formação devem fornecer oportunidades para os professores explorarem estratégias de ensino-aprendizagem que aproveitem ao máximo o potencial das ferramentas digitais.

Outro aspecto importante é a necessidade de desenvolvimento de competências relacionadas à avaliação e acompanhamento do uso da tecnologia na sala de aula. Conforme salienta Ferreira (2018), os professores devem ser capazes de avaliar o impacto da tecnologia na aprendizagem dos alunos e fazer ajustes em suas práticas pedagógicas conforme necessário. Isso inclui a utilização de dados e indicadores de desempenho para monitorar o progresso dos alunos e identificar áreas de melhoria.

Conforme salientado por Silva (2017), as estratégias de capacitação docente devem ser adaptadas às características e necessidades específicas dos professores, levando em consideração seu nível de familiaridade com a tecnologia e suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, é importante oferecer opções flexíveis e diversificadas, que permitam aos professores escolherem os recursos e atividades mais adequados às suas preferências e interesses.

Uma abordagem eficaz para a capacitação docente é a realização de cursos e oficinas presenciais e/ou online, que proporcionem oportunidades para os professores adquirirem conhecimentos e habilidades práticas em tecnologia educacional. Como destaca Santos (2019), os cursos de capacitação devem ser estruturados de forma a combinar teoria e prática, oferecendo aos professores a oportunidade de experimentar e refletir sobre o uso das ferramentas digitais em suas próprias práticas pedagógicas.

Além disso, a criação de redes de colaboração e compartilhamento de experiências entre os professores também pode ser uma estratégia poderosa para promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Conforme ressalta Oliveira (2018), as comunidades de prática online e grupos de discussão

podem oferecer um espaço para os professores trocarem ideias, compartilharem recursos e discutirem estratégias para a integração da tecnologia no currículo escolar.

Outra iniciativa importante são os programas de mentoria e acompanhamento, nos quais professores mais experientes ou especialistas em tecnologia educacional oferecem suporte e orientação individualizada para colegas menos familiarizados com as ferramentas digitais. Como observa Lima (2020), a mentoria pode ajudar os professores a superarem obstáculos e desafios, oferecendo apoio prático e encorajamento ao longo do processo de aprendizagem.

Conforme observado por Santos (2018), um dos principais desafios enfrentados pelos professores na integração da tecnologia no ensino é a falta de infraestrutura adequada nas escolas, incluindo acesso à internet de qualidade, equipamentos tecnológicos e suporte técnico. A falta de recursos materiais pode limitar as possibilidades dos professores de utilizarem as ferramentas digitais de forma eficaz e impactar negativamente a qualidade da experiência de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a falta de formação e capacitação adequadas dos professores em tecnologia educacional é outro obstáculo significativo. Como ressalta Oliveira (2019), muitos professores se sentem inseguros e despreparados para utilizar as ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas, o que pode resultar em uma integração superficial e pouco significativa da tecnologia no currículo escolar. A ausência de uma formação contínua e de qualidade pode dificultar a adoção de abordagens inovadoras e impactar negativamente a eficácia do uso da tecnologia no ensino.

Além disso, questões relacionadas à resistência à mudança e à cultura institucional também podem representar desafios significativos. Conforme destaca Silva (2020), “Muitos professores encontram resistência por parte da direção da escola, dos colegas e até mesmo dos próprios alunos ao tentarem inovar suas práticas pedagógicas utilizando tecnologia”. A falta de apoio e incentivo institucional pode desmotivar os professores e dificultar a implementação de iniciativas de integração da tecnologia no ensino.

Outro desafio importante é a necessidade de lidar com a diversidade de contextos e realidades dos alunos. Como observa Ferreira (2017), os professores precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades e características específicas de cada grupo de alunos, levando em consideração fatores como acesso à tecnologia, habilidades digitais e estilos de aprendiza-

gem. Essa diversidade pode exigir uma abordagem diferenciada e criativa na utilização da tecnologia no ensino.

A discussão dos temas abordados, envolvendo inovação pedagógica, integração da tecnologia no ensino e formação dos professores, revela a complexidade e a relevância dessas questões no cenário educacional contemporâneo. Ao considerar as contribuições dos autores brasileiros mencionados, é possível aprofundar a análise e destacar diferentes perspectivas sobre esses temas cruciais para o desenvolvimento da educação.

Inicialmente, a inovação pedagógica emerge como um conceito fundamental na busca por práticas educacionais mais dinâmicas e eficazes. Autores como Silva (2020) enfatizam a importância de repensar os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, buscando estratégias que promovam a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades do século XXI e a conexão com a realidade contemporânea. Nesse contexto, a incorporação da tecnologia no processo educacional surge como uma ferramenta poderosa para potencializar a inovação pedagógica, oferecendo recursos e possibilidades até então inexploradas.

No entanto, a efetivação dessa integração tecnológica enfrenta uma série de desafios, como apontado por Santos (2018). A falta de infraestrutura nas escolas, incluindo acesso precário à internet e escassez de dispositivos tecnológicos, pode representar uma barreira significativa para a utilização eficaz das ferramentas digitais em sala de aula. Além disso, a resistência à mudança, tanto por parte dos professores quanto da gestão escolar, pode dificultar a implementação de práticas inovadoras, mesmo quando os recursos tecnológicos estão disponíveis.

Para superar esses obstáculos, a formação e capacitação dos professores são fundamentais. Autores como Oliveira (2019) ressaltam a necessidade de programas de formação contínua que capacitem os educadores a utilizar a tecnologia de forma reflexiva e contextualizada. Esses programas devem ir além do treinamento técnico, abordando também aspectos pedagógicos, éticos e sociais relacionados ao uso da tecnologia no ensino. A criação de espaços de colaboração e compartilhamento de experiências, como comunidades de prática online, também pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para a disseminação de boas práticas.

Por outro lado, é importante reconhecer que a integração da tecnologia no ensino não é uma solução por si só. Autores como Ferreira (2017) destacam a importância de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que valorize

a diversidade de contextos e necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta a serviço da aprendizagem significativa e não como um fim em si mesma. Os professores devem ser capazes de selecionar e adaptar os recursos tecnológicos de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características dos alunos, promovendo uma educação personalizada e inclusiva.

Desta forma, a discussão desses temas evidencia a complexidade e a interdependência entre inovação pedagógica, integração da tecnologia no ensino e formação dos professores. Para promover uma educação de qualidade e preparar os alunos para os desafios do século XXI, é necessário um esforço conjunto que envolva diferentes atores e aborde as múltiplas dimensões envolvidas nesse processo. Ao reconhecer os desafios, investir na formação dos professores e repensar as práticas pedagógicas, podemos construir um futuro educacional mais promissor e inclusivo para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, exploramos a temática da inovação pedagógica e da integração da tecnologia no ensino, destacando a importância desses temas no contexto educacional contemporâneo. Por meio da análise de diferentes perspectivas e contribuições de autores brasileiros, foi possível compreender a complexidade e a relevância dessas questões para o desenvolvimento da educação no século XXI.

Inicialmente, discutimos a necessidade de promover uma inovação pedagógica que vá além da simples adoção de tecnologias, enfatizando a importância de repensar os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. A incorporação da tecnologia no processo educacional surge como uma oportunidade para promover uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

No entanto, a efetivação dessa integração tecnológica enfrenta uma série de desafios, como a falta de infraestrutura nas escolas, a resistência à mudança e a necessidade de formação dos professores. Para superar esses obstáculos, é fundamental investir na capacitação dos educadores, oferecendo programas de formação contínua que abordem não apenas aspectos técnicos, mas também pedagógicos, éticos e sociais relacionados ao uso da tecnologia no ensino.

Por fim, destacamos a importância de uma abordagem holística e colaborativa na promoção da inovação pedagógica e na integração da tecnologia no ensino. Ao reconhecer os desafios, investir na formação dos professores e repensar as práticas pedagógicas, podemos construir um futuro educacional mais promissor e inclusivo para todos.

É importante ressaltar que o processo de inovação pedagógica e integração da tecnologia no ensino é contínuo e dinâmico, exigindo um compromisso constante com a atualização e a reflexão por parte de todos os envolvidos no processo educacional. Ao adotar uma abordagem colaborativa e orientada para o aluno, podemos promover uma educação mais relevante, significativa e transformadora para as gerações futuras.

Assim, concluímos que a inovação pedagógica e a integração da tecnologia no ensino representam não apenas desafios, mas também oportunidades para repensar e transformar a educação, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia e inovação na educação: políticas e práticas. São Paulo: Editora Senac, 2017.

CARVALHO, A. B. Formação de professores para o uso da tecnologia educacional. São Paulo: Editora Ática, 2018.

CARVALHO, A. B. Softwares educacionais: potencialidades e desafios. São Paulo: Editora Atheneu, 2017.

FERREIRA, A. C. Adaptando práticas pedagógicas: lidando com a diversidade de contextos dos alunos na integração da tecnologia no ensino. São Paulo: Editora Ática, 2017.

FERREIRA, A. S. Necessidades de formação dos professores em tecnologia educacional. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, S. Desafios na integração da tecnologia no processo educacional. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2019.

GOMES, S. Integração da tecnologia no processo educacional: abordagens e práticas. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2017.

GONÇALVES, M. P. Competências para a integração da tecnologia no currículo escolar. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2020.

KENKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KENKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2010.

LIMA, A. B. Programas de mentoria e acompanhamento na formação docente em tecnologia educacional. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2020.

LIMA, A. C. Expectativas dos alunos em relação ao uso da tecnologia na sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

LOBO, R. C. Seleção e adaptação de recursos digitais na prática pedagógica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

MORAN, J. M. Sala de aula inovadora. São Paulo: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, A. B. Integração da tecnologia no currículo de matemática: abordagens e práticas. São Paulo: Editora Ática, 2017.

OLIVEIRA, C. D. Ambientes virtuais de aprendizagem: conceitos e práticas. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2019.

OLIVEIRA, C. D. Capacitação dos professores para a utilização da tecnologia na educação. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2019.

OLIVEIRA, C. D. Comunidades de prática online: estratégias de colaboração e compartilhamento de experiências. São Paulo: Editora Senac, 2018.

OLIVEIRA, C. D. Desafios éticos e de segurança na utilização da tecnologia na educação. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2019.

OLIVEIRA, C. D. Experiências dos alunos com a tecnologia na educação: desafios e oportunidades. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2019.

OLIVEIRA, D. S. Insegurança e despreparo dos professores para a utilização da tecnologia educacional: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2019.

PEREIRA, A. B. Impacto do uso da tecnologia no desempenho acadêmico dos alunos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PRENSKY, M. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2013.

SANTOS, M. F. Cursos de capacitação presenciais e online: experiências e perspectivas. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

SANTOS, M. R. Atitudes dos alunos em relação ao uso da tecnologia na sala de aula. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2018.

SANTOS, M. R. Desafios na formação de professores para a incorporação da tecnologia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

SANTOS, M. R. Falta de infraestrutura nas escolas: um obstáculo para a integração da tecnologia no ensino. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

SILVA, E. A. Resistência à mudança e cultura institucional: obstáculos à inovação pedagógica com tecnologia. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

SILVA, E. R. Estratégias de capacitação docente em tecnologia educacional. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

SILVA, F. S. Tecnologias educacionais: conceitos e aplicações. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

SOUZA, F. A. Relação entre as atitudes dos alunos e seu desempenho acadêmico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

SOUZA, R. A. Realidade aumentada e virtual na educação: perspectivas e desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

TERRA, C. Experiências de aprendizagem mediadas pela tecnologia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

TERRA, C. Tecnologia e engajamento dos alunos: experiências e reflexões. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

VALENTE, J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 2012.

VALENTE, J. A. Tecnologia na educação: aula prática. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.026

SAÚDE DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DO PROGRAMA QUALIDADE DE VIDA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

Renata Santiago Bezerra¹
Nilson Vieira Pinto²

RESUMO

Discute-se neste capítulo os manifestos contextuais sobre a qualidade de vida no trabalho dos profissionais da Educação, oportunizando uma partilha ontológica sobre o Programa Qualidade de Vida implementado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Desta forma, tem como objetivo, ampliar o debate sobre a qualidade de vida no trabalho dos profissionais da Educação, sobretudo, no serviço público brasileiro. Refere-se a um ensaio textual organizado em três sessões: 1. Concepções teóricas sobre a qualidade de vida; 2. Qualidade de vida no trabalho em educação; 3. O Programa Qualidade de Vida do IFCE: trajetórias formativas iniciais e futuros. Neste constructo textual são discutidas algumas concepções teóricas sobre a qualidade de vida, em especial, no trabalho dos profissionais da Educação se estreitando ao debate no serviço público. Apresenta-se a gênese contextual do Programa Qualidade de Vida do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, tecendo suas trajetórias de implantação, desafios de execução e propostas de futuro. Considera-se importante esta partilha de experiências e imperativo que possamos discutir sobre a saúde do trabalhador da Educação no intuito de se

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, santiagorenata77@gmail.com;

2 Pós-doutor em Saúde Coletiva e Professor do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. IFCE, nilsonvieira@ifce.edu.br.

fomentar estratégias facilitadoras de implementação de políticas e programas voltados à qualidade de vida de servidores das instituições públicas de ensino.

Palavras-chave: Qualidade de Vida, Educação Profissional, Saúde do Trabalhador, Rede Federal de Educação Tecnológica.

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no mundo do trabalho ao longo dos anos, por meio dos avanços tecnológicos que alteraram os modelos produtivos e por uma imperiosa “readequação laboral” ocasionada pela Pandemia de Covid-19, demandaram a adequação dos trabalhadores a uma nova realidade, o que refletiu em suas relações sociais e no adoecimento laboral. Nessa perspectiva, a promoção da saúde no ambiente de trabalho tem sido discutida não somente em empresas mas em instituições de ensino (Lima; Pinto; Martins, 2022).

Este ensaio textual versa sobre a qualidade de vida no trabalho em educação, buscando ponderar conceitos e constituir reflexões sobre a saúde do trabalhador, bem como partilhar um Programa de Ação, intitulado: Programa Qualidade de Vida (PQV), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, concebido em 2015, analisando potencialidades e fragilidades que possam enunciar novas estratégias de ação a este Programa, bem como, estimular a implementação de novas políticas e programas voltados à qualidade de vida de trabalhadores nas instituições de ensino brasileiras.

Trata-se de uma produção textual elaborada pelos autores a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Sua gênese surgiu da fundamentação teórica desenvolvida pela primeira autora ao desenvolver a sua dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A QUALIDADE DE VIDA

A Qualidade de Vida (QV) apresenta-se na literatura científica como um conceito amplo e de múltiplos significados, geralmente relacionada ao bem-estar físico, porém engloba outros fatores que influenciam no cotidiano de cada ser humano.

As discussões conceituais, sistemáticas e científicas sobre a QV, apresentam sua gênese na década de 60, a partir do surgimento de novos modelos epidemiológicos do processo saúde-doença associados às mudanças sociais em vigor neste período. Trata-se de um fenômeno filosófico e sociopolítico há décadas, geralmente estabelecido por atributos da vida individual e da percepção do estado de saúde, atrelado a uma diversidade de interesses e perspectivas

que produziram e produzem concepções pós-modernas heterogêneas (Ruidiaz-Gómez; Cacante-Caballero, 2021)

Segundo Pereira, Teixeira, Santos (2012), os conceitos mais aceitos de qualidade de vida são aqueles discutidos nas abordagens gerais ou holísticas. O principal exemplo é o proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1998, no qual reflete a percepção dos indivíduos frente às oportunidades de alcançar a felicidade e a autorrealização, independente de seu estado de saúde físico ou das condições sociais e econômicas. Para Nahas (2017) a QV consiste em captar a sensação de bem-estar resultante de um conjunto de fatores individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano.

Neste sentido, Minayo; Hartz; Buss (2000, p.8) definem que:

Qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo portanto uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Estes autores comentam ainda que se tornou comum citar que: “saúde não é ausência de doença, saúde é qualidade de vida”, evidenciando a dificuldade conceitual, teórica e epistemológica, mesmo estando um pouco distante do reducionismo biomédico.

Destacam que:

O patamar material mínimo e universal para se falar em qualidade de vida diz respeito à satisfação das necessidades mais elementares da vida humana: alimentação, acesso à água potável, habitação, trabalho, educação, saúde e lazer; elementos materiais que têm como referência noções relativas de conforto, bem-estar e realização individual e coletiva. No mundo ocidental atual, por exemplo, é possível dizer também que desemprego, exclusão social e violência são, de forma objetiva, reconhecidos como a negação da qualidade de vida. Trata-se, portanto, de componentes passíveis de mensuração e comparação, mesmo levando-se em conta a necessidade permanente de relativizá-los culturalmente no tempo e no espaço (Minayo; Hartz; Buss, 2000, p.10).

Silva (2021) constata que as diversas interpretações sobre a QV são relevantes no sentido de que, a concepção individual ajuda a construir e levar a compreensão da coletividade, já que não há um grupo padrão, mas repleto de diferenças em todos os aspectos que devem ser levados em consideração.

Trata-se, portanto, de um conceito semântico polissêmico que evidencia os estilos de vida, as ideias de desenvolvimento sustentável, ecologia humana, os direitos humanos e sociais em democracia e as resultantes sociais e coletivas estabelecidas em sociedade. Neste ensaio textual, esta pluralidade conceitual que envolve a QV, buscará estabelecer elementos que possam contemplar a qualidade de vida de servidores públicos no ambiente formal de Educação Profissional e Tecnológica.

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO EM EDUCAÇÃO

Se constatamos que há uma multiplicidade de conceitos sobre o termo: “qualidade de vida”, contextualizá-la no ambiente de trabalho se torna uma tarefa desafiadora, uma vez que “tais concepções refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e da coletividade em um determinado momento histórico” (Costa, 2021, p.27).

De acordo com Costa (2021), os primeiros registros do termo Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) constam do final dos anos 40 e foram utilizados por Eric Trist e seus colaboradores em Londres, na Inglaterra.

A proposta de Trist objetivava fortalecer a conscientização das organizações e trabalhadores e aumentar a responsabilidade social dos empregadores. Para isso, desenvolvia estudos que abrangiam aspectos psicológicos, sociológicos e tecnológicos que afetavam direta ou indiretamente o trabalhador, englobando um modelo macrossocial para agrupar o trinômio indivíduo/trabalho/organização. Este modelo recebeu a denominação de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT (Nascimento, Pessoa, 2007; Rodrigues, 2011 *apud* Costa, 2021, p. 28)

Dejours, assim como Trist, era um crítico do modo de produção taylorista, caracterizada pelo trabalho em série e de massa, e assinalou as consequências desse sistema na saúde do corpo:

Nova tecnologia de submissão, de disciplina do corpo, a organização científica do trabalho gera exigências fisiológicas até então desconhecidas, especialmente as exigências de tempo e

ritmo de trabalho. As performances exigidas são absolutamente novas, e fazem com que o corpo apareça como principal ponto de impacto dos prejuízos do trabalho. O esgotamento físico, não concerne somente aos trabalhadores braçais, mas ao conjunto dos operários da produção de massa” (Dejours, 2015, p. 21).

Outro aspecto importante relacionado à QVT é abordado por Schirrmeister e Limongi-França (2012) que trazem o conceito de QVT como sendo escolhas que causam bem-estar por conta de hábitos saudáveis pessoais, familiares e organizacionais em ambiente ético e sustentável, que interferem nas condições da vida no trabalho.

Neste contexto, Dejours (2007) evidencia que o trabalhador ao chegar no seu ambiente laboral traz consigo uma história pessoal, estabelecida pelas suas aspirações, desejos, motivações e necessidades que tornam cada ser único.

Percebe-se, conforme já mencionado, que a temática Qualidade de Vida no Trabalho é abrangente, incapaz de ser definida em um único conceito. Dentre os autores clássicos, podemos citar: Walton (1973), Hackman e Suttle (1977), Lippitt (1978), Westley (1979), Guest (1979), Werther e Davis (1983), Nadler e Lawler (1983).

No Brasil, autores como: Sant’Anna e Kilimnik (2011), Limongi-França (2003), Oliveira e Limongi-França (2005), Constantino (2008), Tolfo e Piccinini (2007) e Sampaio (2012) têm se destacado em estudos sobre a QVT. Entre eles, destaca-se o instrumento genérico de avaliação da QV no âmbito dos indicadores biopsicossociais, junto à comunidade da Universidade de São Paulo (USP), desenvolvido e validado por Constantino (2007).

As inovações tecnológicas nos processos produtivos bem como a rápida difusão de novos conhecimentos, geraram uma maior competitividade entre as empresas, ocasionando a necessidade de uma reestruturação dos processos produtivos a fim de alcançar maior produtividade.

No setor público, a forma de se trabalhar requerida e as relações interpessoais tornaram-se diferentes de outras épocas, devido a uma maior cobrança da sociedade no que se refere à transparência na utilização dos recursos financeiros e na melhor utilização destes. Somado a isso, tem-se o fato das pessoas que se tornaram menos passivas em relação às omissões em serviços e atividades públicas (Klein; Pereira; Lemos, 2019).

Neste sentido, Amâncio, Mendes e Martins (2021) afirmam no trabalho intitulado “Qualidade de vida no trabalho nas organizações públicas brasileiras:

uma revisão integrativa da literatura”, que a produção de estudos referentes à QVT nas últimas quatro décadas cresceu, porém no que tange à esfera pública, os estudos ainda são embrionários, se concentrando mais na iniciativa privada.

Neste estudo, a QVT no setor público foi avaliada positivamente destacando a relevância social percebida pelos servidores em suas atividades, a integração e convívio durante as atividades e a possibilidade de conciliar trabalho e vida pessoal, como fatores importantes para este resultado, entretanto, questões como o constitucionalismo, a remuneração, as oportunidades de crescimento e as condições de trabalho comprometeram esta avaliação

Por fim, o estudo destacou a necessidade do acompanhamento e avaliação dos programas já implementados voltados a qualidade de vida do trabalhador, visto que “o acompanhamento da evolução nos estudos e no movimento da QVT é capaz de subsidiar um aprimoramento da gestão, tendendo a impactar positivamente tanto o dia a dia de trabalho dos servidores quanto a oferta de serviços a uma sociedade cada vez mais exigente e consciente de seus direitos” (Amâncio; Mendes; Martins, 2021, p.100).

Quer seja no âmbito público ou privado, a globalização trouxe muitas mudanças, inclusive nos meios de produção, atingindo as relações construídas no mundo do trabalho e causando insatisfação dos trabalhadores, entre eles, os da educação, já que as repercussões econômicas, científicas, políticas e tecnológicas desta globalização são indissociáveis ao processo educativo nas escolas (Silva, 2020).

Em adição, a precarização das relações trabalhistas tem afetado diretamente a saúde e conseqüentemente a qualidade de vida dos servidores públicos das redes municipal, estadual e federal de ensino (Antunes, 2009). Neste contexto, Forattini e Lucena. (2015, p.39) comentam que “a falta de reconhecimento, a desvalorização e a perda do significado social levam o trabalhador a um estado de angústia e frustração e, conseqüentemente, ao adoecimento”.

Cancian *et al.* (2023), comparam as universidades às empresas cujo produto ofertado é o conhecimento, estando o professor na linha de frente, como o sujeito operário formando futuros profissionais. Este trabalho ultrapassa as paredes da sala de aula quando consideramos o tripé Ensino/Pesquisa /Extensão.

O estudo de Guimarães, Folle e Nascimento (2020) avaliou as publicações entre os anos de 2011 e 2017 sobre a qualidade de vida de professores atuantes em escolas de Educação Básica, evidenciando que os professores se

percebem com a QV regular, especialmente nos domínios físico, psicológico e meio ambiente.

Nesta trajetória, o estudo de Almeida, Giotti e De Barros (2019), analisou a percepção da QVT em uma instituição pública de ensino do oeste baiano, apontando as condições de trabalho, a oportunidade de crescimento e o constitucionalismo com menores índices de satisfação, estando a integração social, o espaço que o trabalho ocupa na vida e uso e desenvolvimento de capacidades com os maiores índices.

Em estudo semelhante, Alves, Correia e Silva (2019) buscaram entender qual a percepção dos servidores em relação à existência da QVT em uma Instituição Federal de ensino localizada em Mossoró, no Rio Grande do Norte e as implicações no serviço prestado à população. Relatou-se que esta instituição de ensino buscava promover qualidade de vida no trabalho, com ações que proporcionavam melhorias no ambiente organizacional, boas relações interpessoais e valorização dos servidores, acarretando assim satisfação na execução de suas atividades.

Por outro lado, Cancian *et al.* (2023), demonstraram que as relações desenvolvidas no ambiente de trabalho afetavam a vida pessoal dos docentes da Universidade do Oeste de Paraná, tanto de forma negativa quanto positiva, estando a redução da qualidade de vida percebida associada às condições relacionais e ambientais. Outra percepção diz respeito sobre o quanto de tempo conseguem tirar proveito da vida uma vez que precisam conciliar as atribuições da docência e as tarefas exigidas no âmbito pessoal. Quase a metade dos entrevistados apresentaram diagnóstico de adoecimento mental como estresse, ansiedade e depressão, características de esgotamento físico e mental ligadas à vida profissional.

Em referência aos Institutos Federais, o estudo de Bobsin (2022) realizado com servidores técnicos administrativos do Instituto Federal de Santa Catarina revelou que o ambiente e relações de trabalho interferem na saúde dos servidores, estando a harmonia no ambiente de trabalho diretamente relacionada a boas relações interpessoais com pares e chefias. Outra questão relevante referiu-se à democratização da gestão, algo elementar na formação de ambientes de trabalho mais humanizados, porém a gestão democrática constante nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), não transcendeu a democracia formal.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), é uma forma intencional de guiar a Instituição para a oferta de serviços de qua-

lidade, em relação a atender todas as dimensões exigidas pelo Decreto nº 9235/2017, nos processos de avaliação e auditorias externas para avaliação da Instituição de Educação Superior (IES), quanto revisitar a própria história, como caminha a práxis pedagógica, a política de formação de seus profissionais, reafirma seu compromisso com a comunidade acadêmica e com os órgãos de regulação e aos que está subordinada (Seixas, Das Graças Cândido e Júnior, 2021, p. 402).

Neste sentido, o estudo de Seixas, Das Graças Cândido e Júnior (2021) investigou como a QVT está inserida no PDI do Instituto Federal do Paraná. Destaca-se que o termo em si não foi encontrado no documento institucional, entretanto, consta indiretamente no documento em termos que podem ser associados e influenciam diretamente no tema, como: valorização das pessoas, qualificação dos servidores e gestão democrática e participativa, evidenciando a necessidade de políticas mais diretas e assertivas, capazes de desenvolver a qualidade de vida dos servidores na instituição.

Em um estudo realizado no Instituto Federal do Piauí, Silva; Pinto; Lima; Moreira (2022), buscaram analisar a relação entre a QVT e o comportamento sedentário dos servidores do *campus* Cocal. Os resultados revelaram que os níveis de QVT dos técnicos administrativos foram considerados menos satisfatórios em comparação aos docentes, visto que estavam mais expostos ao comportamento sedentário. Verificou-se ainda pontos que precisam ser melhorados para o fomento das ações de promoção à saúde, tais como: ausência de momentos de convivência entre os servidores, falta de espaço específico e de intervalos durante a jornada para a prática de atividades físicas dos servidores, bem como a falta de um profissional de Educação Física que possa promover e orientar estas atividades. Embora, conforme os dados da pesquisa, no PDI do IFPI (2015-2019) estivessem previstas ações de promoção à saúde do servidor, estas metas não foram atingidas completamente até dezembro de 2019.

Diante do exposto, percebe-se que apesar de existir algumas iniciativas que buscam implantar ações de qualidade de vida nas instituições de ensino, ainda há muito o que ser realizado para se alcançar um cenário ideal, que contemple as multidimensionalidades física, mental, social e ambiental.

O PROGRAMA QUALIDADE DE VIDA DO IFCE: TRAJETOS FORMATIVOS INICIAIS E FUTUROS

A inserção de programas de QVT visa proporcionar mudanças de comportamento capazes de melhorar a qualidade de vida do trabalhador nas dimensões de saúde pessoal, de relacionamento social e familiar e no mundo do trabalho, podendo ser compreendida como uma ação institucional que busca cuidar, proteger e promover o bem-estar de seus colaboradores, reduzindo possíveis riscos ocupacionais (Constantino, 2007).

Boas e Morin (2023) afirmam que os programas relacionados a QVT devem priorizar a prevenção do sofrimento psicológico e do estresse relacionado ao trabalho, promovendo a saúde mental e o comprometimento afetivo do profissional com a instituição.

Os Institutos Federais são instituições que fazem parte da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica ligadas ao Ministério da Educação. São autarquias que possuem autonomia patrimonial, financeira, administrativa e didático-pedagógica:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Apartir de 2008, o Governo Federal expandiu sua rede de ensino, em que o número das unidades saltou de 140, em 93 anos, para 354 até 2010. Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), é composto por 35 *campi* e para continuar a expansão, o Governo Federal anunciou neste ano, a construção de mais seis novos *campi*, sendo dois na capital Fortaleza e os outros no interior, nas cidades de Campos Sales, Mauriti, Cascavel e Lavras da Mangabeira (Lima, 2024).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) com o intuito de atender ao que preconiza a Política de Atenção à Saúde do Servidor (PASS), cuja principal finalidade é normatizar e promover práticas de gestão voltadas para a saúde e qualidade de vida do servidor público federal (Brasil, 2013) criou em 2015, o Programa Qualidade de Vida (PQV), através da comissão instituída pela Portaria 188/GR de 10 de março de 2015, consistindo

em uma ação sistêmica a ser desenvolvida de forma transversal e descentralizada entre os *campi* e a Reitoria, com abordagens multidisciplinar e multiprofissional. Isto se daria em três fases: lançamento e apresentação do programa para todos os *campi*, pesquisa diagnóstica sobre saúde e qualidade de vida no trabalho e implantação do programa nos *campi* (IFCE, 2016).

A PASS é executada através do Subsistema de Atenção à Saúde do Servidor Federal (SIASS), instituído pelo Decreto nº 6833, de 29 de abril de 2009 e composto por três eixos: Promoção à Saúde e Vigilância; Assistência à Saúde do servidor e da servidora; Perícia Médica.

Art. 3º Para os fins deste Decreto, considera-se: I - assistência à saúde: ações que visem a prevenção, a detecção precoce e o tratamento de doenças e, ainda, a reabilitação da saúde do servidor, compreendendo as diversas áreas de atuação relacionadas à atenção à saúde do servidor público civil federal; II - perícia oficial: ação médica ou odontológica com o objetivo de avaliar o estado de saúde do servidor para o exercício de suas atividades laborais; e III - promoção, prevenção e acompanhamento da saúde: ações com o objetivo de intervir no processo de adoecimento do servidor, tanto no aspecto individual quanto nas relações coletivas no ambiente de trabalho (Brasil, 2009, p. 04).

O PQV encontra-se no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFCE como um programa cujo objetivo estratégico é “promover a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida do servidor no ambiente de trabalho” (IFCE, 2018, p. 93).

Entre as ações priorizadas pelo PQV estão aquelas:

[...] voltadas à educação em saúde, à prevenção dos riscos, agravos e danos à saúde do servidor, ao estímulo dos fatores de proteção da saúde e ao controle de doenças. As ações de promoção da saúde deste programa têm como finalidade a construção de uma cultura de valorização da saúde para a redução da morbimortalidade, por meio de hábitos saudáveis de vida e de trabalho (IFCE, 2016, p.10).

Desta forma, o PQV do IFCE além de ser um programa institucional, se situa como uma política institucional de qualidade de vida ao servidor, a ser implantada de forma descentralizada, transversal e participativa pelos *campi*, através dos setores de gestão de pessoas, de saúde e de segurança no trabalho.

Em 2016, a equipe de elaboração e implantação do PQV publicou um documento institucional que aborda os objetivos, as metas iniciais, planos de implantação em níveis básico e avançado, bem como, as atribuições da Reitoria e de cada *campus*.

Este documento institucional aponta como objetivo geral:

Desenvolver um programa permanente de promoção de ações voltadas à saúde e à qualidade de vida dos servidores e familiares de todos os *campi* do Instituto Federal do Ceará, na perspectiva de uma instituição mais humana, saudável e com maior capacidade de realizar suas atribuições em prol da sociedade que está inserida (IFCE, 2016, p.12).

Observa-se neste objetivo geral que a participação dos familiares compõe este descritivo, caracterizando portanto, um programa que permite a associação às ações de extensão de cada *campus*. Todavia, deve-se enfatizar que sua gênese se fundamenta na melhoria da qualidade de vida do servidor do IFCE.

Entre as metas iniciais do PQV/IFCE estava a implantação do programa em todos os *campi* do IFCE até 2016. Sem êxito, esta mesma meta foi inserida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFCE, 2019-2023, tendo como responsáveis a Pró-reitoria de Ensino (PROEN) e a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP).

O plano de implantação do programa consistiu em dois níveis: básico e avançado. A implantação de nível básico foi destinada aos *campi* com mínima ou nenhuma infraestrutura para atividades físicas e que possuísse em seu quadro de servidores um assistente social, um enfermeiro, um psicólogo e um profissional de educação física. As ações deveriam ser relacionadas à atividade física, comportamento preventivo, relacionamento e controle do estresse. Já na fase de implantação de nível avançado, as ações seriam as mesmas do nível básico complementadas por ações referentes à nutrição e ocorreriam nos *campi* com maior estrutura física e quadro de servidores composto por um assistente social, um psicólogo, um enfermeiro, um nutricionista e dois profissionais de educação física (IFCE, 2016).

Nesse processo de implantação e execução, cabia à Reitoria do IFCE, a gestão sistêmica do programa, através da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Departamento de Educação Física e Esporte, estabelecendo comissões de elaboração e reformulação do programa, apoiando as ações nos *campi* e promovendo ações para os servidores da Reitoria, além de buscar parcerias e

convênios com instituições para execução das atividades do programa. Aos *campi*, couberam as responsabilidades de criar as condições de implantação e disponibilizar os servidores da Gestão de Pessoas, Saúde, Psicologia, Educação Física e Assistência Social para a realização das ações de promoção à saúde.

O *campus* Fortaleza foi o precursor na aplicação do PQV/IFCE, sendo criado e coordenado pela Coordenadoria da Área de Educação Física (CAEF), oferecendo atividades de natação, musculação, vôlei, basquete e ginástica laboral, além de realizar torneios anuais e os campeonatos regional e estadual.

Posteriormente, as ações foram sendo cadastradas no programa da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), o SIGPROEXT, que por conta da ausência de outros sistemas institucionais, as ações de promoção à saúde voltadas para o público interno do IFCE também eram cadastradas neste sistema, tais como: formação complementar de discentes e as ações para os servidores promovidas pelos setores de gestão de pessoas. A partir de 2019, as ações da PROEXT foram se estabelecendo e assim a prioridade no SIGPROEXT passou a ser o cadastro de ações da extensão. Entretanto, esta forma de cadastro fez com que a concepção do PQV enquanto uma política institucional de qualidade de vida ao servidor fosse confundida como uma política de extensão.

Atualmente, o monitoramento do PQV/IFCE ocorre através da constituição do relatório de atividades anual pela PROGEP, a qual recebe por e-mail, dos setores de gestão de pessoas dos diversos *campi*, as informações para compor o Relatório de Gestão. No que se refere a ações de qualidade de vida realizadas durante o período de 2001 a 2022, os relatórios de gestão apontam que, inicialmente, estas eram mais voltadas para a comunidade externa, sendo executadas como ações de extensão, como citado anteriormente. Posteriormente, surgiram as ações voltadas para os servidores, com uma maior participação do Departamento de Gestão de Pessoas.

De acordo com o relatório de atividades de ações do programa referente especificamente ao ano de 2023, pode-se evidenciar que em alguns *campi* não houve atividades de promoção à saúde do servidor ou nem mesmo o programa foi implantado, evidenciando a necessidade de reorganização e planejamento das ações deste programa.

Entre as ações consolidadas atualmente estão o Encontro de Servidores e a Corrida do Servidor Público. O Encontro dos Servidores do IFCE é promovido pelo Departamento de Educação Física e Esporte (DEFE) juntamente com as Pró-reitorias de Ensino (PROEN) e Gestão de Pessoas (PROGEP), oferecendo

ações de promoção à saúde aos servidores, bem como momentos de integração proporcionados através de atividades recreativas, de lazer, culturais e esportivas. São realizadas mostras de músicas dos servidores, jantares de confraternização, além das competições esportivas com modalidades diversas como basquete-bol, tênis de mesa, xadrez, voleibol, futebol, entre outros. Na décima edição do encontro, em 2023, realizada nos *campi* Tianguá e Ubajara, houve um recorde de 650 servidores inscritos (Joathan, 2023).

A Corrida do Servidor Público é outra ação vinculada ao PQV/IFCE, realizada por meio da Reitoria e do *campus* Fortaleza em parceria com empresas e com a Associação dos Servidores do IFCE (ASSETECE), destinada aos servidores do IFCE e familiares. A primeira edição ocorreu em 2017 em alusão ao dia do servidor público e ao dia das crianças, brinquedos foram arrecadados e distribuídos em uma ação social nas comunidades próximas a Reitoria (IFCE, 2017)

Além das ações acima citadas já consolidadas na instituição, podemos acrescentar aquelas realizadas nos *campi* e Reitoria, constantes nos relatórios anuais de atividades do PQV/IFCE, como: ginástica laboral, passeio ciclístico, campanhas de vacinação e doação de sangue, comemoração dos aniversariantes do mês, ecotrilha, café da manhã em comemoração ao dia internacional da mulher, palestras abordando temas do calendário do Ministério da Saúde (setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul e etc.) e a semana do servidor público.

Apesar dos desafios encontrados para a realização das atividades de promoção à saúde do servidor, tais como recursos financeiros e humanos limitados e até de infraestrutura, o PQV/IFCE, assim como a própria instituição, tende a se expandir uma vez que a gestão procura, na medida do possível, incentivar as ações do programa e busca acompanhar tais ações nos *campi* e Reitoria.

Neste sentido, atualmente tem sido desenvolvido uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) intitulada: Co-desenvolvimento de modelo lógico para o Programa Qualidade de Vida do Instituto Federal do Ceará, que tem como objetivo desenvolver um modelo lógico para o PQV/IFCE com a participação de servidores com experiência no assunto e que lidam diretamente com o programa. O modelo lógico é a apresentação gráfica de um determinado programa, mostrando seu funcionamento e auxiliando nas avaliações, no intuito de identificar aquilo que precisa ser melhorado ou modificado.

Acredita-se que a partir da constituição deste modelo lógico, o acompanhamento do PQV/IFCE será mais assertivo, colaborando junto à gestão, com o desenvolvimento das ações de promoção da saúde do servidor, bem como, identificando fragilidades e potencialidades que possam fomentar novas estratégias de ação no IFCE e melhorar o ambiente laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fator humano é de grande importância nas organizações, sejam elas públicas ou privadas. Considerando os trabalhadores da educação, a relevância aumenta, já que são eles que formam os outros profissionais. As instituições de ensino não estão alheias aos fatores exteriores, daí vivenciam as consequências dos contextos histórico, político e econômico, entre elas as restrições orçamentárias que limitam investimentos em políticas de pessoal (Cardoso, Nunes, Fagundes, 2022).

Sendo assim, as práticas de gestão são fundamentais para a implantação de programas de qualidade de vida, uma vez que investindo no indivíduo, tanto a organização se beneficia, quanto o próprio trabalhador. A gestão deve priorizar as ações de promoção da saúde, para melhorar o clima organizacional e o desempenho dos trabalhadores.

No âmbito da educação, o excesso de carga horária, de atividades extraescolares, os altos níveis de cobrança e os conflitos interpessoais são alguns dos fatores que geram estresse ocupacional, insatisfação física e psíquica que irão refletir nas práticas laborais. Um ambiente de trabalho saudável deve estar aliado na prevenção e na promoção de ações institucionais que desenvolvam a qualidade de vida de seus trabalhadores.

Desta forma torna-se inadiável a implementação de projetos e programas de qualidade de vida nas instituições de ensino que considerem a humanidade dos seus colaboradores, acolhendo as suas necessidades e possibilitando um ambiente laboral saudável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eduardo Novais; GIOTTI, Letícia; DE BARROS, Adriano David Monteiro. Análise da qualidade de vida no trabalho em uma instituição pública de ensino. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 9, n. 3, 2019.

ALVES, Cinthya Rafaela Araújo; CORREIA, Ana Maria Magalhães; DA SILVA, Armstrong Martins. Qualidade de vida no trabalho (QVT): um estudo em uma instituição federal de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América**

Latina-GUAL, p. 205-227, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2019v12n1p205> Acesso em: 10 jun 2024.

AMÂNCIO, Dayse Leticia Pereira; MENDES, Diego Costa; MARTINS, Simone. **Qualidade de Vida no Trabalho nas Organizações Públicas Brasileiras: uma Revisão Integrativa da Literatura** Quality of Working Life in Brazilian Public Organizations: an Integrative Literature. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tpa/article/view/57593/33222> . Acesso em : 14 jun .2024.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOAS, Ana Alice Vilas; MORIN, Estelle M. Indicadores de qualidade de vida no trabalho para professores de instituições públicas de ensino superior: uma comparação entre Brasil e Canadá. **Contextus—Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 21, n. 2, p. 1-14, 2023

BOBSIN, Milene. Gestão Pública e trabalho técnico-administrativo em educação: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Santa Catarina. 2022. Disponível em : https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11865143 Acesso em : 11 jun 2024.

Brasil. Lei 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. Diário Oficial da União, 29 de abril de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

_____. **Decreto 6.833, de 29 de abril de 2009:** Institui o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal - SIASS e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor. Diário Oficial da União, 30 de abril de 2009.

_____. **Portaria Normativa 03, de 25 de março de 2013:** Institui as diretrizes gerais de promoção da saúde do servidor público federal, que visam orientar os órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC. Diário Oficial da União, 25 de março de 2013.

CANCIAN, Queli Ghilardi et al. Qualidade de Vida no Desenvolvimento do Trabalho na Percepções dos Professores Universitários. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 39, p. 371-386, 2023.

CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto; FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto (org.). **Qualidade de vida e saúde de profissionais da educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CONSTANTINO, Maria Aparecida da Cruz. **Avaliação da Qualidade de Vida: desenvolvimento e validação de um instrumento, por meio de indicadores biopsicossociais, junto à comunidade da Universidade de São Paulo-USP.** 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COSTA, Allan José Silva da. **Projeto de qualidade de vida no trabalho remoto de uma instituição federal de ensino.** 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em : <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45661>. Acesso em: 14 jun. 2024

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** 9.reimpr. São Paulo. Atlas, 2007.

_____, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** 6.ed. São Paulo. Cortez, 2015.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. **Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho.** Laplage em Revista, v. 1, n.2, p. 32-47, 2015.

GUIMARÃES, Juliana Regina Silva; FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Raquel Krapp. Qualidade de vida de professores: análise da produção científica. **Motrivência**, v. 32, n. 61, 2020.

IFCE. **Programa Institucional Qualidade de Vida. Fortaleza**, 2016. Disponível em : <https://ifce.edu.br/proen/defe/programa-qualidade-de-vida/programa-qualidade-de-vida-1.pdf/view> . Acesso em 30 ago. 2023

_____. **Instituto Federal do Ceará promove I Corrida do Servidor Público**. 2017. Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/noticias/abertas-inscricoes-para-a-corrída-do-ifce>. Acesso em 26 jun.2024

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2018. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2019-23-versao-final.pdf/view> . Acesso em: 01 ago. 2023

JOATHAN, Icaro. Encontro dos servidores começa nesta quinta. 2023. Disponível em : <https://ifce.edu.br/noticias/noticias-de-destaque/encontro-dos-servidores-comeca-nesta-quinta> . Acesso em: 26 jun. 2024.

KLEIN, Leander L.; PEREIRA, Breno AD; LEMOS, Ricardo B. Qualidade de vida no trabalho: parâmetros e avaliação no serviço público. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, 2019. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/ram/a/V8HdXZYdMG9f6r8h5mCNs4g/?format=pdf&lang=en> . Acesso em: 15 jun. 2024.

LIMA, Dowglas. **Em visita ao Ceará, Lula anuncia R\$ 190 milhões em investimentos no IFCE. 2024**. Disponível em: <https://ifce.edu.br/noticias/em-visita-ao-ceara-lula-anuncia-r-190-milhoes-em-investimentos-no-ifce> Acesso em: 26 jun. 2024

LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa; PINTO, Nilson Vieira; MARTINS, Raul Aragão. A Síndrome de Burnout em docentes da Educação Profissional e Tecnológica em meio a pandemia da COVID-19. In: Paula Almeida de Castro; Flávia Coelho Ribeiro. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica**. 8ed. Campina Grande: Realize Editora, 2022, p. 314-335.

MINAYO, M.C.S; HARTZ, Z.M.A.; BUSS, P.M. Qualidade de Vida e saúde: um debate necessário. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.5; 7-18, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/MGNbP3WcnM3p8KKmLSZVddn/?lang=pt&format=pdf>

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo** / Markus Vinicius Nahas. – 7. ed. – Florianópolis, Ed. do Autor, 2017.

PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S.; SANTOS, A. Qualidade de Vida: abordagens, conceitos e avaliação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p. 241-250, abr./jun.2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/4jdhpVLrvjx7hwshPf8FWPC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jun. 2024.

RUIDIAZ-GÓMEZ, Keydis Sulay; CACANTE-CABALLERO, Jasmin Viviana. Desenvolvimento histórico do conceito de Qualidade de Vida: uma revisão da literatura. **Revista Ciencia y Cuidado**, v. 18, n. 3, p. 86-99, 2021.

SCHIRRMEISTER, Renata; LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. A qualidade de vida no trabalho: relações com o comprometimento organizacional nas equipes multi-contratuais. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 3, p. 283-298, 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572012000300004&script=sci_arttext

SEIXAS, Andreza; DAS GRAÇAS CÂNDIDO, Cláudia; JÚNIOR, Wilson Lemos. A qualidade de vida no trabalho no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: análise do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Paraná. In: XVI SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL, 2021, São Paulo. Anais do XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional. São Paulo: Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza, 2021. 398-408.

SILVA, Raimundo Fernandes; PINTO, Nilson Vieira; LIMA, Patricia Ribeiro Feitosa; MOREIRA, Heloisa Beatriz Cordeiro. Qualidade de Vida no Trabalho e Comportamento Sedentário em Profissionais da Educação. In: **Promoção da Saúde e os Desafios para o Desenvolvimento Sustentável**. 1ed. Rio de Janeiro: Pod Editora, 2022, p. 51-69.

SILVA, Silvana Moreira. **Espaços laborais e qualidade de vida no trabalho remoto dos técnicos administrativos educacionais: uma pesquisa exploratória no Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba**. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal do Paraná. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11514221 . Acesso em 15 jun. 2024

SILVA, Raimundo Fernandes da. **Análise da qualidade de vida no trabalho e do comportamento sedentário dos profissionais da educação do Instituto Federal do Piauí: um guia de orientação da ginástica laboral.** Dissertação de Mestrado. Instituto Federal do Ceará. 2020. Disponível em: <https://obsprofep.t.midi.upt.iftm.edu.br/Egressos> Acesso em: 15 jun. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.027

OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PAPEL DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ana Angélica de Lima Souza¹

Rosa Martins Costa Pereira²

RESUMO

Ao ingressar em uma instituição de ensino profissional, científico e tecnológico, é essencial que os servidores que comporão seu quadro funcional, compreendam sua proposta educacional e seus processos de ensino-aprendizagem. Isso inclui suas concepções, objetivos institucionais, bem como os princípios que norteiam, fortalecem e caracterizam as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “O Acolhimento dos Servidores Técnicos Administrativos em Educação do Instituto Federal de Rondônia centrado nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica”, em andamento, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do IFRO. O objetivo deste estudo é refletir sobre o papel do servidor Técnico Administrativo em Educação (TAE) nos Institutos Federais. A partir de uma revisão bibliográfica da literatura disponível e a análise de documentos referentes à educação profissional e tecnológica, discutiremos a importância da compreensão dos fundamentos da EPT para o servidor TAE e como essa apropriação de informações básicas, como a visão e os objetivos estratégicos institucionais refletem nas suas atividades laborais. Baseado nos resultados encontrados, podemos dizer que as práticas educacionais centradas no trabalho como princípio educativo, formação humana integral e educação politécnica sustentam um ensino emancipador e devem ser vivenciadas por

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, anangelica.dls@gmail.com;

2 Dr.^a Rosa Martins Costa Pereira, Prof.^a do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, rosa.martins@ifro.edu.br.

todos que trabalham com Educação, e, portanto, são educadores. Isso permite que esses servidores compreendam como seu papel se encaixa dentro dos objetivos filosóficos institucionais, motivando-os a contribuir para o crescimento e fortalecimento da instituição, além de despertar um sentimento de pertencimento ao ambiente profissional.

Palavras-chave: Princípios da Educação Profissional e Tecnológica; Técnico Administrativo em Educação; Instituto Federal.

INTRODUÇÃO

Ao ingressar em uma instituição de ensino profissional, científico e tecnológico, é fundamental que os servidores compreendam sua proposta política, filosófica e seus processos de ensino-aprendizagem. Isso abrange suas concepções, objetivos institucionais e os princípios que orientam e fortalecem a base conceitual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os institutos Federais, que por meio de processos educativos contra hegemônicos, articulando ensino, pesquisa e extensão, prezam pelo desenvolvimento integral dos sujeitos, possuem em seu quadro de servidores duas categorias profissionais: os Docentes e os Técnicos Administrativos em Educação (TAES). Ambas as carreiras devem compreender e trabalhar em prol da proposta da oferta de uma Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo é a formação de profissionais aptos a atuarem nos mais diversos segmentos do mundo do trabalho.

As práticas educacionais baseadas no trabalho como princípio educativo, na formação humana integral e na educação politécnica formam a base conceitual de um ensino emancipador. Esta proposta deve ser vivenciada não apenas pelos docentes, diretamente envolvidos nas atividades-fim da instituição, mas também pelos TAES, que desempenham um papel fundamental no apoio a professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, por estarem muitas vezes voltados exclusivamente para demandas administrativas, os técnicos acabam não participando de forma integral dessa formação político-pedagógica, o que compromete a integração de sua atuação à missão educativa.

Este artigo deriva de uma pesquisa de mestrado em andamento, intitulado “O Acolhimento dos Servidores Técnicos Administrativos em Educação do Instituto Federal de Rondônia centrado nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFRO. O estudo busca refletir sobre o papel do servidor Técnico Administrativo em Educação (TAE) nos Institutos Federais, destacando a relevância de sua compreensão dos fundamentos da EPT. A partir de uma análise da literatura existente e de documentos institucionais, o artigo discute como o domínio desses conceitos é fundamental para que os TAES possam exercer suas funções de forma integrada à missão institucional.

Os resultados obtidos até o momento apontam para a importância do reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo Técnico Administrativo como um agente educador, e, portanto também deve ser considerado responsável pela formação técnica e o desenvolvimento crítico dos alunos. Logo, esses servidores devem compreender e vivenciar as práticas educacionais que sustentam a EPT.

A compreensão da EPT pelos TAES os leva a se perceberem como parte integrante do processo educativo, contribuindo para o fortalecimento da instituição e desenvolvendo um maior senso de pertencimento. Essa apropriação, por sua vez, reflete diretamente em suas atividades laborais, motivando-os a atuar de maneira mais consciente e comprometida com os objetivos estratégicos da instituição.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter investigativo. A pesquisa qualitativa, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70) “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em número”. Ainda sobre a pesquisa qualitativa os autores a caracterizam como: a) uma pesquisa descritiva, b) o ambiente é a fonte direta dos dados, c) o processo de análise da questão investigativa ocorre no ambiente em que ela se apresenta, d) preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto, e) o uso de dados descritivos para retratar os elementos da realidade pesquisada. Logo, seu objetivo é obter uma compreensão mais profunda e holística do tema investigado, bem como das percepções, significados e experiências das pessoas envolvidas.

Como procedimento técnico para coleta de informações, utilizamos uma revisão bibliográfica e documental, a qual foi conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre as especificidades das instituições ofertantes de Educação Profissional e os servidores que compõem seu quadro funcional, a amostra envolveu artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais disponibilizados na Base de Dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SciELO, Google Acadêmico, Bibliotecas digitais e Repositórios institucionais. Após a análise das obras, fez-se o registro e

a interpretação dos resultados obtidos referentes à importância da compreensão dos fundamentos da EPT para o servidor TAE e como essa apropriação de informações básicas, como a visão e os objetivos estratégicos institucionais refletem nas suas atividades laborais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E SEUS PRINCÍPIOS NORTEADORES

A história da Educação Profissional no Brasil é caracterizada por seu enfoque assistencial. Segundo Moura (2007, p. 06) a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista tinha como objetivo “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles em condições sociais desfavoráveis, visando impedir que continuassem a realizar ações contrárias aos bons costumes. Para Ramos (2014, p. 24) a educação básica e profissional no Brasil sempre foi marcada pela dualidade. Enquanto uma educação propedêutica era destinada aos filhos das classes abastadas, preparando-os para ocupar posições de liderança e formar a elite dirigente, uma formação profissional tecnicista era reservada aos filhos das classes menos favorecidas.

Ao longo dos anos a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que se baseia em dois pilares fundamentais: a formação técnica e a formação cidadã, e que hoje possui como proposição uma formação integral, *omnilateral* e poli-técnica, a partir da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), passou por inúmeras transformações, adequando-se ao cenário social imposto, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro 1909, do então Presidente da República, Nilo Peçanha, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, com o objetivo de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual” (Brasil, 1909) até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s) em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008.

Com a finalidade de preparar o cidadão “para o exercício de profissões”, contribuindo para sua inserção e atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade, a Educação Profissional e Tecnológica foi integrada na LDB, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou os “dispositivos da Lei

no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.” (Brasil, 2008).

Para Ferretti (2010, p. 1) a Educação Profissional “refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva”.

Sousa (2019) indica, com base nas ideias de Frigotto (2001), que a EPT “deverá promover a emancipação do indivíduo, formando cidadãos críticos e conscientes da realidade social onde estão inseridos”. Frigotto (2001) destaca como um dos aspectos centrais, no campo educativo, que caracterizam um projeto de Educação Profissional centrado numa perspectiva emancipadora:

[...] a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. Afirmar a ideia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico (Frigotto, 2001, p.82).

A Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, descreve, em seu Art. 2º, a EPT da seguinte forma:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (Resolução 1/21 do CNE/CP).

Neste viés, a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, busca propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas utilizadas na pro-

dução garantindo aos cidadãos o direito de uma formação que conceba sujeitos críticos, emancipados e protagonistas.

Tais domínios e concepções filosóficas de uma educação humana e integrada estão institucionalizados em documentos norteadores da educação profissional no Brasil. A Resolução do CNE/CP N° 1/2021, em seu Capítulo 2, artigo 3º, define os princípios da EPT, como segue:

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica:

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivo e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;

XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;

XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;

XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;

XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;

XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e

XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa. (Brasil, 2021).

Essas concepções guiam a implementação de políticas públicas que têm o trabalho como princípio educativo e base da articulação curricular, promovendo a integração entre educação, prática social e setores produtivos do país, norteando, fortalecendo e caracterizando os mesmos conceitos trazidos pelos autores e estudiosos da área. Os quais propõem uma educação profissional capaz de romper com uma dualidade histórica no âmbito educacional brasileiro, promovendo a formação *omnilateral* do indivíduo, do ser pensante e atuante, que é capaz de enxergar-se como um produto do sistema e assim lutar pela mudança da sua condição.

Trata-se da proposta de uma “formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.” (Ciavatta, 2010, p. 85). No entanto, para alcançar essa formação é necessária a proposição de uma “Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pautada nos seguintes princípios norteadores: da formação humana e formação para o trabalho (trabalho como princípio educativo), numa concepção integradora, unitária, politécnica e omnilateral” (Martins, 2019, p. 1), que conforme estudiosos e a própria legislação vigente se configuram como as bases conceituais da EPT (Sousa, 2019).

AS BASES CONCEITUAIS DA EPT

Quanto às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, é possível analisá-las de forma detalhada, destacando as contribuições de alguns autores da área.

O Trabalho como princípio educativo é uma abordagem pedagógica que enfatiza a importância do trabalho como um elemento central no processo de aprendizagem e formação do indivíduo. Nessa perspectiva, o trabalho não é apenas uma atividade produtiva, mas também um meio de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

Para Saviani (2007), o homem não nasce homem. Ele forma-se homem e sua formação se dá a partir da sua interação racional com o ambiente, visando sua própria sobrevivência. Ou seja, é a partir dessa interação entre ser humano e natureza que surge a relação entre trabalho e educação, caracterizada como um processo educativo.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens,

sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (Saviani, 2007, p. 154).

Para Dantas e Santos (2023, p. 153) “o trabalho como princípio educativo contribui para a formação do homem como homem e para sua emancipação por permitir a apropriação e a compreensão dos conhecimentos tecnológicos e intelectuais”. Nesse sentido, Sousa (2019, p. 47) complementa que “o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base para proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular das instituições de ensino”.

Assim, ambos os autores convergem na ideia de que o trabalho, quando inserido de forma crítica e articulado com outras esferas do conhecimento, promove não apenas a qualificação técnica, mas também o desenvolvimento pleno e consciente dos indivíduos, alinhando a formação acadêmica às demandas sociais.

Para Kuenzer o trabalho educativo é o processo que media a práxis. Pois,

[...] é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade. (Kuenzer, 2016, p. 15)

O trabalho como princípio educativo valoriza a experiência prática e o aprendizado contextualizado, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos na prática, desenvolver habilidades técnicas e sociais, e compreender a relevância do trabalho para a sociedade. Essa abordagem busca integrar o ensino formal com as necessidades do mundo do trabalho e da vida cotidiana, preparando o aluno para uma participação ativa e responsável na sociedade.

A formação humana integral ou *omnilateral* deve possibilitar o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e reflexivos, envolvendo os principais aspectos da vida humana em sua prática social: trabalho, ciência e cultura, além de considerar a tecnologia (Ramos, 2009).

Castro (2021, p.4) afirma que a formação *omnilateral* é uma concepção filosófica que prevê a formação do ser humano integralmente nas dimensões física, mental, cultural, política, científica e tecnológica.

Uma formação humana integrada difere de uma formação técnica direcionada exclusivamente para atender às demandas de uma sociedade capitalista, pois envolve a incorporação dos conhecimentos historicamente acumulados que definem a vida humana. Por isso, Frigotto define a Educação omnilateral da seguinte forma:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos. (Frigotto, 2012, p. 267)

A Politecnia, para Saviani (2003), está ligada ao trabalho, pois deriva dessa problemática. Logo, visa superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como entre formação profissional e educação geral. Para ele:

(...) A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento (...) (Saviani, 2003, p. 142).

Para Ramos (2008, p. 3) a noção de politecnia vai além do seu conceito etimológico, “significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. Essa educação politécnica segundo Feitosa (2021, p. 7) “tem como objetivo a transformação dessa realidade de exploração, considerando a emancipação do homem em face da exploração do capital”.

Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) defendem que a “formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores têm como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas”. Essa concepção vai

além da mera preparação técnica; é uma forma de resistir à lógica do capital, que tende a reduzir o ser humano à força de trabalho expropriada e manipulada. A politecnia busca, portanto, uma formação crítica e emancipadora, onde o trabalho é visto como atividade formativa e não como mecanismo de alienação ou exploração.

As práticas educacionais que utilizam o trabalho como princípio educativo, formação humana integral e educação politécnica, descritas acima, formam a base de um ensino centrado numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, capaz de se contrapor ao sistema econômico capitalista. É assim, superar o dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira. Para tanto, essas práticas devem ser vivenciadas por todos os atores educacionais que compõem as instituições ofertantes de educação profissional e Tecnológica.

O PAPEL DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Criados por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008a).

Pacheco (2011) descreve a criação dos Institutos Federais como um projeto progressista que vislumbra a educação como um instrumento de transformação social. Essa perspectiva, que vai além da simples transmissão de conhecimento, busca impactar a organização e as relações sociais, contrariando uma visão conservadora da sociedade. Para o autor, “os institutos representam não apenas uma extraordinária expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mas o estabelecimento de novos paradigmas fundados na Politecnia.” (Pacheco, 2020, p. 7).

Ainda sob a perspectiva de Pacheco (2011),

A proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira.

Esses institutos devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os àqueles presentes nos currículos formais. (Pacheco, 2011, p. 52).

Neste sentido, é válido dizer que as instituições Federais de Ensino Profissional e Tecnológico são espaços que têm por missão a formação integral e emancipatória dos seus alunos, formando-os para o mundo do trabalho, por meio de processos educativos contra hegemônicos, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Essa instituição que preza pelo desenvolvimento integral dos sujeitos, possui em seu quadro de servidores duas categorias profissionais: os Docentes e os Técnicos Administrativos em Educação (TAES). Partindo do princípio de que os IFS têm suas bases construídas a partir dos conceitos de educação profissional e tecnológica, cujo objetivo é a formação de profissionais aptos a atuarem nos mais diversos segmentos do mundo do trabalho, e que, segundo Pacheco (2020, p. 20), “todos os que interagem com os jovens são educadores e, portanto, devem receber formação político-pedagógica”, é fundamental que os servidores que compõem a rede, independente do cargo que ocupam, recebam formação sobre a EPT para que compreendam e trabalhem em prol da sua missão institucional.

Neste artigo falaremos exclusivamente da categoria dos Técnicos Administrativos em Educação, os TAES.

A CARREIRA TAE

O Técnico Administrativo em Educação (TAE) presta apoio técnico especializado nas Instituições Federais de Ensino. Essas atividades de apoio estão previstas pela Lei N° 11.091 de 12 de janeiro de 2005, que trata da estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, estabelecendo diretrizes para o desenvolvimento profissional dos servidores que compõem essa categoria, incluindo seus níveis de classificação, capacitação e padrões salariais.

Art. 8º São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira [...]:

I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao **apoio técnico-administrativo ao ensino**;

II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico administrativas inerentes à **pesquisa** e à **extensão** nas Instituições Federais de Ensino;

III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino (Brasil, 2005, grifo das autoras).

Por meio de suas atribuições, os técnicos estabelecem conexões e interações em diversos setores, nos quais são realizadas atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Ademais, muitos ocupam cargos de liderança ou funções gerenciais, incumbidos da missão de administrar a instituição com o objetivo de oferecer um serviço público de qualidade à sociedade.

Segundo Tessarini et al. (2021), a carreira TAE é ampla e fragmentada, tanto em relação aos requisitos de qualificação e experiência necessários para entrada quanto às atribuições designadas. A carreira está organizada em cinco distintos níveis de classificação, denominados A, B, C, D e E, esta estrutura hierarquizada reflete na complexidade das funções desempenhadas.

Nos três primeiros níveis (A, B e C), são designados cargos que demandam menor grau de formação acadêmica, com requisitos de escolaridade que, no máximo, alcançam o ensino fundamental. Dentre esses cargos, encontram-se funções como a de porteiro, motorista e servente de limpeza, auxiliar administrativo e de biblioteca, assistentes de alunos, muitas das quais já foram descontinuadas ou terceirizadas, resultando na proibição da abertura de concursos públicos para tais posições.

No quarto nível (D), situam-se a maioria dos cargos, tais como o de assistente em administração e técnicos de laboratório, os quais exigem formação de nível médio ou curso técnico como pré-requisito. Por fim, no quinto e último nível (E), estão os cargos de administrador, psicólogo, bibliotecário, etc., que demandam formação acadêmica de nível superior para o ingresso e desempenho eficaz das atribuições inerentes a essas posições.

De acordo com Tessarini et al. (2021), embora cada cargo apresente suas próprias atribuições distintas, é possível categorizar cinco tipos principais de funções desempenhadas por esses profissionais. São elas:

- **De suporte administrativo** - Envolvem tarefas diversas nas áreas de recursos humanos, finanças, licitações, almoxarifado, tecnologia de informação e outras.
- **De suporte acadêmico** - Compreendem tarefas nas áreas de registros acadêmicos (secretaria), laboratórios, biblioteca, suporte direto a alunos e professores e atividades administrativas relacionadas à pesquisa e à extensão.
- **Especializadas** - Compreendem as atividades profissionais regulamentadas, de formação universitária ou técnica específica, como psicólogo, pedagogo, assistente social, contador, tradutor e intérprete de língua de sinais, entre outras.
- **De gestão** - Atribuídas aos servidores ocupantes de cargos ou funções de confiança. Representam atribuições típicas de gestão de pessoas, do trabalho e do patrimônio.
- **De representação/fiscalização** - Envolvem atividades consideradas “extras” ao cargo ocupado, como a participação em comissões diversas, colegiados de cursos e conselhos administrativos, além de fiscalização de contratos administrativos, sobretudo os relacionados às terceirizações.

Apesar das diversas funcionalidades que podem ser assumidas dentro das instituições, para Magalhães (2016), o trabalho do Técnico Administrativo sempre esteve ligado às atividades de apoio e manutenção da estrutura escolar.

Aos técnicos, historicamente, é atribuída a responsabilidade de manutenção da ordem física/espacial e de reenquadramento dos “desviados”, ao padrão necessário de comportamento, adequado para que os professores desenvolvam sua atividade de docência. (Magalhães, 2016, p. 84)

Schuch (2020) aponta para a existência de um senso comum que limita o papel dos técnicos-administrativos às atividades burocráticas de apoio ao ensino. Este pensamento rebaixa a atuação do servidor técnico como um profissional da Educação, promovendo, segundo Mapa e Oliveira (2024, p. 2974), “um apagamento dos técnico-administrativos em educação (TAE) que não poderia ocorrer, pois a importância desses servidores para a educação é inerente à sua função a partir do momento em que esta ocorre em contato direto com os discentes”. Os

autores concluem que, ao interagirem com os alunos, os TAES assumem também um papel pedagógico, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

[...] a interação dos técnico-administrativos em educação com os alunos os coloca diretamente na posição de educadores, em uma perspectiva diferente da dos professores, e nesse sentido não mais ou menos importante, mas complementar, colaborando para a formação integral dos discentes. (Mapa e Oliveira, 2024, p. 2973)

Independentemente do cargo, atividade ou setor de atuação, é inegável que a contribuição dos servidores técnico-administrativos é fundamental para alcançar os objetivos institucionais e para auxiliar na formação de cidadãos autônomos e críticos.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DESEMPENHADO PELO TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM A EPT

Os servidores que integram o corpo de Técnicos Administrativos em Educação nas Instituições Federais de Ensino detêm a responsabilidade primordial de conceber, organizar, implementar e avaliar as atividades pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão. O comprometimento, dedicação e envolvimento ativo desses profissionais são de suma importância para garantir o pleno funcionamento das áreas administrativas e acadêmicas.

Sua interação com os alunos deve ir além das atividades meramente burocrática e/ou administrativas. De acordo com Mapa e Oliveira (2024, p 2980),

O contato dos técnico-administrativos em educação com os estudantes, que por vezes ocorre diariamente, pode e deve ser repensado e encorajado pelas instituições que buscam valorizar a formação integral, humanística, omnilateral de seus discentes por meio de uma leitura de mundo mais ampla, que considere as relações sociais como fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e emancipados.

Ao oferecerem suporte técnico e pedagógico, os TAES contribuem também para a formação dos estudantes. Assim, podem ser considerados educadores, uma vez que, como aponta Leão (2012), a educação vai além da sala de aula. Em sua concepção, todos os atores educacionais têm um papel impor-

tante no processo de formação dos alunos, independentemente de sua função. Corroborando com este pensamento, Pacheco (2011), enfatiza que,

[...] todos aqueles que interagem com educandos são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários e tantos outros **são todos trabalhadores em educação**. Suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa. (Pacheco, 2011, p. 8, grifo das autoras).

É importante ressaltar que essa atuação do técnico como Educador não substitui nem compete com a do docente, “mas que se articula de forma intrínseca com a formação integral, principalmente no que diz respeito aos aspectos sociais e culturais, na medida do contato, do convívio, na partilha de experiências e vivências” (Mapa e Oliveira, 2024, p. 2980).

Diante do compromisso que deve ser assumido por todos os que atuam no processo educacional, ao ingressar em uma instituição de ensino profissional, científico e tecnológico, é importante que os servidores que comporão seu quadro funcional, apropriem-se de sua proposta educacional e seus processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Brito Neto (2021) é essencial compreender que a modalidade de ensino ofertada pela rede federal requer uma formação *omnilateral*. Essa formação humana estende-se não apenas aos alunos da rede, mas também aos profissionais que atuam nela.

No entanto, a formação permanente de técnicos e docentes, segundo Pacheco (2020), não deve se dar apenas de forma didático-pedagógica, mas deve contemplar aspectos importantes sobre o significado dos Institutos. Por isso, servidores de uma instituição ofertante da EPT precisam estar a par de suas concepções, objetivos institucionais, bem como os princípios que norteiam, fortalecem e caracterizam as bases conceituais da EPT. A compreensão desses princípios pelos Técnico-Administrativos não apenas enriquece sua atuação profissional, mas também fortalece o compromisso da instituição com uma educação transformadora e emancipatória.

Ao oferecer uma formação aos servidores que atuam na rede de educação profissional, alinhada aos fundamentos conceituais da EPT, a instituição está, na verdade, promovendo a vivência prática de sua própria proposta educacional. O conceito de trabalho como princípio educativo e a busca por uma formação humana integral deve começar dentro do próprio contexto organizacional, criando um ambiente onde esses valores são incorporados não apenas

nas atividades de ensino, ou por quem está diretamente ligado a ela (no caso os docentes), mas também na cultura institucional e nas atividades laborais de todos os atores educacionais, incluindo os TAES.

Contudo, a natureza multifacetada da carreira impede muitas vezes que o TAE receba uma formação que é indispensável para o alinhamento das suas atividades laborais com os objetivos da instituição. Para Schuch (2020), a ausência de uma formação específica para os técnicos ao ingressarem nas instituições contribui para o desconhecimento da legislação e das bases que norteiam a EPT. Esta falha no processo interno da organização resulta na criação de uma categoria paralela de servidores que desempenha suas atividades laborais de forma não integrada aos seus conceitos fundantes, comprometendo sua atuação e contrariando os objetivos institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar reflexões sobre o papel do Técnico-Administrativo em Educação (TAE) dentro das instituições ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente, os Institutos Federais, bem como discutir a importância da compreensão dos fundamentos da EPT e como essa apropriação dos conceitos estratégicos institucionais reflete nas suas atividades laborais. O estudo é um recorte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFRO, iniciada em 2023, intitulada 'O Acolhimento dos Servidores Técnicos Administrativos em Educação do Instituto Federal de Rondônia centrado nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica', que se encontra na fase de análise e interpretação dos dados coletados.

Os resultados obtidos até o momento apontam para a importância do reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo Técnico Administrativo como um agente educador. É possível concluir que independentemente de suas atribuições, os técnicos administrativos, ao assumirem o papel de educadores, auxiliam na promoção de uma cultura educacional que valoriza a formação integral dos indivíduos, contribuindo de forma significativa para o alcance dos objetivos institucionais e para o desenvolvimento pleno de cidadãos críticos e autônomos. E, portanto, necessitam de uma formação centrada nos princípios da EPT, para que assim compreendam para quem e por que desempenham suas atividades.

A apropriação das bases que norteiam a EPT proporciona a todos os técnicos-administrativos uma visão mais ampla do propósito político-pedagógico da rede federal, fazendo com que esses atores educacionais compreendam como seu papel se adequa dentro dos objetivos filosóficos institucionais, motivando-os a contribuir para o crescimento e fortalecimento da instituição, além de despertar um sentimento de pertencimento ao ambiente profissional.

Destarte, ao apropriar-se dos fundamentos da EPT, os Técnicos Administrativos podem contribuir de maneira mais significativa para a construção de um ambiente educacional que promova a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Colaborando ativamente com a criação de espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura escolar democrática e participativa que não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também engloba a formação integral dos indivíduos, preparando-os para o exercício pleno da cidadania e para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2008). Presidência da República. **LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3. Acesso em: 28 mai. 2024

BRASIL (2008a). Presidência da República. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 mai. 2024.

BRASIL (2021). **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho

Pleno. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 28 mai. 2024

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRITO NETO, José Arimatéia de. **EPT digital: protótipo de aplicativo para ambientação de professores do Instituto Federal do Piauí.** 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - IFPI, Parnaíba, 2021. Disponível em: <http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/908>. Acesso em: 11 mai. 2023.

CASTRO, A.S.; DUARTE NETO, J.H.; **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e11088, jan. 2021. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/192>>. Acesso em: 24 set. 2024.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas.** *E-Mosaicos*, V. 7, P. 3-25, 2019.

ClAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação.** Retratos da Escola, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 28 maio. 2024.

DANTAS, Aleksandre Saraiva et al.. **As bases conceituais da educação profissional e tecnológica: caminhos para superação da dualidade educacional.**

CONEDU - Educação Profissional e Tecnológica (Vol. 02)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105481>>. Acesso em: 24 set. 2024. de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

FEITOSA, R. S.; **As bases conceituais da educação profissional e tecnológica nas histórias de vida de professoras do IFPA campi de Bragança e Tucuruí.**

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e9951, jun. 2021. ISSN 2447-1801.

FERRETI, C.J. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação Omnilateral. Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortes, 2005. 175 p. IDENTIDADE E OBJETIVOS. Educação Profissional E Tecnológica Em Revista, 4(1), 4-22. <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>

KUENZER, A. (2017). **Trabalho e Escola: A aprendizagem flexibilizada.** Revista Do Tribunal Regional Do Trabalho Da 10ª Região, 20(2), 13-36. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em: 24 set. 2024.

LEÃO, R. F.; CLEIDE, F.; FERNANDES, F. das C. **Entrevista - Organização e valorização dos funcionários - Cenário atual e desafios.** Retratos da Escola, [S. l.], v. 3, n. 5, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i5.25. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/25>>. Acesso em: 24 set. 2024.

MAGALHÃES, Caroline Stéphanie Campos Arimatéia. **Trabalho educativo do técnico-administrativo do IFRN/CNAT: consensos e dissensos**. Natal, RN, 2016. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1389>. Acesso em: 24 set. 2019.

MAPA, Giselle Freitas; DE OLIVEIRA, Adilson Ribeiro. **OS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO (TAE) E SUA PARTICIPAÇÃO COMO EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 5, p. 2968-2682, 2024.

MARTINS, Ana Paula Araújo. **PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EPT PRESENTES NA CULTURA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NO IFG-CAMPUS ITUMBIARA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/648>. Acesso em 01 de set. 2024.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

PACHECO, E. **“Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos”**. Educação Profissional e Tecnológica Em Revista, vol. 4, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais Uma Revolução da Educação, Profissional e Tecnológica**. Ebook Brasília, 2011. Disponível no site: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1>. Acesso em 23 jun. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª** Edição. Editora Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. -(Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu>.

br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de ensino médio integrado**. *Fórum EJA* [online], [s.l.], 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 24 set. 2024

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1413-2478.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnia**. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131–152, mar. 2003.

SHUCH, Edison Viana. **Trabalho do Técnico Administrativo do IFSUL Campus Avançado Jaguarão na educação profissional e tecnológica: uma ação formativa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Charqueadas, Charqueadas, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true & id_trabalho=10806887. Acesso em: 01 de set. 2024.

SOUSA, Daniele Ferreira de. **Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/309>. Acesso em: 11 maio de 2023.

TESSARINI JUNIOR, G.; SALTORATO, P.. **Organização do trabalho dos servidores técnico-administrativos em uma instituição federal de ensino: uma abordagem sobre carreira, tarefas e relações interpessoais**. *Cadernos EBAPE*. BR, v. 19, n. spe, p. 811–823, nov. 2021

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.028

ESTUDOS DE VIABILIDADE PARA IMPLANTAÇÃO DE OFERTA DO PROEJA NOS CAMPI PORTO VELHO ZONA NORTE E PORTO VELHO CALAMA DO IFRO

Luciana Ribeiro Tiburtino Aguiar¹
Profa. Dra. Rosa Martins. Costa Pereira²

RESUMO

A Rede Educacional em Porto Velho, especificamente o Instituto Federal de Rondônia tem um grande desafio social no Brasil: a educação de jovens e adultos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas apresenta que em Porto Velho existe uma taxa de 7,3%, e é a quinta cidade de Rondônia com esse problema. Assim, este projeto busca esclarecer é: quais são os principais desafios enfrentados pelo Instituto Federal de Rondônia para implementar o PROEJA em seus campi localizados em Porto Velho e de que maneira podem ser superados? Existe uma demanda evidente por Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Técnica (EPT) neste município, além de quais dificuldades os campi Calama e Zona Norte estão enfrentando. Foi buscado desenvolver estudos para a oferta do PROEJA nos campi Calama e Zona Norte de Porto Velho, para identificar as necessidades educacionais de jovens e adultos, e coletar percepções e sugestões por meio de fóruns com os servidores dos respectivos campi, e avaliando os recursos necessários. Será pesquisado também as demandas da população, nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Assim, a coleta de dados foi realizada em encontros presenciais, no formato de rodas de conversa, com a colaboração de professores, técnicos, diretores e especialistas na área de Educação de Jovens e Adultos e no site do IBGE. O resultado da pesquisa será a apresentação das discussões das principais barreiras.

1 Mestranda do Programa em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT, luciana.aguiar@ifro.edu.br;

2 Doutora em Geografia. Professora do Programa em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT, rosa.martins.edu.br;

ras, recursos e oportunidades, fundamentando as perspectivas de existência deste programa na vida dos jovens e adultos que não conseguiram completar a educação básica, bem como a análise da demanda para a região.

Palavras-chave: Educação Emancipadora, Educação Profissional, PROEJA, Instituto Federal.

INTRODUÇÃO

Em 2022 ainda existiam 9,6 milhões de pessoas analfabetas (Pnad contínua 2022), o que equivale a uma taxa de 5,6%, e esse número era ainda maior nas regiões norte e nordeste. Como a pesquisa é na região norte, especificamente no estado de Rondônia, focaremos nessa região.

O Plano Nacional de Educação regido pela Lei 13.005 teve como objetivo, em suas metas 9 e 10, elevar a taxa de alfabetização e ofertar 25% das matrículas de jovens e adultos no ensino fundamental e médio de forma integrada à educação profissional, respectivamente. No entanto, com base nos dados acima, ainda não foi possível alcançar esses objetivos e metas.

No Brasil, com cerca de 52 milhões de pessoas, aproximadamente 18% não concluíram o ensino médio em 2022 (Pnad Contínua 2022) porque abandonaram a escola antes de finalizar essa etapa, também por nunca frequentarem a escola. Assim, é necessário oferecer uma educação integrada à educação profissional e tecnológica, para que esses jovens consigam uma profissionalização que considere o trabalho como princípio educativo e tenham acesso ao mundo do trabalho.

Conforme os dados é possível notar que a desistência escolar antes da idade de 13 anos foi mais significativa na região Norte (9,0%), seguida pelas regiões Nordeste e Centro-Oeste (Pnad Contínua 2022), o que pode ser atribuídos por diversas situações, incluindo condições socioeconômicas, acesso limitado a escolas de qualidade, e a necessidade de muitos jovens contribuírem para a renda familiar desde cedo. Essas disparidades regionais evidenciam a necessidade de políticas públicas direcionadas e investimentos específicos para combater a evasão escolar e promover a inclusão educacional desses jovens ao mundo do trabalho.

Essa pesquisa busca a efetivação da EJA integrada com a educação profissional como uma política fundamentada no trabalho como princípio educativo. É relevante promover uma pesquisa voltada ao PROEJA para alcançar esse público-alvo, visando uma educação mais inclusiva e universalizada. Principalmente, busca-se uma educação que alinhe o trabalho como um princípio educativo e uma educação emancipadora.

Pretende-se com essa pesquisa saber: Quais as principais barreiras enfrentadas pelo IFRO na implantação do PROEJA nos campi de Porto Velho e como elas têm sido enfrentadas? Existe público para a efetivação da EJA EPT em Porto

Velho? Serão identificados os desafios e obstáculos, recursos e vantagens que podem servir de suporte para a implantação do

PROEJA, como também o desenvolvimento de planos, ações e estratégias relacionados a esse programa no IFRO em Porto Velho, Rondônia..

Este estudo irá analisar uma possibilidade de implantação de oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas unidades do Calama e Zona Norte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), considerando que o mesmo não oferta essa modalidade no município de Porto Velho. Esta pesquisa irá fornecer insights sobre a possibilidade e a viabilidade da expansão do PROEJA no Instituto Federal de Rondônia, tendo em vista a realidade de cada campus em Porto Velho.

Hoje, o IFRO conta com 10 campi, apenas 1 oferta o PROEJA, que é o campus Guajará Mirim, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Panorama da Oferta do PROEJA no IFRO.

Instituto Federal de Rondônia.	
Campus	Oferta/ofertou PROEJA?
Ariquemes	Não oferta
Cacoal	Não oferta
Colorado do Oeste	Ofertou o Curso Técnico em Agropecuária /PROEJA - 2007; Ofertou o Curso Técnico em Agropecuária /PROEJA - 2008. (Ambos como escola agrotécnica)
Guajará Mirim	Ofertou em 2018 o curso técnico em informática/PROEJA; Oferta em 2024 o curso técnico em administração/PROEJA.
Jaru	Não oferta
Ji – Paraná	Não oferta
Porto Velho Calama	Não oferta
Porto Velho Zona Norte	Não oferta
São Miguel do Guaporé	Não oferta
Vilhena	Não oferta

Fonte: Autoria própria com base nos dados disponíveis no PDI 2023-2027

No PDI 2023 – 2027, o PROEJA no IFRO iniciou em 2018 no campus Guajará Mirim com o curso Técnico de Informática na modalidade Educação

de Jovens e Adultos, e oferta hoje, o PROEJA, com o curso de Técnico em Administração, integrada a educação profissional de jovens e adultos.

Considerando que as políticas para o ensino da educação profissional e tecnológica do IFRO são também voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) à EPT (PROEJA), é importante viabilizar a EJA, a partir de uma pesquisa de viabilidade a oferta do PROEJA, com base nos princípios e bases da EPT para a classe trabalhadora, na perspectiva da emancipação social, na formulação dos programas e projetos pedagógicos dos cursos.

Assim, há uma necessidade de que o Instituto amplie sua oferta do programa a outros campi a partir do reconhecimento de demanda nos municípios que tenham campus do IFRO, ofertando cursos na modalidade de educação de jovens e adultos, reconhecendo o trabalho como princípio educativo.

O Instituto Federal de Rondônia, em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional 2023 – 2027, não consta planejamentos ou estratégias de ampliação do PROEJA nos outros campi, assim faz-se necessário urgentemente um estudo de viabilização de implantação desse programa nos demais campi do IFRO.

A viabilidade de implantação desse programa pode ampliar as oportunidades de aprendizagem desse grupo, possibilitando a elevação da escolaridade e desenvolvimento profissional através da formação técnica dos alunos alinhada ao trabalho como princípio educativo.

O Instituto Federal de Rondônia tem um papel importante com esse público, pela qualidade, experiência, transformação, visto que seu foco é voltado para alunos do ensino médio integrado à qualificação técnica profissional.

Trata-se de uma pesquisa de natureza explicativa, e abordagem qualitativa que tem como objetivo geral realizar estudo de viabilidade de implantação do PROEJA nos campi em Porto Velho do IFRO que ainda não ofertam essa modalidade com objetivos específicos identificar as demandas educacionais específicas para jovens e adultos nos campi Porto Velho

Calama e Porto Velho Zona Norte, promover a coleta de percepções e sugestões sobre a EJA EPT através de fóruns de discussão envolvendo docentes, técnicos administrativos em educação, diretores gerais e ensino dos campi pesquisadores e especialistas em educação de Jovens e adultos, com disponibilização do catálogo de cursos do instituto para que os participantes possam indicar cursos de interesse por meio de formulários no Google Forms, analisar os recursos humanos, físicos e financeiros necessários para a implementação bem-

-sucedida do PROEJA nos campi Porto Velho Calama e Porto Velho Zona Norte, Avaliar as características e as necessidades da população de jovens e adultos com base nas informações disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O PROEJA em sua estrutura alinha três campos de saberes, a educação básica, profissional, e a educação de jovens e adultos, sendo um desafio integrar os três campos, porém necessário, mais que isso, transformar em uma política de Estado. (Moura e Henrique, 2012).

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza explicativa, de abordagem qualitativa, em que segundo Alves-Mazzoti; Gewandsznajer (1999, p. (131):

[...] a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

A investigação foi realizado nos campi Porto Velho Calama e Porto Velho Zona Norte do IFRO, onde foram conduzidos fóruns presenciais em formato de roda de conversa. As participações foi de docentes, diretores gerais e de ensino, técnicos, estudiosos e profissionais envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o foco contar com as percepções e sugestões sobre a EJA EPT no contexto específico dos campi estudados.

Na realização dos fóruns, os participantes foram divididos em grupos no total de três e cada grupo foi passando por mesas temáticas, deixando suas considerações. E no final, foi disponibilizado aos participantes da pesquisa um link para um formulário no Google Forms contendo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, onde puderam indicar cursos de interesse e oferecer outras contribuições que julgassem necessárias. Essa etapa foi essencial para coletar informações visando o estudo de viabilidade para a implantação do PROEJA nos campi do IFRO em Porto Velho.

Foram enviados convites aos servidores explicando a proposta do fórum e a importância da participação dos docentes, técnicos e demais envolvidos. Foi também realizada uma ampla divulgação interna nos campi para aumentar o engajamento dos participantes. No início de cada fórum, foi feita uma breve apresentação da pesquisa e de seus objetivos, seguida de uma explicação sobre a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos participantes, conforme exigido após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP/IFRO.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada utilizando também dados do IBGE para identificar a demanda da população rondoniense em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Posteriormente, foram organizados fóruns nos campi do IFRO de Porto Velho Calama e Porto Velho Zona Norte. Na realização dos fóruns os participantes que eram os servidores docentes e técnicos em atividades administrativas, bem como estudiosos da Educação de Jovens e Adultos relataram suas percepções e sugestões em rodas de conversa, e suas informações foram registradas em cartolinas em forma de apresentações e posteriormente categorizadas e analisadas.

Essas informações foram separadas em quatro categorias de análise principais: (1) Demandas por cursos específicos, (2) Desafios na infraestrutura, (3) Percepções sobre o PROEJA, e (4) Sugestões de melhorias.

Em relação aos dados do IBGE as pessoas que não são alfabetizadas com 15 anos de idade ou mais em Rondônia, ainda são altas. O que demonstra uma necessidade célere de programas educacionais voltados para o público EJA, como o PROEJA, que oferece oportunidades de inclusão educacional e social para esse público que não teve acesso ou não concluiu seus estudos.

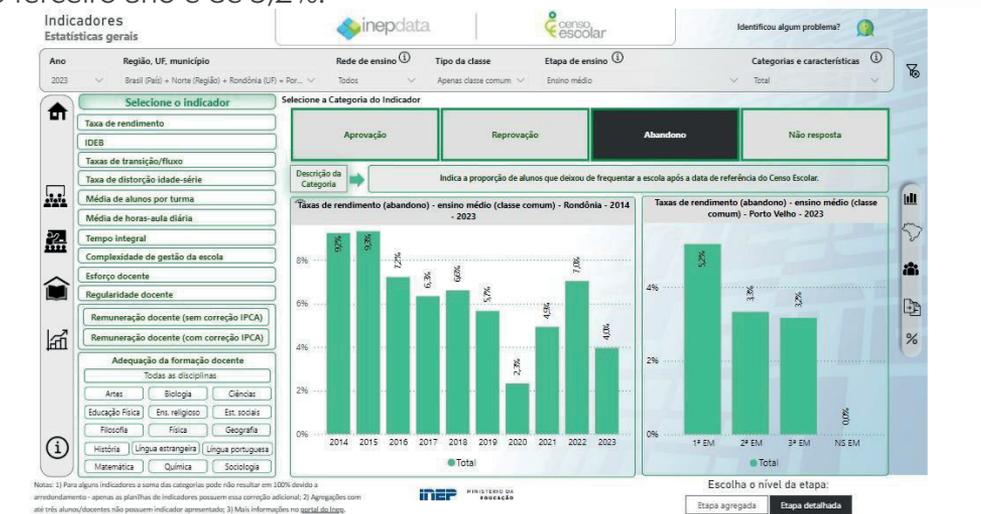
A seguir, apresentamos uma visão detalhada desses dados, evidenciando o público-alvo para o PROEJA no estado.

Tabela 7240 - População, total e indígena, de 15 anos ou mais de idade, por alfabetização, sexo, idade, quesito de declaração e localização do domicílio									
Variável - Pessoas de 15 anos ou mais de idade (Pessoas)									
Quesito de declaração indígena - Total									
Localização do domicílio - Total									
Ano - 2022									
Idade - Total									
Brasil e Unidade da Federação	Alfabetização x Sexo								
	Total			Alfabetizadas			Não alfabetizadas		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil	162.951.495	78.066.714	84.884.781	151.547.694	72.201.119	79.346.575	11.403.801	5.865.595	5.538.206
Rondônia	1.233.044	610.681	622.363	1.153.509	571.311	582.198	79.535	39.370	40.165

Fonte: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

A Taxa de Alfabetização é de 93,5% considerada alta, mas ainda há 79.535 pessoas não alfabetizadas em Rondônia. Esse número pode sugerir a necessidade de programas abarcados pelo PROEJA. Existem 610.681 homens e 622.363 mulheres com 15 anos ou mais em Rondônia. Os valores são próximos no caso de alfabetizados e não alfabetizados. Assim, este possível programa deve ser direcionado para ambos os sexos. 6,5% é o percentual de pessoas não alfabetizadas em Rondônia, a demanda deve ser mais intensa, especialmente na região de atuação do programa por envolver a população mais vulnerável.

No gráfico estatístico abaixo, indica-se a realidade dos índices de Porto Velho relacionado ao gráfico de abandono no Ensino Médio. Em 2023, primeiro ano, os índices são maiores, que chegam a 5,9%. Segundo ano, a taxa é de 3,3% e o terceiro ano é de 3,2%.



Fonte: Portal INEP <https://www.gov.br/inep>

Como ilustrado no quadro acima, em Rondônia a taxa de abandono escolar é maior nos primeiros anos do ensino médio, porém existe uma variação durante o período de 2014 a 2023, com uma elevação de 7,3% no ano de 2015 que, depois, caiu para 4,0% em 2023. A taxa de 5,9% de abandono no 1º ano sugere que muitos estudantes enfrentam dificuldades já no início dos anos do ensino médio, o que aleta a necessidade de programas de intervenção educacional para jovens e adultos, como o PROEJA. Dado o ambiente mais adulto e a metodologia de ensino adaptada a ele, o PROEJA pode ser um meio mais apropriado para os alunos adultos e contribuir para a redução da evasão no ensino. As taxas de abandono mostram a possibilidade de demanda para o programa, especialmente quando se considera alunos que já abandonaram o ensino regular. O PROEJA tem em sua proposta fazer com que alunos jovens e adultos finalizem seus estudos de forma integrada com a formação profissional. Durante o ensino médio, os alunos mais tendentes à evasão estão nos primeiros anos do ensino médio, então o programa de educação de adultos PROEJA pode reduzir a evasão adequada ao desenvolvimento pedagógico, socioeconômico, psicológico do estudante e oportunidade de integração ao mundo do trabalho.

A fim de compreender melhor essas necessidades e captar percepções sobre a viabilidade do PROEJA em campi de Porto Velho, foram realizados fóruns de discussão nos campi pesquisados. Recorrentemente associados à metodologia de pesquisa, esses fóruns oferecem a possibilidade de diálogo entre docentes, gestores do instituto e pesquisadores da EJA.

FÓRUNS REALIZADOS NOS DOIS CAMPI - CALAMA E ZONA NORTE/IFRO.

Como parte da pesquisa, foram realizados dois fóruns, um na unidade de Porto Velho Calama, em 24/09/2024, e o outro Porto Velho Zona Norte, em 01/10/2024. O objetivo desses fóruns foi coletar percepções e sugestões dos docentes, TAEs e pesquisadores da área e diretores gerais e de ensino sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA EPT). Também foi disponibilizado o catálogo de cursos do IFRO para que os participantes pudessem indicar cursos de interesse por meio de formulários no Google Forms e análise dos recursos humanos, físicos e financeiros necessários para a implementação bem-sucedida do PROEJA nos campi.

Todos os participantes da pesquisa foram convidados por meio de e-mails enviados às Chefias de Gabinetes - CGAB's dos dois campi, solicitando o repasse do convite. No campus Calama, o fórum contou com a ausência de representantes do Fórum da EJA do estado de Rondônia, bem como do diretor geral e do diretor de ensino, porém a ausência do diretor geral foi justificada pelo mesmo que compareceu, mas não pode participar. Já no campus Zona Norte, houve a presença de um representante do Fórum da EJA, além da participação ativa do diretor-geral, o que contribuiu para o enriquecimento dos diálogos. Embora houvesse expectativa de maior participação no campus Calama, considerando o número de servidores — cerca de 201 no campus Calama e 102 no campus Zona Norte, conforme dados do SUAP —, o fórum no campus Zona Norte contou com maior engajamento, tanto de docentes quanto de técnicos-administrativos, apesar de o número total de servidores ser menor em relação ao campus Calama.

Dinâmica do Fórum: O fórum foi organizado em três eixos norteadores. Os servidores foram divididos em três grupos, e cada grupo passou por mesas temáticas para discutir e responder a perguntas relacionadas a cada eixo, de modo que todos tiveram a oportunidade de contribuir em todas as mesas.

Essa metodologia permitiu uma troca rica de ideias. O resultado dessas discussões será fundamental para o planejamento e a viabilidade da implementação do PROEJA nos dois campi. Foram realizadas as seguintes perguntas nos dois fóruns, conforme o quadro abaixo:

Fórum no Campus Calama - 24/09/2024	
Tópicos	Resposta e Percepções dos participantes
Percepções sobre o PROEJA	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamental criar oportunidades para trazer à escola aqueles que não tiveram a chance de concluir a formação. - Promover o desenvolvimento pessoal, profissional e social. - Dar visibilidade ao público, valorizando histórias e experiências.
Desafios para implantação do PROEJA	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em garantir permanência e êxito dos estudantes. - Evasão escolar. - Formação de professores comprometidos com a EJA. - Alimentação e transporte como fatores cruciais. - Necessidade de assistência estudantil adequada. - Questões metodológicas e financeiras impactando a qualidade. - Falta de recursos materiais e capacitação profissional contínua.

Fórum no Campus Calama - 24/09/2024	
Tópicos	Resposta e Percepções dos participantes
Benefícios do PROEJA para Alunos e Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento da escolaridade. - Qualificação profissional e técnica. - Inclusão social de um público esquecido. - Integração dos alunos. - Desenvolvimento de senso crítico e melhor interação social. - Fortalecimento de arranjos produtivos
Apoio Institucional e Sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio da gestão é essencial para iniciar e manter o curso. - Valorização dos profissionais envolvidos.
Parcerias Externas e apoio da gestão do campus	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização do ensino pelas empresas. - Visitas técnicas e divulgação online do PROEJA. - Disponibilização de estágios para alunos do PROEJA em empresas privadas.
Garantir a Continuidade do PROEJA	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização de alunos e famílias. - Apoio financeiro da SEDUC ou do IFRO. - Formação e capacitação contínua de professores e parcerias locais.
Infraestrutura Atual do Campus e investimentos necessários	<ul style="list-style-type: none"> - Investimento em infraestrutura física e financeira. - Capacitação contínua. - Programa de assistência estudantil.
Capacitação de Docentes e Técnicos	<p>Excelência metodológica e didática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação psicológica e capacitação em metodologias ativas.

Fórum no Campus Zona Norte - 01/10/2024	
Tópicos	Resposta e Percepções dos participantes
Percepções sobre o PROEJA	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Escolar - Formação Profissional - Melhoria dos Indicadores - Inclusão Social - Redução das Desigualdades - Condições para atender ao mercado de trabalho - Emancipação Pessoal - Confiabilidade da Formação do IFRO - Ascensão Profissional - Melhoria Salarial
Desafios para Implementação do PROEJA	<p>Tempo fora de sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação precária no ensino fundamental - Preconceito docente - Falta de capacitação docente - Adequação do currículo às necessidades - Nível de acompanhamento incoerente - Implantação consensuada entre gestores e docentes - Evasão - IFRO cumprindo sua função social - Cumprimento da legislação (10%)

Fórum no Campus Zona Norte - 01/10/2024	
Tópicos	Resposta e Percepções dos participantes
Benefícios do PROEJA	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento do IFRO - Inclusão Social - Diversificação do atendimento - Capacitação para o mercado de trabalho - Melhoria nos resultados das empresas - Realização de sonhos - Fortalecimento de arranjos produtivos
Apoio Institucional e Sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação regular - Análise de demanda - Acompanhamento de egressos - Parceria com empresas - Melhoria na organização do cargo horário
Garantir a Continuidade do PROEJA	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada - Flexibilização do currículo - Sensibilização da equipe - Ações integradas para garantir permanência
Parcerias Externas e apoio da gestão do campus	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão macro deveria fomentar políticas públicas - Estrutura orçamentária e contingencial - Sensibilidade e abertura ao diálogo
Infraestrutura Atual do Campus e investimentos necessários	<ul style="list-style-type: none"> - Setor técnico pedagógico - Formação de professores - Levantamento de interesse do público - Nivelamento curricular (uso do sistema e áreas de conhecimento)
Capacitação de Docentes e Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - Formação metodológica para docentes e técnicos - Capacitação para trabalhar com o público da EJA

FÓRUM CALAMA - SÍNTESE

Sobre o PROEJA: os servidores do campus Calama viam importância em oferecer oportunidades para pessoas que não concluíram seus estudos voltarem à escola. Valorizam a história de vida dos alunos da EJA para promover o desenvolvimento de vida desse cidadão em seus aspectos social e profissional. Foram citados vários desafios, dentre eles, a evasão escolar e a falta de permanência e êxito do aluno. Falaram também da importância de um corpo docente capacitado e comprometido, além de assegurarem a assistência estudantil, como alimentação e transporte. Os servidores ainda pontuaram os desafios nos aspectos financeiros e metodológicos para garantir a qualidade da educação e os recursos materiais como fator de desafio.

Alguns benefícios que o PROEJA pode trazer são o aumento da escolaridade da comunidade, a qualificação profissional, oportunizar o acesso ao público marginalizado, formação qualificada e interação social com outros alunos.

Os servidores avaliaram como crucial o apoio da gestão para a implementação do PROEJA, afirmando que sem esse suporte o curso não seria viável. Sugeriram, ainda, parcerias com empresas e ONGs para viabilizar estágios e inserir os alunos ao mundo do trabalho.

Foi unânime que o campus Calama, no momento, não possui a infraestrutura adequada para receber o PROEJA. Neste sentido, são necessárias melhorias em sala de aula, profissionais capacitados e mais materiais específicos para a EJA. O investimento em formação continuada para docentes e técnicos.

FÓRUM ZONA NORTE - SÍNTESE

Percepções sobre o PROEJA:

Os servidores do campus Zona Norte destacaram a relevância da formação escolar e profissional oferecida pelo PROEJA como um meio de inclusão social, emancipação pessoal e melhoria salarial. A confiança na formação oferecida pelo IFRO foi vista como um diferencial.

Algumas das preocupações dos pesquisados foram a baixa formação no ensino fundamental, que é considerada um desafio. A necessidade de formações continuadas, adaptação curricular e evasão dos alunos foram apontadas. Além disso, a criação de motivação para os alunos quererem cursar, implantação consensual entre gestores e servidores do programa, foi considerada um desafio. Foi discutido também que um dos benefícios para a oferta desse programa é o papel social que poderá trazer a comunidade. A integração dos arranjos produtivos por meio da formação foi ressaltada.

Ressaltaram que fossem realizadas parcerias de estágios com empresas, ONGs e prefeituras para melhor aproveitamento das vagas do programa. Na infraestrutura e recursos no campus Zona Norte, os servidores afirmaram que a instituição não possui a estrutura necessária para implementar o PROEJA. Destacando a necessidade de criação de mais salas de aulas e contratação de professores, refeitório e espaços de apoio, e o laboratório de informática mencionado pelos servidores e formação para os docentes no atendimento desse público.

E por fim, foi apresentado o catálogo nacional de cursos para escolha de cursos para seus respectivos campi. A escolha foi feita por meio do Google forms, onde consta questionário para a escolha dos cursos dos participantes dos fóruns. Considerando a tipologia de eixos tecnológicos industriais, os cursos mais votados foram o curso técnico em eletrotécnica para o Calama e o Zona Norte, como demonstrado na figura posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambos os campi reconheceram a importância social e educacional do PROEJA, mas sublinharam desafios significativos para a sua implementação na estrutura atual, principalmente relacionados à infraestrutura, formação, capacitação docente e apoio institucional. Enquanto Calama ressaltou o desafio da permanência dos alunos na escola e engajamento e assistência estudantil, o Zona Norte falou mais de desafios da formação dos professores e adaptabilidade do currículo. Em geral, ambos os fóruns discutiram a necessidade de apoio das gestões e relações com a comunidade educacional para garantir a sustentabilidade de funcionamento do programa e revelaram a existência de um diálogo aberto em ambos os campi.

A existência de uma população que ainda esteja fora do ambiente educacional (6,5% da população não alfabetizada) aponta para a necessidade urgente de ações focadas em integrar esses indivíduos ao ambiente educacional e ao mundo do trabalho. Dados do INEP indicam uma alta taxa de baixa frequência à escola, especialmente no primeiro ano de ensino médio, com o valor da desistência de 5,9% em Porto Velho. Essas estatísticas indicam que é difícil para muitas comunidades estudantis manter-se na escola, seja por razões socioeconômicas, razões de um contexto familiar ou ausência de um suporte pedagógico adequado. É por isso que a implantação do programa PROEJA nas duas unidades da instituição IFRO, Porto Velho Zona Norte e Porto Velho Calama, reflete essa realidade local.

A essência deste programa, que integra a educação básica com a educação profissional e tecnológica alinhada a uma educação para o mundo do trabalho, é eficaz na redução da taxa de abandono escolar, especialmente para os jovens que não completaram sua escolaridade e buscam uma segunda chance de terminar. A implantação do PROEJA nas unidades administradas pelo

IFRO responde diretamente à necessidade local de uma oferta educacional que integre jovens e adultos que por algum motivo abandonaram a escola.

Conforme os índices do censo, Porto Velho tem uma taxa de abandono altamente significativa, principalmente no início do ensino médio. Medidas que tornam possível a continuidade do ensino e uma futura formação são muito importantes. Portanto, a situação da evasão e abandono dos estudantes nos primeiros meses revela que há uma demanda clara e uma aplicação adequada da solução para a continuidade do ensino e uma futura carreira profissional podem promover a educação e inclusão social dos estudantes e também o desenvolvimento da região.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccip/vil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 02 abr 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja> Acesso em: 05 jun 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

DOCUMENTO BASE. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos**, Brasília, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. Resolução nº 01 de 05 de dezembro de 2024. Dispõe sobre o plano de desenvolvimento institucional para o quadriênio 2023-2027. Porto Velho, 2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: ENTRE DESAFIOS POSSIBILIDADES. HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 114-129, maio 2012. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<https://encr.pw/ANNHC>>. Acesso em: 01 out. 2024.

HENRIQUE, A.L.S. O PROEJA e a Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017). **HOLOS**, Ano 34, Vol.03. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7024> Acesso em: 05 abr 2024.

HADDAD, S; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**.14 ed. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.029

PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: O INSTITUTO FEDERAL COMO GERADOR DE INCLUSÃO, CAPACITAÇÃO E RENDA PARA JOVENS E ADOLESCENTES

Richard Allen de Alvarenga¹
Heyder Vágner Ramos²

RESUMO

No Brasil, o programa Jovem Aprendiz é regulamentado pela Lei nº 10.097/2000 e pelo Decreto 5.598/2005, estabelecendo as diretrizes para a contratação obrigatória de aprendizes pelas empresas. Em 2016, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) inovou ao introduzir o Programa de Iniciação ao Emprego “Jovem Aprendiz” na esfera da educação federal, que até então era exclusividade de instituições educacionais de natureza privada. É missão dos Institutos Federais, além de proporcionar formação acadêmica aos estudantes, prepará-los para o trabalho, propondo uma formação repleta de conhecimento, princípios e valores que potencializam a ação humana por caminhos mais dignos de vida. Este programa oferece uma combinação de formação técnica e humanística, proporcionando, além das habilidades profissionais, uma visão mais ampla sobre o mundo do trabalho e sociedade. Aprovado pelo Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP), o curso é ministrado presencialmente no campus Barra de São Francisco, compreendendo 400 horas de aulas teóricas e 1600 horas de atividades práticas. A parte prática é realizada em parceria com mais de 30 empresas, garantindo aos aprendizes uma imersão real no ambiente de trabalho. Em 24 meses de contrato, os participantes têm a oportu-

1 Professor EBTT de Administração e Economia do Instituto Federal do Espírito Santo. Mestre pelo curso de Economia Empresarial, da Universidade Cândido Mendes/RJ. richard.alvarenga@ifes.edu.br;

2 Professor EBTT de Informática (Desenvolvimento WEB) do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. Mestre do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Vitória ES. heyder.ramos@ifms.edu.br;

tunidade de adquirir experiência valiosa, recebendo remuneração. Mais de R\$2,4 milhões já foram pagos aos aprendizes, demonstrando o impacto positivo na economia local. Para muitos, o programa representa não apenas uma porta de entrada para o mercado de trabalho, mas também uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social. O Ifes se destaca, adotando uma abordagem não tecnicista, priorizando a inclusão de aprendizes em situação de vulnerabilidade social. Atualmente, o programa está em sua 11ª turma, beneficiando diretamente 249 jovens e suas famílias. Após 8 anos de sucesso, o programa pode servir como modelo inspirador para outros institutos federais no Espírito Santo e em todo o país.

Palavras-chave: Aprendizagem, Emprego, Inclusão Social, Renda, Jovem Aprendiz.

INTRODUÇÃO

Ao longo do século 20, foram desenvolvidas políticas públicas voltadas a proporcionar a oportunidade a jovens de trabalhar e estudar, de modo a promover sua entrada no mundo do trabalho e garantir sua manutenção e frequência na escola. Em um esforço sistêmico, programas de aprendizagem foram criados, buscando em menores abandonados a preparação de operários para o exercício profissional. O Governo Federal de Nilo Peçanha, em 1909, instalou uma rede de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, que ofereciam profissionalização com o intuito de tirar menores da rua. Essas escolas se tornaram então o embrião da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, que mais tarde, no Governo Lula, se tornaram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que, juntamente com a Rede de Escolas de Aprendizagem dos Ferrovários, contribuíram com a implantação do estatuto da aprendizagem no Brasil (SENAC, 2015).

No Brasil, o programa Jovem Aprendiz, instituído pela Lei nº 10.097/2000 e regulamentado pelo Decreto 5.598/2005, visa promover a inclusão de jovens no mercado de trabalho ao proporcionar uma combinação de formação teórica e prática. Desde a sua criação, o programa tem sido uma das principais políticas públicas de integração juvenil, oferecendo oportunidades para adolescentes e jovens de 14 a 24 anos adquirirem experiência profissional e, ao mesmo tempo, continuar seus estudos. No entanto, até 2016, a implementação do programa era predominantemente realizada por instituições privadas. Foi nesse contexto que o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) inovou ao introduzir o programa Jovem Aprendiz como uma ação de extensão no campus Barra de São Francisco, sendo pioneiro na oferta dessa formação no âmbito da rede federal de educação como uma ação de extensão.

O Programa de Iniciação ao Emprego “Jovem Aprendiz” no Ifes visa proporcionar aos jovens uma formação técnico-profissional de qualidade, com foco em habilidades administrativas. Além disso, a proposta pedagógica do Ifes não se restringe ao desenvolvimento técnico. Ela busca também fortalecer o aspecto humanístico dos aprendizes, incentivando o desenvolvimento de valores como responsabilidade social, ética e trabalho em equipe. Devidamente aprovado pelo Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP), o curso oferecido abrange um total de 400 horas de aulas teóricas, ministradas presencialmente

no campus, e até 1600 horas de prática profissional nas empresas parceiras do programa.

Desde a sua implementação, o programa já beneficiou diretamente 249 jovens, permitindo que eles adquirissem não apenas experiência de trabalho, mas também uma fonte de renda. O impacto financeiro, com mais de R\$ 2,3 milhões pagos em remuneração aos aprendizes, reforça o papel do programa como uma importante ferramenta de inclusão econômica e social, especialmente para jovens de regiões carentes, como a área de Barra de São Francisco. Além disso, o programa conta com a parceria de mais de 30 empresas da região, que acolhem os aprendizes em seus quadros funcionais e proporcionam uma vivência prática do ambiente de trabalho.

A escolha de integrar o programa Jovem Aprendiz à missão dos Institutos Federais tem uma justificativa sólida. Além de atender à exigência legal da contratação de aprendizes por parte das empresas, o programa responde a uma necessidade crescente de qualificação da mão de obra jovem no Brasil. Em um mundo em constante transformação tecnológica e econômica, é fundamental que os jovens estejam preparados para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Segundo Gramigna (2011), as empresas têm buscado profissionais com perfis cada vez mais qualificados, que saibam lidar com as exigências do mercado e possuam competências que os destaquem no ambiente corporativo.

Este artigo busca apresentar o impacto do Programa Jovem Aprendiz implementado pelo Ifes campus Barra de São Francisco, analisando suas características e resultados até o momento. O estudo pretende abordar o impacto do programa na vida dos jovens participantes, especialmente no que diz respeito à inclusão social, geração de renda e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Com uma abordagem metodológica que combina análise quantitativa e qualitativa, foram coletados dados por meio de questionários aplicados aos aprendizes e suas famílias, bem como depoimentos de empresas parceiras, a fim de se obter uma visão mais ampla dos benefícios proporcionados pelo programa.

Os resultados iniciais demonstram que, além de promover a inclusão de jovens no mercado de trabalho, o programa tem gerado impacto positivo no bem-estar das famílias, com muitos aprendizes contribuindo diretamente para a renda familiar. Além disso, a formação técnica e prática oferecida pelo Ifes tem sido um diferencial importante para esses jovens, proporcionando-lhes um

conhecimento abrangente que vai além das atividades práticas nas empresas. Como apontam autores como Mattos e Chaves (2010), a experiência de trabalho para adolescentes não é apenas uma forma de obter renda, mas também uma oportunidade de aprendizado e crescimento profissional, algo que pode ser observado nos resultados alcançados pelo programa no Ifes.

O trabalho está estruturado de forma a explorar esses tópicos em profundidade. Na seção de metodologia, será descrito o processo de coleta de dados e as técnicas utilizadas para mensurar os impactos do programa. Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos com base nas respostas dos jovens aprendizes e das empresas envolvidas, além de uma discussão crítica sobre os pontos fortes e os desafios enfrentados pelo programa até o momento. Ao final, serão tecidas considerações sobre o futuro do programa e suas possíveis expansões para outras regiões e campi do Ifes.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para o entendimento da importância do programa Jovem Aprendiz como ferramenta de inclusão social e qualificação profissional, além de apontar direções para a continuidade e aprimoramento dessa iniciativa dentro dos Institutos Federais de Educação. Embora os resultados obtidos até agora sejam promissores, há ainda muito a ser explorado em termos de expansão e potencial de impacto do programa, algo que será abordado ao longo deste artigo.

METODOLOGIA

O Programa de Iniciação ao Emprego “Jovem Aprendiz”, implementado pelo Ifes campus Barra de São Francisco, segue uma metodologia que combina aulas teóricas e atividades práticas com o objetivo de proporcionar uma formação técnica e humanística para adolescentes e jovens. A metodologia do programa foi desenhada para promover o desenvolvimento de habilidades profissionais, bem como valores sociais e éticos que favoreçam a inclusão dos jovens no mercado de trabalho. A seguir, detalha-se o processo seletivo, as etapas de formação e a execução das atividades práticas e teóricas, além dos instrumentos de coleta de dados utilizados para avaliar o impacto do programa.

1 PROCESSO SELETIVO

O processo de seleção para o Programa Jovem Aprendiz é composto por três etapas: inscrição, prova objetiva e entrevistas. A seleção é conduzida de maneira inclusiva, permitindo que jovens de diferentes contextos sociais tenham acesso ao programa. O público-alvo do programa são adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos, sendo priorizados aqueles em situação de vulnerabilidade social, conforme previsto na legislação vigente e conforme as diretrizes do Ifes.

A primeira fase do processo é a **inscrição**, que ocorre de forma online através de um sistema próprio (FIGURA 1). As inscrições são divulgadas por meio de editais, que são amplamente acessíveis no site oficial do Ifes e nas redes sociais. Atualmente, grande parte dos candidatos que se inscrevem, obtêm informações através de colegas que estudam ou que já estudaram em cursos anteriores. Os candidatos devem preencher um formulário com seus dados pessoais, anexar documentos como CPF, documento de identificação com foto, e uma foto 3x4 atualizada. Também é exigido que os candidatos apresentem comprovante de matrícula em uma instituição de ensino, uma vez que o programa exige a continuidade dos estudos formais durante o período de aprendizagem.

Figura 1 - Processo Seletivo



Fonte: <https://saofrancisco.ifes.edu.br/index.php/noticias/16361-campus-barra-de-sao-francisco-realiza-processo-seletivo-para-o-programa-jovem-aprendiz>

A segunda etapa do processo é a aplicação de uma **prova objetiva**, que avalia o conhecimento dos candidatos em áreas como língua portuguesa, mate-

mática e conhecimentos gerais. Essa prova é um componente classificatório, sendo utilizada para ranquear os candidatos e identificar aqueles que passarão para a fase seguinte. O conteúdo da prova objetiva reflete as competências básicas necessárias para o desempenho das atividades administrativas nas empresas parceiras. Após a correção das provas, os candidatos são classificados de acordo com suas pontuações e convidados para a etapa seguinte.

A terceira e última fase é a **entrevista**, realizada em conjunto com as empresas parceiras do programa. Cada empresa tem autonomia para conduzir suas entrevistas, avaliando aspectos como a postura dos candidatos, capacidade de comunicação, e adequação ao perfil da empresa. Além das entrevistas, a coordenação do programa pode fazer ajustes na seleção, levando em conta aspectos sociais, a fim de garantir a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade, em parceria com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Após a finalização das três etapas, os candidatos aprovados são matriculados no curso de Serviços Administrativos do Ifes e contratados pelas empresas parceiras, firmando um contrato de aprendizagem com duração de até 24 meses.

2FORMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA

A formação teórica oferecida no Ifes é composta por 13 componentes curriculares, totalizando 400 horas de aula, distribuídas ao longo do período de contrato dos aprendizes. Os componentes curriculares foram desenhados para cobrir o arco ocupacional “Serviços Administrativos”, abordando temas essenciais como comunicação e redação empresarial, informática, gestão de pessoas, rotinas contábeis, e segurança no trabalho.

Buscando uma aproximação maior da retórica escolar, ao pragmatismo do arranjo produtivo local, foram incluídos componentes que permitissem aos aprendizes enxergar em suas práticas nas empresas, as áreas de Saúde, Segurança e Qualidade de Vida no Trabalho; e Sustentabilidade e Meio Ambiente, para o caso das indústrias do setor de rocha e, Marketing Digital, para as organizações voltadas para o comércio da região.

A metodologia aplicada nas aulas teóricas segue uma abordagem prática, com o uso de estudos de caso, resolução de problemas e atividades que simulam situações do ambiente corporativo.

As aulas teóricas são ministradas semanalmente no Ifes, permitindo que os aprendizes possam integrar o conhecimento adquirido em sala de aula com a experiência prática nas empresas. Essa integração entre teoria e prática é fundamental para o sucesso do programa, pois garante que os aprendizes tenham uma formação completa, tanto em termos de conhecimento técnico quanto em habilidades comportamentais, como trabalho em equipe, liderança e responsabilidade.

As atividades práticas, por sua vez, são realizadas nas empresas parceiras, que incluem organizações dos mais variados setores da economia local e regional. A prática corresponde a 1600 horas, durante as quais os aprendizes realizam atividades supervisionadas que estão diretamente relacionadas aos conteúdos vistos em sala de aula. As funções desempenhadas pelos aprendizes variam de acordo com a empresa, mas incluem tarefas como atendimento ao público, organização de documentos, apoio em rotinas administrativas e controle de estoque. Essas atividades são supervisionadas tanto pela empresa quanto pela equipe pedagógica do Ifes, que acompanha o desenvolvimento dos aprendizes ao longo do programa.

O contrato de aprendizagem, que pode durar até 24 meses, permite que os aprendizes tenham uma imersão profunda no ambiente de trabalho, o que facilita sua inserção futura no mercado. Além disso, o programa oferece remuneração aos aprendizes, totalizando mais de R\$ 2,3 milhões pagos desde a criação do programa, em 2016. Esse aspecto econômico do programa tem um impacto direto na vida dos aprendizes e suas famílias, contribuindo para a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida.

3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E COLETA DE DADOS

Para mensurar o impacto do programa Jovem Aprendiz, foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, tanto quantitativos quanto qualitativos. Entre os dados coletados estão a taxa de matrícula, a taxa de conclusão e o número de contratos renovados com as empresas após o término do programa. Desde a sua criação, o programa já beneficiou diretamente 249 jovens, com uma taxa de conclusão de aproximadamente 80%, o que demonstra a eficiência da metodologia adotada.

Além disso, foram aplicados questionários de satisfação aos aprendizes e às empresas parceiras. Esses questionários fornecem insights importantes sobre

a percepção dos aprendizes quanto ao programa, suas expectativas e os desafios enfrentados. Um dos indicadores mais relevantes é o fato de que 100% dos aprendizes recomendariam o programa para outros jovens, o que demonstra a eficácia da metodologia em promover não apenas a qualificação técnica, mas também o desenvolvimento pessoal dos aprendizes.

Outro dado relevante é o impacto social e econômico do programa. Com o pagamento de remunerações que totalizam mais de R\$ 2,3 milhões, o programa não só proporciona experiência profissional, mas também contribui diretamente para a renda dos aprendizes e de suas famílias. Essa inclusão financeira é um dos pilares do programa, alinhando-se à missão do Ifes de promover a inclusão social por meio da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Jovem Aprendiz, ao longo de seus oito anos de existência no Ifes campus Barra de São Francisco, gerou resultados significativos em termos de inclusão social, capacitação técnica e geração de renda para os jovens aprendizes e suas famílias. A seguir, serão discutidos os principais resultados obtidos com base em dados quantitativos, qualitativos e depoimentos dos participantes, bem como uma análise crítica do impacto do programa nas esferas pessoal, social e econômica.

1 NÚMERO DE MATRÍCULAS E CONCLUSÃO DE CURSOS

Desde a sua criação em 2016, o Programa Jovem Aprendiz beneficiou diretamente **249 jovens** de diversas localidades da microrregião de Barra de São Francisco. Ao longo das **11 turmas** formadas, o programa conseguiu atrair jovens em situação de vulnerabilidade social, permitindo-lhes acesso à formação técnica e humanística. A alta demanda por vagas, evidenciada pela quantidade de inscrições, reforça a relevância do programa na comunidade, sendo que, de várias edições para os dias de hoje, o número de inscrições vem superando as vagas oferecidas em grandes proporções, demonstrando o interesse dos jovens e suas famílias em participar dessa iniciativa.

A **taxa de conclusão** dos cursos também é um indicador relevante. O programa conseguiu manter uma taxa média de **80% de conclusão**, refletindo o comprometimento dos alunos e a eficácia das metodologias de ensino aplicadas.

A alta taxa de retenção dos aprendizes até a conclusão do contrato de aprendizagem indica que os jovens se sentiram motivados a continuar no programa, tanto pelo aprendizado quanto pela oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

2 IMPACTO NA CAPACITAÇÃO TÉCNICA

Um dos objetivos centrais do Programa Jovem Aprendiz é proporcionar uma formação técnica de qualidade aos jovens aprendizes. As 400 horas de formação teórica ministradas nos Ifes cobrem um arco ocupacional abrangente, que vai desde noções de informática e redação empresarial até gestão de pessoas e rotinas contábeis. Esse currículo é complementado pelas 1600 horas de prática realizadas nas empresas parceiras, o que proporciona aos aprendizes uma experiência completa de imersão no mundo do trabalho.

A formação técnica oferecida pelo programa prepara os jovens para desempenhar funções administrativas em diversos setores da economia local. Além disso, a abordagem metodológica adotada nas aulas teóricas, que utiliza metodologias ativas de ensino, como a resolução de problemas práticos e o uso de estudos de caso, garante que os aprendizes adquiram não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades aplicáveis ao cotidiano profissional.

Ao utilizar a estratégia de adaptação dos conteúdos, às necessidades das empresas pertencentes ao arranjo local, 87% dos aprendizes disseram haver adequação dos conteúdos dos programas para a formação profissional e geral. Além disso, esse mesmo percentual concorda que a qualidade da relação educação-trabalho impactou no entendimento sistêmico de funcionamento das empresas.

Um ponto a ser destacado é o impacto dessas competências no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a comunicação, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos. Esses aspectos foram mencionados por vários aprendizes, como é o caso de Keila Moreira, da Turma 04, que relatou:

“Conheci pessoas incríveis, tanto no curso como no local onde eu trabalhava. Também tive incontáveis experiências que me ajudaram muito a saber lidar com as pessoas e resolver problemas.”

Esse depoimento reflete a importância do programa não apenas na capacitação técnica, mas também no desenvolvimento pessoal dos jovens, preparando-os para lidar com os desafios do ambiente de trabalho e da vida em sociedade.

3 INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E IMPACTO ECONÔMICO

Além da capacitação técnica, o programa tem um impacto direto na inserção dos jovens no mercado de trabalho. Desde a criação do programa, mais de 30 empresas parceiras já firmaram contratos de aprendizagem com os alunos do Ifes, proporcionando-lhes uma experiência real no ambiente de trabalho. Essas empresas pertencem a diversos setores, como comércio, indústria e serviços, o que amplia as oportunidades de aprendizado e permite que os jovens tenham contato com diferentes áreas profissionais.

O contrato de aprendizagem, que pode durar até 24 meses, oferece aos jovens a oportunidade de adquirir experiência prática remunerada. Ao longo dos anos, o programa gerou mais de R\$ 2,3 milhões em remuneração para os aprendizes, o que não apenas contribui para sua independência financeira, mas também tem um impacto positivo na economia local. Esse montante representa uma fonte de renda importante para os jovens e suas famílias, especialmente em uma região de vulnerabilidade econômica.

A inserção no mercado de trabalho também tem se mostrado positiva a longo prazo. Muitos ex-aprendizes continuam empregados nas mesmas empresas após o término do contrato, como é o caso de Marcos Vinícius, ex-aprendiz da Turma 02, que compartilhou sua experiência:

“Esse curso/programa foi essencial para o início de minha carreira profissional e estudantil. Hoje, após 3 anos do término do contrato de Jovem Aprendiz, ainda estou contratado pela mesma empresa em que fui aprendiz. Estou me formando em Ciências Contábeis e os planos para o futuro não param. Sou muito grato ao Ifes.”

Esse relato evidencia o impacto do programa na vida profissional dos jovens aprendizes, proporcionando-lhes uma base sólida para o desenvolvimento de suas carreiras e abrindo portas para o crescimento acadêmico.

4 IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

O mercado de trabalho atual exige profissionais capacitados, com habilidades técnicas e comportamentais que os diferenciam, agregando valor às empresas. Para os jovens aprendizes, desenvolver essas habilidades é crucial

para garantir não apenas a manutenção do emprego, mas também o crescimento e a ascensão profissional.

Dentre as principais habilidades identificadas no desenvolvimento desses jovens, destacam-se:

- **Comunicação:** Percebeu-se no desenvolvimento profissional do aprendiz do Ifes, uma melhoria na capacidade de se expressar de forma clara e eficaz que é fundamental para o sucesso em qualquer área profissional, como também afirmou a jovem, Keila Moreira, da Turma 04 em seu depoimento: *“Eu sempre fui muito fechada e sempre vi isso como uma dificuldade para mim. Melhorar isso em mim mesma foi algo que melhorou minha convivência com as pessoas.”*
- **Trabalho em Equipe:** Um dos pontos verificados no desenvolvimento dos jovens, percebido através da colaboração e do trabalho em equipe e que demonstra ser essencial para o alcance de objetivos comuns e para a criação de um ambiente de trabalho harmonioso dentro das organizações, pode ser identificado no relato feito pela egressa da turma 05, que disse: *“Graças ao programa trabalhei com profissionais incríveis que tive o privilégio de ser apresentada e ensinada por eles.”*
- **Resolução de Problemas:** As habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico são altamente valorizadas, pois permitem que os profissionais identifiquem e solucionem desafios de forma eficaz, trazendo resultados de excelência tanto para a empresa quanto para o próprio aprendiz. E isso pode ser verificado em várias respostas, mas destaca-se aqui o que expôs o egresso da turma 02: *“Graças ao jovem aprendiz, aprendi a profissão que exerço hoje, aprendi sobre as áreas de administração, finanças, economia, marketing, empreendedorismo, os pilares de uma empresa. Hoje tenho 20 anos de idade, 4 anos de carteira assinada, estou cursando superior em logística, possui 4 anos de experiência em controle e reposição de estoque, trabalhei em uma empresa multinacional. Atualmente trabalho em uma empresa de internet, conectando vidas. Cheguei até aqui e não vou parar, ainda tenho um caminho longo para percorrer em minha jornada até a linha de chegada e o jovem aprendiz foi o ponto de partida.”*
- **Adaptabilidade:** Em um mercado de trabalho dinâmico, a capacidade de se adaptar a mudanças e novas situações é uma vantagem compe-

titiva que dá ao aprendiz uma visão sistematizada de mercado, onde o próprio terá a possibilidade de enxergar não apenas a sua importância para organização, como também o seu posicionamento na sociedade e isso também pode ser percebido na exposição feita pelo jovem egresso da turma 02, quando ele menciona que tem quatro anos de experiência na área de estoque, de uma multinacional e que atualmente trabalha em uma empresa de internet.

- **Gestão do Tempo:** Ao contribuir com as responsabilidades de seus setores, o aprendiz do Ifes demonstra saber que a importância de gerenciar o tempo de forma eficiente é crucial para cumprir prazos e aumentar a sua produtividade que irá impactar diretamente no grupo ao qual está inserido. Isso foi possível de ser verificado na narrativa de outra egressa da turma 02, ao dizer que: *“Foi um prazer poder estar neste curso, em pouco tempo aprendi coisas que sequer imaginava o que seria. Sem contar o tanto que aprendi no meu serviço! Acredito que cresci muito como pessoa e profissionalmente também, aprendendo a lidar com meu tempo e minhas responsabilidades do dia a dia.”*

5 IMPACTO SOCIAL

O impacto social do Programa Jovem Aprendiz é um dos seus pontos mais relevantes. Ao incluir jovens em situação de vulnerabilidade social, o programa cumpre seu papel de promover a inclusão social e a equidade. A participação no programa tem efeitos diretos na autoestima e no desenvolvimento pessoal dos aprendizes, que, muitas vezes, veem na formação uma oportunidade única de transformar suas vidas e a de suas famílias.

A parceria com o CRAS e o CREAS permite que jovens em condições de vulnerabilidade sejam priorizados no processo seletivo, garantindo que aqueles que mais precisam tenham acesso ao programa. Essa abordagem inclusiva é fundamental para a redução das desigualdades e para a criação de oportunidades para todos os jovens, independentemente de sua condição social.

Além disso, a contribuição financeira dos aprendizes para suas famílias também é um ponto de destaque. Para muitas famílias, a remuneração recebida pelos jovens durante o contrato de aprendizagem representa uma melhoria significativa na qualidade de vida, permitindo o acesso a bens e serviços essenciais.

Em um dos questionamentos feitos na pesquisa, buscou-se um olhar sobre o bem-estar de alunos e de suas famílias, quanto à utilização de recursos para o pagamento de tratamentos de saúde, tais como consultas médicas, exames, oftalmologista, dentista, psicólogo, dentre outros. Parte considerável dos aprendizes afirmou ter utilizado para este fim, correspondendo a 61,4%, o que demonstra um impacto positivo para famílias residentes em um município que segundo o Ibge (2024), se encontra na posição 1.838 dos municípios do Brasil.

Como mencionado por Keila Moreira, o programa também contribui para o crescimento pessoal e emocional dos jovens, ajudando-os a superar dificuldades e desenvolver habilidades interpessoais que serão úteis em todas as esferas de sua vida.

6 DESAFIOS ENFRENTADOS

Embora o programa tenha alcançado resultados expressivos, alguns desafios foram identificados ao longo de sua execução. Um dos principais obstáculos é a logística de transporte dos aprendizes para o campus do Ifes e para as empresas parceiras, especialmente para aqueles que moram em áreas rurais ou mais afastadas. Embora as prefeituras locais tenham colaborado para fornecer transporte em várias edições, esse ainda é um ponto que precisa ser aprimorado para garantir que todos os jovens interessados possam participar.

Outro desafio está relacionado à adaptação dos aprendizes ao ambiente de trabalho. Muitos jovens ingressam no programa com pouca ou nenhuma experiência profissional, o que pode gerar dificuldades iniciais no ajuste às rotinas empresariais. No entanto, o acompanhamento contínuo dos supervisores e da equipe pedagógica do Ifes tem sido eficaz para minimizar esses desafios e garantir que os jovens se adaptem rapidamente.

7 DISCUSSÃO SOBRE O IMPACTO GLOBAL DO PROGRAMA

Os resultados do Programa Jovem Aprendiz demonstram sua eficácia em promover a inclusão social e o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que preparam os jovens para o mercado de trabalho de forma abrangente. A metodologia adotada, que combina formação teórica e prática, tem se mostrado eficiente em atender tanto às demandas do mercado quanto às necessidades dos jovens aprendizes.

A parceria com as empresas é um dos fatores de sucesso do programa, pois possibilita que os aprendizes tenham contato com o ambiente de trabalho real desde cedo, o que é um diferencial importante na formação desses jovens. Além disso, a remuneração oferecida durante o contrato de aprendizagem é um incentivo significativo, que não apenas apoia os aprendizes financeiramente, mas também reforça o valor do trabalho como uma forma de cidadania e dignidade.

Entretanto, é importante ressaltar que o programa ainda tem potencial para crescer e se expandir. A replicação da metodologia para outros campi do Ifes e outras regiões do Espírito Santo poderia aumentar o alcance do programa, beneficiando ainda mais jovens em situação de vulnerabilidade. Além disso, a inclusão de novas áreas de formação técnica, como tecnologia da informação ou serviços de saúde, poderia diversificar as oportunidades para os aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as primeiras iniciativas no século XX, que buscaram retirar menores das ruas e proporcionar-lhes uma formação profissional, até a criação da Lei Nacional da Aprendizagem em 2000, o Brasil tem feito avanços significativos na promoção da educação e do trabalho para jovens.

O Programa Jovem Aprendiz, desenvolvido pelo Ifes campus Barra de São Francisco, tem se mostrado uma iniciativa de grande relevância para a inclusão social, capacitação técnica e desenvolvimento econômico da microrregião. Ao longo de seus oito anos de existência, o programa tem oferecido a jovens em situação de vulnerabilidade social uma oportunidade única de formação técnica e prática, promovendo a entrada no mercado de trabalho e impactando diretamente a vida de centenas de famílias.

O programa representa uma ponte essencial entre a educação formal e o mercado de trabalho, oferecendo a milhares de jovens a oportunidade de desenvolver habilidades profissionais, ganhar experiência prática, além de contribuir para o sustento de suas famílias. Ao longo deste trabalho, vimos como políticas públicas e iniciativas privadas se uniram para criar um ambiente propício para o crescimento e a inclusão dos jovens no mercado de trabalho.

Com a participação de 249 jovens e a parceria com mais de 30 empresas, o programa atingiu resultados expressivos em termos de formação e inserção no mercado de trabalho formal. Além disso, o pagamento de mais de R\$ 2,3 milhões em remuneração aos aprendizes demonstra a importância econômica

do programa, tanto para os próprios participantes quanto para suas famílias, que muitas vezes dependem dessa renda para complementar o sustento. Essa formação, que combina aulas teóricas e práticas, tem proporcionado aos aprendizes uma capacitação sólida, com impacto direto em sua inserção profissional e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

No âmbito social, o programa cumpriu um papel crucial ao promover a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade, priorizando aqueles que mais precisam de suporte. Os depoimentos de aprendizes apresentados neste estudo, como os de Keila Moreira e Marcos Vinícius, representam apenas uma amostra dos muitos casos de sucesso observados ao longo das 11 turmas formadas. Esses relatos refletem o impacto transformador que o programa tem na vida dos aprendizes, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal. Contudo, é importante ressaltar que muitos outros aprendizes também obtiveram êxito, reforçando que os resultados do programa são amplos e diversificados.

Apesar dos grandes avanços alcançados, o programa ainda enfrenta desafios que podem ser aprimorados para ampliar sua eficácia. A logística de transporte dos aprendizes, especialmente daqueles que residem em áreas mais afastadas, continua a ser uma dificuldade, o que demanda soluções colaborativas entre o Ifes, as prefeituras locais e as empresas parceiras. Outro desafio é a adaptação inicial dos jovens ao ambiente corporativo, principalmente daqueles que nunca tiveram contato com o mercado de trabalho. No entanto, o acompanhamento pedagógico e a supervisão das empresas têm se mostrado estratégias eficazes para ajudar os aprendizes a superar essas barreiras.

O impacto positivo do programa sugere que essas dificuldades podem ser superadas com melhorias contínuas. O aumento do número de empresas parceiras e o fortalecimento das redes de apoio logístico são passos importantes para garantir que o programa atinja ainda mais jovens. Além disso, novas estratégias de formação e acompanhamento podem ser incorporadas para aumentar a eficiência na adaptação dos aprendizes ao mercado de trabalho.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Com base nas análises e nas histórias de sucesso apresentadas, é evidente que o programa Jovem Aprendiz tem um impacto positivo tanto na vida dos jovens participantes quanto nas empresas que os acolhem. Ele oferece uma

solução para a falta de experiência profissional, proporciona desenvolvimento de habilidades e abre portas para inúmeras oportunidades de crescimento.

O Programa Jovem Aprendiz no Ifes campus Barra de São Francisco oferece um modelo que pode ser ampliado e replicado em outros campi do Ifes e em outras regiões do Espírito Santo. A expansão das parcerias empresariais, aliada à diversificação das áreas de formação técnica, pode abrir novas oportunidades para os jovens e aumentar ainda mais o alcance do programa. A inclusão de setores emergentes, como tecnologia da informação e saúde, pode preparar os aprendizes para mercados em expansão, garantindo maior competitividade e empregabilidade no futuro.

O sucesso do Programa Jovem Aprendiz até o momento evidencia que a educação técnica aliada ao trabalho é uma ferramenta poderosa para a transformação social. Ao preparar jovens para o mercado de trabalho e oferecer-lhes uma formação que também abrange aspectos humanísticos e éticos, o Ifes contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, equitativa e preparada para os desafios do futuro.

É crucial que as empresas continuem a apoiar e investir em programas de aprendizagem, reconhecendo seu papel vital na construção de uma força de trabalho qualificada e na promoção da inclusão social. Ao mesmo tempo, é necessário que os jovens aproveitem ao máximo essas oportunidades, comprometendo-se com seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O sucesso do programa Jovem Aprendiz não apenas beneficia os indivíduos diretamente envolvidos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos têm a chance de prosperar. Que este programa continue a crescer e a impactar positivamente a vida de muitos outros jovens, oferecendo-lhes um caminho claro e estruturado para o sucesso.

Em resumo, o programa já demonstra ser um modelo de inclusão social e qualificação profissional que pode crescer ainda mais, consolidando-se como uma referência em termos de educação integrada ao trabalho. Ao continuar investindo em parcerias e na expansão de sua abrangência, o programa pode transformar a vida de muitos outros jovens, garantindo a eles um futuro mais promissor e ao país uma juventude mais capacitada e consciente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre a contratação de aprendizes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005.** Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelos de competências: Ferramentas para gestão de pessoas.** 4. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Painel de indicadores - Brasil Espírito Santo Barra de São Francisco, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/barra-de-sao-francisco/panorama>. Acesso em 10 out. 2024.

MATTOS, Gabriela; CHAVES, Diego. **Jovens no mercado de trabalho: A importância da experiência prática.** Revista Brasileira de Educação Profissional, v. 6, n. 2, p. 25-39, 2010.

IFES. **Relatório Final - Programa Jovem Aprendiz - Pesquisa de Impacto Econômico.** Instituto Federal do Espírito Santo, campus Barra de São Francisco, 2023.

IFES. **Programa Jovem Aprendiz: Uma Proposta de Intervenção Pedagógica.** Instituto Federal do Espírito Santo, campus Barra de São Francisco, 2022.

SENAC. DN. Diretrizes Nacionais dos Programas de Aprendizagem Profissional Comercial do Senac. Rio de Janeiro, 2015.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.030

OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO OMNILATERAL E INTERDISCIPLINAR

Maura Cervigne Craveiro¹
Marilyn A. Errobidarte de Matos²

RESUMO

As atividades interdisciplinares e transdisciplinares têm um grande potencial de aplicação nas escolas, sobretudo por integrarem conhecimentos e apresentarem questões práticas para os estudantes. Isso permite superar o modelo tradicionalmente adotado no ensino propedêutico, quando o conhecimento humano é dividido em várias unidades curriculares. Já a formação omnilateral preza pela formação do indivíduo em sua totalidade. Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é refletir sobre os desafios na promoção de uma educação omnilateral e interdisciplinar e a possibilidade de usar a extensão dialógica, na perspectiva do mundo do trabalho, como fomentadora da formação integral. O estudo reflexivo foi realizado a partir da literatura que incluiu artigos, teses e dissertações dispostos na base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) no período de 2003 a 2023, com vinte e um textos no total. Após a leitura e seleção dos materiais, procedeu-se à análise descritiva. Percebeu-se que a educação omnilateral e interdisciplinar oferece, deste modo, a integração das disciplinas com a vivência dos alunos em situações concretas, do mundo real. Sendo as atividades de extensão ferramentas importantes nesse processo, permitindo aos alunos desenvolverem projetos, integrarem os conteúdos e atuarem exatamente sobre situações de suas vivências.

Palavras-chave: Educação profissional, ensino técnico, formação integral.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, maura.craveiro@estudante.ifms.edu.br;

2 Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional - Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, marlyn.matos@ifms.edu;

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, são comuns turmas numerosas e metodologias predominantemente expositivas. Este fenômeno contemporâneo é de origem relativamente recente, emergindo nos últimos séculos em associação com o processo de industrialização e a ascensão do capitalismo. Em oposição, nas eras antigas e medievais, a instrução era frequentemente conduzida de forma individualizada, com o acesso à educação sendo um privilégio reservado a poucos. Os currículos educacionais dessas épocas visavam primariamente preparar os jovens para a vida pública, enfatizando o desenvolvimento da retórica e da capacidade de argumentação para enfrentar e questionar opositores (MARTINS, 2017).

Como apontado, a Revolução Industrial foi fundamental para uma transformação profunda na educação. Em especial, com base no trabalho de Comênio, as aulas expositivas para grandes turmas e o conhecimento particionado, dividido em várias disciplinas, passou a ser adotado em larga escala pelo mundo. Apenas na segunda metade do século XX temas como interdisciplinaridade e resolução de problemas voltaram a ser discutidos, mas ainda é predominante o método de Comênio (MARTINS, 2017).

Conforme esse modelo, o conhecimento humano é dividido, portanto, em várias disciplinas. Cada uma delas é conduzida na escola por especialistas, que, concentrando-se em um tema específico, podem trazer o foco em sala de aula e promover o aprendizado de grandes turmas.

Se, por um lado, dividir a grade escolar em várias disciplinas, funciona para grandes turmas, por outro ponto de vista pode dificultar a aplicação prática dos conteúdos aprendidos por parte dos alunos, já que no cotidiano, os desafios raramente se restringem a uma única disciplina, mas frequentemente exigem uma integração de várias delas.

Devido à dificuldade em facilitar aplicações práticas dos conteúdos aprendidos e à importância do significado no processo de ensino-aprendizagem, esse modelo foi alvo de críticas por parte de diversos pedagogos ao longo do século XX, destacando-se especialmente Paulo Freire no contexto brasileiro. Deste modo, com base nessa nova perspectiva, busca-se superar os propósitos do ensino tradicional, de desenvolver o conhecimento pouco aprofundado para a execução de atividades repetitivas; em seu lugar, propõe-se o pensamento

crítico e criativo, conforme as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho na atualidade (FREIRE, 1997).

Em um mundo que não prima mais pelo domínio de tarefas simples em cadeias hierárquicas delimitadas e imóveis, mas sim pela criatividade diante dos problemas, é fundamental que o ensino seja interdisciplinar. Ou seja, que promova uma maior interação entre os professores e as disciplinas na escola, trabalhando conhecimentos de forma conjunta e estimulando o pensamento crítico.

A interdisciplinaridade se dá em especial nas partes comuns entre as diversas disciplinas. Ela ocorre, por exemplo, quando, em uma aula de uma disciplina específica, o assunto é tratado também sob a ótica de outras como uma aula sobre o Bioma Pantanal pode ser abordada em Geografia, História, Biologia, Literatura (Manoel de Barros) e Artes, por exemplo.

A interdisciplinaridade pode assumir mais de uma forma. Uma delas, conhecida como multidisciplinaridade, é mais suave, em que diversas disciplinas tratam um mesmo assunto simultaneamente, mas sem extrapolar o terreno de sua ciência. Já a transdisciplinaridade é mais avançada, assumindo um paradigma em que as disciplinas em si deixam de existir, e os alunos passam a estudar os eventos como um todo. A transdisciplinaridade é uma proposta para o futuro do currículo escolar, pouco aplicada, ainda passando por testes em escolas específicas no Brasil (ÁVILA et al., 2017).

Conforme Martins (2017), a escola, no mundo contemporâneo, tem como objetivo produzir mentes pensantes, críticas, e preparar as pessoas para a vida em sociedade. Deste modo, é de grande relevância estimular a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para que elas se tornem frequentes, possibilitando conectar os mais variados conteúdos, de literatura a matemática, e de história a artes, englobando todo o currículo e conectando as diversas disciplinas. Isso permitirá ao aluno compreender como aplicar de forma prática esse conhecimento em seu dia-a-dia.

Shaw (2018) entende que a fragmentação do conhecimento tem o seu papel na didática e na pesquisa, mas ela também pode se converter em um entrave para o crescimento intelectual do aluno, algo que deve ser evitado no contexto escolar. É de grande relevância que o aluno saiba como congrega seus conhecimentos e aplicá-los.

Por isso, as atividades interdisciplinares e transdisciplinares têm um grande potencial de aplicação nas escolas, sobretudo por integrarem conhecimentos e

apresentarem questões práticas para os estudantes. Resolvendo esses problemas e lidando com esses projetos, os alunos utilizam seus saberes e vivência obtidos em ambientes formais e informais, oferecendo soluções e produzindo conteúdo. Esses eventos, portanto, têm muito a oferecer nas diversas etapas do ensino escolar.

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é refletir sobre os desafios na promoção de uma educação omnilateral e interdisciplinar e a possibilidade de usar a extensão dialógica, na perspectiva do mundo do trabalho, como fomentadora da formação integral. A pesquisa se justifica em razão da importância de se investigar as dificuldades na promoção de abordagens omnilaterais e interdisciplinares na educação básica como um todo, sobretudo diante da premissa de promover uma educação significativa, integral e baseada em problemas.

Eventos de extensão realizados pelas escolas constituem em oportunidades de potencializar o desempenho dos alunos (BOVO, 2004) e a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são ferramentas evocadas especialmente em atividades de extensão, investigadas neste estudo.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, construído com base em uma revisão de literatura de natureza exploratória com abordagem qualitativa, a partir da literatura que incluiu artigos, teses e dissertações dispostos na base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) no período de 2003 a 2023, utilizando os seguintes descritores: "Omnilateral", "Interdisciplinaridade" e "Atividades de Extensão", associados ao operador booleano AND. Foram encontrados 21 (vinte e um) textos no total.

A seleção dos materiais foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, foram lidos os títulos e os resumos dos 21 textos identificados, e aqueles que apresentaram afinidade com o tema da presente pesquisa foram selecionados para a análise mais detalhada. Na segunda etapa, os textos selecionados na etapa anterior passaram por uma análise descritiva aprofundada. Assim, foram selecionados 13 (treze) trabalhos que apresentaram maior relevância e contribuição para o desenvolvimento do estudo.

Procedeu-se, então, a identificação de experiências significativas, a análise crítica dessas experiências e a aplicação como atividade de extensão, por meio da análise descritiva dos 13 (treze) trabalhos selecionados.

Em seguida, a análise dos dados foi organizada em quatro eixos reflexivos, denominados de: Educação e a (di)visão do conhecimento humano; Educação omnilateral e Ensino Médio Integrado; Eventos extensionistas; Os desafios na promoção de uma educação interdisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos selecionados, cada um deles, contribuem sobremaneira para a reflexão sobre o papel fundamental da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nas atividades de extensão acadêmica/escolar. Por meio da integração e da aplicação prática de conhecimentos, essas abordagens (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade) têm o potencial de oferecer aos alunos, em atividades extensionistas, uma formação mais completa e conectada com a realidade.

O trabalho de Alves, Madanelo e Martins (2019), aborda a autonomia e flexibilidade curricular, discutindo como currículos mais flexíveis podem facilitar a adoção de práticas interdisciplinares em ambientes diferenciados e colaborativos como forma de reduzir o abandono e insucesso escolar, fornecendo insights sobre a gestão escolar voltada à extensão e suas conexões com a realidade dos estudantes. Já a pesquisa de Bovo (2004), dá ênfase à transversalidade sugerida pelos PCNs e suas propostas para o trabalho do professor, explorando, através da análise das dimensões da ação pedagógica, como a interdisciplinaridade e a transversalidade podem ser aplicadas de forma prática em atividades de extensão, discutindo o papel das Políticas Curriculares Nacionais (PCNs) como facilitadoras da integração entre disciplinas, promovendo uma educação mais significativa.

O artigo de Ciavatta (2014) discute a formação integrada quanto ao termo e seu significado, focando na educação omnilateral e na politecnia, conceitos centrais para a compreensão da importância da extensão em práticas interdisciplinares, nele a autora enfatiza que a integração entre disciplinas pode preparar melhor os alunos para os desafios do mundo do trabalho, sendo um dos pilares das atividades de extensão. Já a pesquisa de Duarte (2016), apresenta uma discussão sobre o quanto é essencial uma educação interdisciplinar e transdisciplinar, concebendo o homem imerso em um contexto histórico-so-

cial e como agente consciente e crítico de sua própria realidade, apresentando uma perspectiva sobre educação interdisciplinar e transdisciplinar, conectando esses conceitos à formação integral e ao desenvolvimento crítico dos alunos. A relevância desse trabalho está em mostrar como essas abordagens podem ser aplicadas no contexto de atividades de extensão, preparando os alunos para serem agentes críticos em suas realidades sociais.

O estudo de Lacerda (2016) foi selecionado por abordar o processo de construção curricular na escola do campo a partir do movimento de formação continuada realizado tanto no ambiente da Escola da Universidade Federal de Educação de Goiás quanto no ambiente escolar, discutindo o processo de construção curricular em escolas do campo, oferecendo um modelo de como a interdisciplinaridade pode ser implementada em contextos diferenciados. As atividades de extensão, nesse caso, são vistas como ferramentas importantes para a aplicação prática do conhecimento nas comunidades. O estudo de Martins (2017), aborda a importância da educação omnilateral desde Comênio, mostrando a importância de que a escola trabalhasse as experiências e potencialidades do ser humano, visão que se alinha à proposta da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, focando na relevância de práticas educativas que promovam a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, tornando-o central para a discussão de como as atividades de extensão podem ser um caminho para integrar essas abordagens no currículo escolar.

A pesquisa de Nascimento Júnior (2021) foi selecionada por abordar a formação integral e o quanto isso impacta no desenvolvimento das aulas, sob a ótica dos docentes, analisando as relações entre formação integral e interdisciplinaridade, focando em como os docentes percebem essas práticas em sala de aula, assim o estudo demonstra como a extensão pode ser um meio para desenvolver essas práticas e trazer um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. o estudo de Oliveira (2020), por discutir o papel do capital em conduzir os temas abordados na educação formal e o currículo, e impactarem, deste modo, também nos projetos de extensão, explorando o impacto do capital na educação formal, discutindo como os projetos de extensão podem desafiar essa influência ao proporcionar uma visão mais crítica e integradora do conhecimento, esse estudo aponta a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como formas de resistir à fragmentação curricular.

O estudo de Ramos (2017) discute o ensino médio integrado e as lutas históricas desse processo, analisando o ensino médio integrado e sua evolução

histórica, ressaltando como as atividades de extensão são uma oportunidade para aplicar práticas interdisciplinares, seu estudo oferece uma visão crítica sobre os desafios da implementação dessas práticas em contextos formais de ensino. ao passo em que em sua outra pesquisa (Ramos, 2008), também explora a concepção do ensino médio integrado, com foco na integração de diferentes áreas do conhecimento, destacando a importância das atividades de extensão como um meio de consolidar essas práticas na formação dos alunos.

O estudo de Saviani (2005) apresenta como as concepções pedagógicas da educação brasileira se constituem, um tópico relevante quando se discute extensão, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, discutindo as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, mostrando como as práticas interdisciplinares e transdisciplinares foram desenvolvidas ao longo do tempo. Esse trabalho é relevante para entender os marcos históricos que influenciam as atividades de extensão nas escolas. O estudo de Shaw (2018) foi selecionado por discutir as dificuldades da interdisciplinaridade no ensino em escola pública e privada, conforme a visão dos educadores, focado nas dificuldades da interdisciplinaridade em escolas públicas e privadas, aponta os desafios enfrentados por educadores na implementação dessas práticas, essa pesquisa sugere que as atividades de extensão podem ser um espaço privilegiado para superar essas dificuldades e promover uma educação mais integrada.

Por fim, o estudo de Silva (2022) foi selecionado por discutir a extensão e a formação omnilateral de estudantes do IFPE-Campus Palmares, percorrendo sobre a formação omnilateral de estudantes em Institutos Federais, com ênfase nas atividades de extensão como parte essencial desse processo, seu estudo demonstra como essas práticas podem contribuir para uma educação mais abrangente e crítica, promovendo a interdisciplinaridade no cotidiano escolar.

A análise desses estudos demonstra que as atividades interdisciplinares e transdisciplinares têm um grande potencial de aplicação nas escolas, especialmente por integrarem diferentes campos de conhecimento e promoverem uma educação voltada para a resolução de problemas práticos. Ao trabalharem de forma conjunta, as disciplinas permitem que os alunos utilizem seus saberes adquiridos tanto em ambientes formais quanto informais, oferecendo soluções criativas para os desafios apresentados. Assim, essas atividades contribuem significativamente para a formação omnilateral dos estudantes, que é um dos principais objetivos da educação contemporânea.

EDUCAÇÃO E A (DI)VISÃO DO CONHECIMENTO HUMANO

A educação contemporânea nos espaços formais assume uma lógica estabelecida há vários séculos, consistindo na divisão do conhecimento humano em diversas disciplinas. Cada disciplina é conduzida por um especialista, com aulas dentro de uma grade com horários semanais e havendo pouco espaço para intersecções ou interdisciplinaridade.

Trata-se de um método profundamente relacionado com a organização da sociedade e do mercado num mundo capitalista e industrial. A educação, deste modo, é massificada, buscando a preparação da população em geral para a atuação no mercado de trabalho (MARTINS, 2017).

Esse modelo tem funcionado, especialmente dentro de sociedades industriais, mas considerando o início da era pós-industrial e das novas demandas do trabalho e da sociedade civil, ele começa a entrar em xeque. Os problemas observados em situações reais, de fato, não são relacionados geralmente a uma única disciplina, mas sim a várias que se interseccionam.

Por tudo isso, a educação, que tem como objetivo formar os indivíduos para o mundo, modifica-se com o tempo, adequando-se às necessidades e demandas de cada contexto específico. Os seus pressupostos e as suas metas, manifestados no currículo, são foco de amplo debate, em especial quando se discute a importância de o ensino-aprendizagem assumir significado para o aluno.

Conforme Pacheco (2012), a escola sempre atuou no desenvolvimento de competências. Em geral, ela busca trabalhar competências relacionadas ao saber técnico e tecnológico, de modo a promover no aluno o desempenho funcional em determinadas tarefas.

Contudo, existem perspectivas que discordam desse modelo, fundamentando-se principalmente na ideia de que:

- a referência para a seleção dos conteúdos do ensino não pode tomar por base a adequação de comportamentos de forma restrita à produção, mas ter em vista a formação ampliada nos diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura);
- a preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação omnilateral (em todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo

em rápida transformação científica e tecnológica (PACHECO, 2012, p. 9).

A literatura aponta que há muitas discussões a respeito das formas pelas quais a escola deve contribuir com o desenvolvimento do aluno, já que ela atua principalmente preparando o indivíduo para atuar dentro de uma sociedade capitalista. A despeito do mercado de trabalho, porém, a escola também deve se preparar para a política, a luta de classes, a arte e outras questões sociais (LOMBARDI; SAVIANI, 2005).

A educação, para Ciavatta (2014), tem como objetivo a emancipação do ser humano, o que coincide com a educação politécnica. Contudo, a visão sobre a forma como realizar essa tarefa possui divergências, especialmente em razão dos países possuírem regimes políticos e econômicos distintos.

Em seu ponto de vista, "o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares" (CIAVATTA, 2014, p. 202). Deste modo, "o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado", possibilitando "a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico" (CIAVATTA, 2014, p. 2002).

Apontam Lombardi e Saviani (2005) que, a despeito do alinhamento que assume a educação, ela tem por objetivo formar as futuras gerações. Sendo o Brasil uma democracia e uma sociedade de liberdades civis e individuais, é fundamental que a educação forme cidadãos capazes de exercer os seus direitos, de construir os espaços públicos e de decidirem os rumos da sociedade e do país. Assim, o principal papel da educação é fornecer bases para que o indivíduo possa refletir criticamente sobre o mundo e a sociedade.

EDUCAÇÃO OMNILATERAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Como apresentado no tópico anterior, o ensino possui íntima relação com a organização social e o mercado de trabalho, educando cada aluno para que ele possa atuar na sociedade na vida adulta. A educação omnilateral, por sua vez, rompe com esse paradigma, propondo uma educação que promova o desenvolvimento do estudante como sujeito de desejos, necessidades e potencialidades. Trata-se, assim, de uma educação comprometida com a formação

integral do ser humano, tanto no campo intelectual, como nos contextos físico, político, cultural e científico-tecnológico (RAMOS, 2008).

A formação omnilateral, deste modo, é uma proposta de integrar as várias dimensões da vida humana no currículo escolar, percorrendo sobre elas no processo educativo. Isso decorre da percepção de que a sociedade é constituída por todas as diversas disciplinas, e a realização humana se dá em todos os campos: economia, ciência, cultura, dentre outros. A escola, deste modo, assumiria o seu papel primordial, de preparar os indivíduos para a vida.

Trata-se, assim, de uma educação que

[...] tem exemplos históricos no sistema educacional do início da Revolução Russa de 1917, na Revolução Cubana de 1959 e nas lutas pela democratização do ensino no Brasil, nos anos 1980, quando se introduziu o termo educação politécnica no primeiro projeto da LDB e, nos anos 2000, quando se implementou a discussão e tentativas de implantação da formação integrada (CIAVATTA, 2014, p. 202).

A educação brasileira, deste modo, tem como um de seus objetivos promover a educação omnilateral. Apesar disso, não se trata de um movimento que se restringe ao espaço da escola:

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos (DUARTE, 2016, p. 103-104).

A ideia da promoção da educação omnilateral nas escolas obedece à percepção de que os indivíduos devem ser contextualizados, vivendo suas próprias histórias, que são únicas. Cada indivíduo vive em uma realidade própria e específica, moldada por sua comunidade e pelo seu contexto familiar, como também pelo seu local e período histórico. A educação omnilateral, deste modo, busca garantir uma existência de fato livre em todos os aspectos da vida.

Os Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE) elaborados para a educação brasileira vêm, já há algum tempo, trazendo ao debate a preocupação com a contextualização e o significado no ensino-aprendizagem, conforme buscam uma maior qualidade para o ensino e convergem para uma educação omnilateral (SAVIANI, 2021). Esses PDEs, em especial a versão publicada em

2007, vêm buscando atender o que já estava proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de modo a promover um ensino de maior qualidade e, no âmbito do ensino médio, implementar a sua forma integrada.

A forma integrada do ensino médio é definida como a sua articulação com a educação profissional. O ensino médio integrado está presente em vários documentos que norteiam a educação no Brasil, inclusive da LDB: "O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" (BRASIL, 1996, p. 1)

O ensino médio integrado, de todo modo, perpassa a simples articulação entre a educação profissional e o ensino médio. Ele busca recuperar as ideias de educação omnilateral e educação politécnica, alinhando essas ideias ao contexto de redemocratização do país e após a publicação da LDB de 1996. O esperado, com isso, é superar o dualismo estrutural presente na educação do país, e superar também a divisão de classes e a divisão da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual até então presente (CIAVATTA, 2014).

Na história da educação no Brasil, embora considerável parcela de sua produção econômica, técnica e tecnológica advenha da atuação da classe trabalhadora, essa mesma classe vive num cenário de dificuldades para a obtenção de conhecimento sistematizado. Em geral, a classe trabalhadora brasileira é destinada ao ensino voltado para o trabalho manual, e os conhecimentos intelectuais se restringem à classe economicamente mais elevada (RAMOS, 2017).

Um projeto político-pedagógico que considere todas essas nuances deve ser construído de forma coletiva e democrática. Os envolvidos, alunos e familiares toda a comunidade, de fato, devem participar do processo de forma ampla, sendo abertos espaços para a sua atuação. É essencial, ainda, que as medidas de integração sejam constantemente discutidas, obtendo melhorias contínuas para a participação de toda a sociedade (PACHECO, 2012).

O mercado de trabalho não deve ditar os caminhos da educação. A educação, sim, deve se voltar para todos os aspectos da vida e da sociedade. Por isso, cabe aos gestores e educadores se aproximarem da comunidade, articulando ações junto dos familiares dos estudantes, conforme as necessidades de cada aluno, oferecendo a eles todas as condições para que possam estudar (PACHECO, 2012).

A formação integrada, deste modo, será capaz de refletir uma experiência democrática, com constante reconstrução e aprimoramento dos processos e

procedimentos, sendo um microcosmo da sociedade, espaço em que todos são responsáveis pela construção, todos têm voz e atuam em sua contínua evolução.

EVENTOS EXTENSIONISTAS

As práticas educativas devem ser orientadas para a integração dos currículos, considerando tanto os elementos técnicos quanto humanos. Isso abrange diversos aspectos, como os contextos históricos, geográficos, econômicos e todo o conhecimento técnico abordado. Dessa forma, é possível oferecer uma formação abrangente, utilizando abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e eventos que ultrapassem o tradicional modelo de ensino em sala de aula (CIAVATTA, 2014).

Nesse contexto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como missão central promover uma educação abrangente, integrando os pilares do ensino, pesquisa e extensão. Essa abordagem tríplice visa proporcionar uma experiência educacional enriquecedora, na qual as disciplinas oferecidas sejam interligadas por meio de Projetos de Extensão, muitas vezes organizados como eventos. Estes eventos não apenas impulsionam o aprendizado, mas também funcionam como veículos para a disseminação do conhecimento gerado pelos participantes, atingindo tanto os membros da instituição quanto a comunidade externa (IFMS, 2017).

Os Institutos Federais assumem a responsabilidade de oferecer educação profissional e tecnológica em todas as suas formas e níveis, fundamentando-se no compromisso de proporcionar uma formação holística e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Um exemplo notável dessas iniciativas é a "Semana do Meio ambiente", um evento com o propósito de "contribuir para a formação da consciência em relação às causas ambientais, apoiar a realização de ações que divulguem o conhecimento produzido na instituição e que permitam o diálogo entre esta e a sociedade" (IFMS, 2023). Este evento não só reflete o compromisso com a educação integral, mas também evidencia o papel dos Institutos Federais como agentes ativos na construção de uma consciência ambiental e na promoção do diálogo construtivo entre a instituição e a comunidade em que está inserida.

OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A partir da década de 1990, com a concepção dos Institutos Federais, houve o desenvolvimento de trabalhos no sentido de promover uma formação integral, bem como trabalhos buscando a pesquisa e a extensão, de modo a promover a qualidade social e o debate sobre as contradições do sistema capitalista e a luta de classes em meio à educação profissional. O cenário, de todo modo, foi controverso, ora com tendências de manutenção do sistema, ora com tendências de debate e questionamento (OLIVEIRA, 2020).

De fato, a literatura apontou pesquisas a respeito dos desafios da implementação de uma educação interdisciplinar, como foco no ensino médio integrado e na educação omnilateral. O estudo de Ávila et al. (2017) teve como objetivo investigar as dificuldades e os desafios apontados por professores no desenvolvimento de um ensino com características interdisciplinares na área de Ciências e Matemática. Assim, o estudo foi realizado com vinte professores dessas disciplinas, que atuam em cursos de licenciaturas em uma Instituição de Ensino Superior privada do Estado do Rio Grande do Sul. As principais categorias de dificuldades para a interdisciplinaridade que emergiram do estudo foram as dificuldades e desafios associados à fragmentação disciplinar; as dificuldades e desafios associados ao diálogo com colegas e gestores; e as dificuldades e desafios associados aos problemas de interesse e conhecimento.

O estudo permitiu concluir que os desafios relacionados à interdisciplinaridade estão especialmente relacionados à formação dos professores, sobretudo por haver lacunas em sua formação. Ainda, foi constatada falta de apoio das direções das escolas, o que poderia se materializar com a realização de atividades de extensão e eventos interdisciplinares (ÁVILA et al., 2017).

Conforme Nascimento Júnior (2021) os docentes em geral conhecem, ao menos de forma parcial, os aspectos relacionados à formação integral, e seus impactos na formação dos alunos. Contudo, eles encontram dificuldades em implementar esses aspectos, sendo importante o desenvolvimento de capacitações para que eles possam realizar tais atividades. A elaboração de um guia que conduza essa sua atuação é de grande relevância para o seu sucesso nessa empreitada.

Aponta Lacerda (2016) que a discussão sobre a formação integral inevitavelmente traz à tona a discussão do trabalho como princípio educativo e

discussões relacionadas, como a dualidade histórica entre saber e fazer, e conceitos relacionados. Assim, trata-se de um debate que levou à discussão sobre a formação integral e a integração da Educação Básica e da Educação Profissional na perspectiva do currículo integrado, envolvendo, em seu estudo, também a Educação para Jovens e Adultos.

Conforme o autor, a construção do processo de formação continuada dentro da FE/UFG, instituição em que foi realizada a sua pesquisa, não contou com a integração necessária para a construção do currículo integrado, conforme era o objetivo. Pelo contrário, ela contou com movimentos interdisciplinares que contribuíram para uma aproximação desta proposta. Observa-se, assim, que se trata de um processo complexo e que depende de uma série de fatores (LACERDA, 2016).

Shaw (2018), por sua vez, realizou um estudo para investigar as principais dificuldades de promover a interdisciplinaridade em escolas públicas e privadas. A sua pesquisa realizou entrevistas com quatorze educadores, sete deles atuantes em escolas públicas, três atuantes em escolas privadas, dois professores universitários, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. Esses achados, semelhantes aos do estudo anterior, apontaram as lacunas na falta de formação dos professores e a falta de apoio das escolas como causas de dificuldades na promoção de uma educação omnilateral. Ainda, seria importante a realização de um planejamento coletivo para que os eventos interdisciplinares passassem a integrar o planejamento dos professores.

Por fim, o estudo de Alves, Madanelo e Martins (2019) teve como objetivo discutir as dificuldades da escola em aplicar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, promovendo aulas realmente práticas e interdisciplinares. O estudo apontou que o objetivo da construção de uma flexibilidade curricular é garantir o direito de aprendizagem a todos os estudantes, de modo a obter o sucesso educacional. Esse currículo flexível precisa de um ambiente interdisciplinar para a sua construção, e nesse processo, o aluno deve atuar em posição ativa, contribuindo para conduzir o processo. A pesquisa apontou que esse cenário ainda está em construção, e revela uma série de desacertos e dissonâncias, não havendo preparo ou suporte aos educadores.

Dentre os estudos que avaliaram a realização de programas de extensão, foi possível constatar que o posicionamento dos estudantes sobre a extensão costuma ser fortemente pautado conforme os interesses do sistema capitalista, com o aprendizado voltado para a atuação futura no mercado de trabalho. Por

outro lado, a extensão também contribui com o desenvolvimento para uma formação omnilateral, ampliando seu senso crítico e seus horizontes (SILVA, 2022).

Assim, a literatura aponta que as atividades de extensão e outros eventos interdisciplinares podem, sim, contribuir para a promoção de uma educação omnilateral e um ensino médio integrado; por outro lado, é fundamental que haja preparo dos professores para isso, e apoio por parte das escolas, garantindo que os eventos se convertam em oportunidades de aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a pesquisa tem como objetivo refletir sobre os desafios na promoção de uma educação omnilateral e interdisciplinar e a possibilidade de uma extensão dialógica na perspectiva do mundo do trabalho, concluímos que este estudo explorou a relevância e os desafios da promoção de uma educação omnilateral e interdisciplinar nos contextos educacionais contemporâneos, onde ficou evidenciado que o modelo tradicional, baseado na segmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, enfrenta críticas crescentes devido à sua limitação em preparar os alunos para enfrentar problemas complexos do mundo real, que frequentemente demandam uma abordagem integradora.

As reflexões abordadas ao longo do artigo reafirmam a importância da transformação educacional rumo a práticas mais integralizadas e contextualizadas. Nele observamos que a educação omnilateral busca integrar diferentes dimensões do conhecimento e da vida humana, promovendo não apenas competências técnicas, mas também habilidades críticas e criativas essenciais para o mercado de trabalho contemporâneo. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade emergem como abordagens promissoras para superar as limitações do ensino tradicional, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos que atravessam várias áreas do conhecimento.

Assim foi possível constatar, com base na literatura pesquisada, que o debate atual na educação se concentra em buscar uma formação completa, integral, permitindo ao indivíduo interagir de forma crítica e criativa na sociedade. Porém, para que isso aconteça é necessário que sejam superados os desafios existentes, como a falta de formação adequada dos professores, a resistência institucional e a necessidade de desenvolvimento de currículos flexíveis, através de investimentos contínuos em capacitação docente e na revisão dos modelos educacionais vigentes. Além disso, é necessária a participação ativa da comuni-

dade escolar e a promoção de espaços de diálogo que são fundamentais para implementação efetiva das práticas interdisciplinares.

Desse modo pode-se dizer que a educação omnilateral e interdisciplinar busca a integração das disciplinas com a vivência dos alunos e situações concretas, do mundo real e que as atividades de extensão são ferramentas importantes nesse processo, permitindo aos alunos desenvolverem projetos, integrarem os conteúdos e atuarem exatamente sobre situações de sua vivência, sendo ferramentas de grande valia para a educação omnilateral.

Assim a educação omnilateral e interdisciplinar é importante para preparar o aluno para uma participação ativa e crítica na sociedade e entendemos que o compromisso com a formação integral dos indivíduos deve ser contínuo e adaptável às novas demandas sociais, garantindo assim uma educação significativa e relevante para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sônia; MADANELO, Olga; MARTINS, Maria. Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 27, p. 337-362, 2019.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua**, v. 7, p. 1-12, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 5 jul. 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, p. 101-122, 2016.

FREIRE, Paulo. Educação "bancária" e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

IFMS. **Política de Extensão do IFMS**. Resolução nº 059, de 21 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de->

conteudo/documentosinstitucionais/politicas/politica-de-extensao-do-ifms.pdf.
Acesso em: 20 out. 2023.

IFMS. **SEMANA DO MEIO AMBIENTE 2023** - Edital nº 022/2023. Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/semana-do-meio-ambiente-2023-edital-no-022-2023> Acesso em: 10 jul. 2023.

LACERDA, Cláudio Virote. A **experiência do PROEJA-FIC/PRONATEC na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**: a construção do currículo pelos sujeitos da educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA). 2016. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação (FE). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Marxismo e educação: debates contemporâneos. **Campinas: Autores Associados**, v. 1362, 2005.

MARTINS, Luciana da Silva. Comênio: uma análise introdutória de suas contribuições para a educação. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 4, n. 1, p. 138-144, 2017.

NASCIMENTO JÚNIOR, José Roberto do. **As relações entre as concepções de formação integral e seus impactos no desenvolvimento das aulas**: um estudo sob a ótica dos docentes de um Campus do Instituto Federal de Pernambuco. 2021. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Olinda. Olinda, 2021.

OLIVEIRA, Victor Varela Ferreira Medeiros de. **Concepções de trabalho e educação dos Institutos Federais no contexto da diversificação da educação superior: a que (m) servem?**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autonomia Literária, 2021.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "**O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**", financiado pelo CNPq, para o projeto, v. 20, p. 21-27, 2005.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Dificuldades da interdisciplinaridade no ensino em escola pública e privada: com a palavra, os educadores. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 19-40, 2018.

SILVA, Claubério Nascimento da et al. **Um olhar discursivo sobre a extensão e a formação omnilateral de estudantes do IFPE-Campus Palmares**. 2022. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Olinda. Olinda, 2022.

SILVA, João. **Estudo Reflexivo na Educação Contemporânea**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2020.

SOUZA, Pedro. **Metacognição e Aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Científica, 2019.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.031

A FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DO EMPREENDEDORISMO NEOLIBERAL: UM OLHAR PARA OS SUJEITOS DO CURSO SUBSEQUENTE TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE

Izac de Sousa Belchior¹
Danielle do Nascimento Rezera²
Raquel Viana dos Anjos³

RESUMO

A LDB garante aos sujeitos educativos o aprofundamento e a totalidade do conhecimento socialmente produzido; entretanto, interesses do mercado educacional reiteradamente desviam essa garantia, sustentando mecanismos de manutenção do *status quo*, além de orientar diretrizes políticas e projetos societários. Assim, este trabalho investiga os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, com base na BNCC e na Lei nº 13.415/2017. A partir do pressuposto de que tais diretrizes e ofertas educativas estimulam a fragmentação do conhecimento, busca-se demonstrar que essas políticas, imersas no *ethos* do capitalismo neoliberal, estimulam uma educação conformadora, com foco na formação de mentalidade meritocrática, em que o empreendedorismo é alçado à prática educativa para a possibilidade de inserção e ascensão no mercado de trabalho. Arelado a esse processo, verifica-se o estímulo à ideologia neoliberal, com base no desenvolvimento de competências socioemocionais que encarnam um pensamento de individualização em confronto com fatores social e historicamente construídos. A racionalidade engendradora na menta-

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, belchiorizac@gmail.com;

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, daniellerezera@gmail.com;

3 Mestra em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, raquel.dosanjos@ifpi.edu.br.

lidade dos educandos é de vertente conformadora, com a premissa da redução da ação do Estado. Através de questionário dirigido aos alunos do Curso Subsequente em Panificação do IFRS – Campus Porto Alegre, busca-se desvelar como a formação humana tem sido cooptada pelas ideias da hegemonia dominante no cenário brasileiro. Desse modo, compreender as visões de mundo desses jovens torna-se necessário para promover uma educação que responda às necessidades do mundo e do mercado de trabalho, centralizando a emancipação dos sujeitos e rejeitando a posição de subalternidade ou subsunção de uma educação para o capital.

Palavras-chave: Currículo, BNCC, Itinerário formativo, Conformação dos sujeitos, Empreendedorismo.

INTRODUÇÃO

Os cursos técnicos geralmente são apresentados como via de acesso tanto à ascensão social quanto à inserção no mercado de trabalho; no entanto, por trás desse discurso, há complexas relações de poder e interesse.

O problema da pesquisa consiste em responder à seguinte questão: “Que tipo de formação humana é oferecida aos alunos do Curso Subsequente de Panificação do IFRS – Campus Porto Alegre?”. O objetivo desta pesquisa, portanto, é desvelar os vínculos entre a formação humana e profissional do Curso Técnico em Panificação do IFRS – Campus Porto Alegre, bem como os interesses sociais e políticos subjacentes a esse processo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa alicerça-se no aporte teórico das obras referenciadas, em estudos documentais (Projeto Pedagógico do Curso – PPC e textos legais), bem como na análise de dados quantitativos obtidos com a aplicação de um questionário aos/às estudantes do Curso Técnico em Panificação do IFRS – Campus Porto Alegre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender a formação humana proporcionada pelo Curso Técnico Subsequente em Panificação do IFRS – Campus Porto Alegre, é necessário analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sobretudo os itens Justificativa e Proposta Política Pedagógica do curso. Contudo, antes de adentrarmos no documento supracitado, apresenta-se uma breve contextualização sobre essa modalidade de ensino.

Os cursos subsequentes são destinados aos sujeitos que já tenham concluído o ensino médio, em conformidade com as leis nº 9394/1996 e nº 11741/2008, bem como com a Resolução CNE/CP nº 1/2021. Trata-se de um universo distinto, tanto no que diz respeito aos cursos técnicos integrados ao ensino médio quanto aos cursos subsequentes a este, herdados do Decreto nº 2.208/1997 que, à época, tinha a dualidade da educação em sua essência.

Nesse contexto, é importante caracterizar os sujeitos que procuram essa modalidade de ensino. Assim,

Compreende-se que a forma subsequente – cursos técnicos de nível médio destinados a quem já concluiu o EM – justifica-se pelo fato de que há muitos jovens e adultos que concluíram o EM propedêutico de baixa qualidade e que não vão para o Ensino Superior, nem têm condições de inserção em atividades complexas, entre as ocupações de nível médio. Assim, em razão dessa distorção, que é fruto da incapacidade do Estado brasileiro de garantir educação básica com qualidade para todos, os cursos técnicos subsequentes podem contribuir para melhorar as condições de inserção social, política, cultural e econômica desses brasileiros. (MOURA, 2010, p. 882).

A baixa qualidade e o número de escolas propedêuticas construídas pelo Estado, durante várias décadas, redirecionaram, sobretudo ao setor de serviços, um público de baixa qualificação para o mercado de trabalho, o qual, por sua vez, oferecia baixa remuneração. Há ainda aqueles que buscavam os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, cujo propósito consistia, essencialmente, em qualificar mão de obra com uma formação conformadora de sujeitos; ou seja, estes poderiam ter uma qualificação técnica, mas sem a crítica necessária ao projeto societário que destinava esses sujeitos à continuidade de uma posição de subordinação em face da ideologia capitalista (justamente a mesma que dificultara o acesso desses sujeitos aos cursos de nível superior).

Durante várias décadas, houve interferências de entidades empresariais, como o “Sistema S”, que já oferecia cursos profissionalizantes para os estudantes do extinto 1º grau. A oferta dirigia-se a maiores de 18 anos, que atuavam como auxiliares em determinadas áreas profissionais. Esse modelo acompanhou parte da ditadura militar-empresarial, sobretudo com o fim da profissionalização compulsória do 2º grau (conforme a Lei nº 5.692/1971).

A oferta dos cursos profissionalizantes para os sujeitos concludentes do 1º grau consistia em um mecanismo de contenção ao ingresso no então 2º grau, uma vez que, para nele ingressar, exigia-se a realização de exames admissionais. Compreende-se a existência de duas razões centrais que permeavam esse contexto histórico: a) contenção da ascensão da classe trabalhadora aos níveis mais elevados da educação socialmente produzida pela humanidade, perpetuando a dualidade da educação e a manutenção das desigualdades sociais; b) baixo investimento público na verticalização, na quantidade e na qualidade das escolas públicas, que, conjuntamente, reduzia tanto a pressão por expansão de

cursos superiores para os filhos da classe trabalhadora quanto a manutenção dos cargos de comando pela burguesia.

Diante do exposto, a manutenção de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio é um projeto de sociedade e de Estado contra a ascensão educacional dos filhos da classe trabalhadora e, por conseguinte, em prol do aumento do exército industrial de reserva de trabalhadores, principalmente nos centros urbanos. A ponta da lança foi a configuração na Lei nº 9.394/1996, como se verifica a seguir.

Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e dos defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem-feito. Nesse embate prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996. (MOURA, 2007, p. 15).

A citação acima evidencia como a dualidade educacional foi pavimentada nos mecanismos jurídicos, gerando um modelo educacional que, apesar de universal, é contraditoriamente segregado. De um lado, estão aqueles que podem pagar para ter acesso a um tipo de educação que preparará a classe dos dirigentes – filhos da burguesia –, que herdará o capital; por outro lado, uma educação para os filhos da classe trabalhadora, os quais, sem as mesmas condições materiais que a primeira, sucumbirão aos cursos profissionalizantes, para que a exploração da sua força de trabalho seja convertida em mais-valia, a qual, por sua vez, poderá ser reinvestida em capital produtivo ou especulativo pelos detentores da propriedade privada.

É interessante perceber que, na democracia liberal, a ideologia da ineficiência estatal é alardeada pelas mídias burguesas como entrave ao desenvolvimento social e econômico do país, ainda que esse mesmo Estado seja o responsável direto por pagamentos da dívida pública com exorbitantes taxas de juros. Destaca-se que essa política de juros vultosos é referendada pelo dito “mercado”, que não passa de poucos bilionários que, reunidos nos seus escritórios, decidem os juros do Banco Central –instituição agora dita independente –,

e que é responsável, direta e literalmente, pela vida de mais de duzentos e dez milhões de brasileiros.

Diante do exposto, é importante que as pesquisas fundamentadas em uma concepção de educação contra-hegemônica continuem a ser produzidas, para que, no momento certo, sejam apresentadas e aplicadas. Não se pode desistir diante de momentos desfavoráveis aos trabalhadores. Não se trata de idealismo, e sim de materialidade histórica, que, através do seu movimento, nos faz acreditar que o modo de produção capitalista não se sustenta pela sua própria essência.

Nessa conjuntura, é importante ressaltar as lutas de classes travadas durante a aprovação da Lei nº 13.415/2017. Assim,

No que se refere ao ensino médio, por um lado, tem-se a posição dos setores privados, representados pelas instituições que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio e a identidade conceitual dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos dez anos, e pelo Conselho de Secretário de Educação, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e seu projeto de vida. (KUENZER, 2017, p. 333).

Por outro lado, encontram-se entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012 *Apud* KUENZER, 2017, p. 333).

Nas citações acima, observamos projetos societários em disputa no campo da educação básica. Quanto ao primeiro excerto, não podemos fechar os olhos para os lobistas, que representam as instituições privadas de ensino e seus tentáculos, mais conhecidos como fundações ou entidades sem fins lucrativos, que estão inseridos nos diversos ministérios nos quais seus interesses se manifestam, ou seja, em esferas diversas, independentemente da orientação partidária do governo. Os grupos de direito privado supracitados defendem o aumento de

sua inserção nas políticas educacionais, sob o discurso corporativista em defesa da eficiência e da eficácia de métodos, materiais, metodologias de trabalho e acompanhamento, palestras, avaliação e gestão de resultados, entre outras práticas específicas de gerenciamento.

Assentado na falácia do empreendedorismo, o conjunto de oferta de consultoria ao ensino público oferecido por essas instituições ditas “sem fins lucrativos” promete maior inserção do jovem no mercado de trabalho contemporâneo, com seus desafios e superação dos entraves do aparelho estatal. Na esteira desse modelo educacional, o aluno seria “livre” para “escolher”; no entanto, essa forma de organização curricular dificulta o acesso dos estudantes à totalidade do conhecimento produzido pela humanidade, formando sujeitos expropriados desses saberes. A finalidade maior dessas instituições é fortalecer os preceitos do modo de produção e relação capitalista com sujeitos conformados aos anseios burgueses de extrair ao máximo a mais-valia e superexploração do trabalho e do trabalhador, sem a contrapartida de redução de carga horária de trabalho ou aumento real do salário, desamparados da seguridade social.

Os defensores do empreendedorismo nos cursos subsequentes dos institutos federais alegam que os avanços da ciência e da tecnologia devem ser incorporados ao currículo das instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Desse modo, estabelecem o desenvolvimento de saberes práticos no ramo da ciência e tecnologia, fundamentados em dois tipos de competência: a geral, mais consistente, e a organizativa, no intuito de formar um novo tipo de trabalhador empreendedor. Com as competências citadas, acreditam que

O novo profissional — com as capacidades que assegurem flexibilidade para enfrentar, de modo competente, o complexo mundo do trabalho — tem nas instituições de ensino e no professor importantes elementos para a sua formação, necessária ao aprimoramento do potencial humano e ao progresso pessoal e profissional. (OLIVEIRA; QUARESMA JÚNIOR, 2022, p. 140).

Ao analisar o trecho supracitado, deparamo-nos com a palavra “flexibilidade”, que está em uso corrente em diversos ambientes sociais, inclusive na escola e no trabalho. No contexto do neoliberalismo dos países periféricos, esse vocábulo remete-nos à subordinação das condições materiais impostas pelo modo de produção capitalista, cada vez mais árduo na extração da mais-valia do trabalhador, assim como nas privatizações e concessões de empresas públicas.

A flexibilização aponta para diversas dimensões da vida pessoal e profissional dos cidadãos, inclusive daqueles que foram mais atingidos pelas reformas trabalhistas, previdenciárias e do novo ensino médio. Aos olhos menos atentos, essas ações podem ser analisadas de modo individual; mas, em seu conjunto, representam uma sinfonia macabra para os que vivem do seu próprio trabalho.

O novo mercado de trabalho, após as ditas reformas, permite a precarização das condições do trabalho e do trabalhador, sob a falácia do empreendedorismo, encobrendo as condições distintas entre os detentores dos meios de produção e os trabalhadores que desejam se emancipar das condições degradantes às quais são submetidos diariamente. Ademais, são também encobertas as ofertas de financiamento de bancos públicos e privados para esses trabalhadores.

A precarização do trabalho, associada ao mito do empreendedorismo, encontra suporte em redes sociais, que advogam frases cada vez mais individualistas, como: “Não existe pobreza que resista a 14h de trabalho” ou “O dia tem as mesmas 24h para todos”. Se assim fosse, como explicar os baixos salários dos trabalhadores por aplicativo, apesar de uma jornada laboral exaustiva? Como explicar também as dificuldades apresentadas pelo trabalhador que mora nas regiões metropolitanas ao deslocar-se para o trabalho, gastando horas do seu tempo nos transportes públicos? A resposta que daremos aqui, especialmente aos fãs de milionários, é aparentemente simples: a riqueza é uma condição de herança, e exceção não é a regra.

De acordo com Silva (2022), a incorporação das competências socioemocionais no ensino médio brasileiro tem sua gênese na relação entre os setores público e privado (ou, mais precisamente, na influência deste setor sobre o público), por meio de organizações não governamentais, ligadas aos grandes conglomerados econômicos que atuam no Brasil desde os anos 1990. Assim, a influência do setor privado sobre o público fica evidente por meio da inclusão das competências socioemocionais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como por meio de avaliações internacionais como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – que mantém relações diretas com o grupo das economias mais desenvolvidas.

Quanto ao currículo por competências,

De acordo com Ramos (2008), o currículo por competências parte do pressuposto de que é possível redefinir o sentido dos conteúdos de ensino, de forma a atribuir uma significação prá-

tica aos saberes escolares, deixando de lado as especificidades disciplinares e apostando em competências verificáveis em situações e tarefas particulares as quais os alunos necessitam dominar. Ainda de acordo com essa autora, o currículo por competências mobiliza os conteúdos disciplinares, quando estes se fazem necessários para resolver uma determinada situação-problema. (RAMOS, 2008 *Apud* SILVA, 2020, s/p).

Verifica-se, pois, que essa abordagem curricular direciona os conteúdos aprendidos para a aplicação prática, sistematizando os objetos de conhecimento. As competências são verificadas em tarefas particulares na escola e, posteriormente, no mercado de trabalho, tornando o trabalhador apto ou não para certas funções nas quais deve resolver uma situação-problema. Desse modo, “Na constituição dessas subjetividades juvenis, convém criar mecanismos que buscam regular os comportamentos e condutas, tendo em vista a necessidade de se obter sucesso na vida pessoal e profissional”. (SILVA, 2020, s/p).

Desses mecanismos, Silva (2020, s/p) depreende: “Quer dizer, quem melhor consegue gerir as emoções e sentimentos, de modo a desenvolver aquelas que mais se afinam aos interesses do mercado, tem mais chance de elevar o seu capital humano e conseguir um melhor posto de trabalho”. Assim, o autocontrole sob condições de pressão no ambiente de trabalho tem relação direta com os ideais neoliberalistas e com a forma de lidar com os conceitos de sucesso e fracasso individual. É relevante salientar que tais conceitos já são trabalhados na escola como resultado de um processo formativo que ignora a infraestrutura e a superestrutura, criando artificialmente um ambiente econômico controlado por grandes corporações e pelo governo, os quais, num processo dialético, criam as condições econômicas, favoráveis ou não, geralmente para controlar o aumento salarial, evitar greves e colocar nas mãos e mentes dos trabalhadores a responsabilidade pelo seu futuro. O caso mais emblemático da implementação de políticas neoliberais foi a experiência chilena, durante o regime ditatorial de Pinochet. O Chile tornou-se um “laboratório” de tais políticas econômicas, financiado pelos Estados Unidos (por meio do então presidente Ronald Reagan) e pelo Reino Unido (representado por Margaret Thatcher), que começaram a experienciar essa nova etapa do capitalismo entre os anos 1970 e 1980, no país latino.

O processo de conformação humana em sociedades com características opressivas, desiguais e antidemocráticas mostra-se sob a forma de uma brutalização do ser, seja pessoal ou socialmente, já que a sujeição dos homens é uma

arbitrariedade à sua forma de expressão livre. A subalternização dos sujeitos no mundo contemporâneo, sob a égide do capitalismo e do neoliberalismo, é a escravidão na forma de autoflagelo, pois exige alguma forma de consentimento, a partir do qual nos brutalizamos.

Diante desse quadro, é inevitável referir-se a um trecho excepcional de *Cadernos do Cárcere*, que compreendemos ser uma síntese do mundo atual e da relação que Gramsci empreende em sua obra quanto à concepção de mundo e práticas sociais, principalmente no contexto das relações de trabalho e educação. O excerto em questão é uma crítica à obra *Os Três Mosqueteiros* (1844), de Alexandre Dumas (1802-1870). A precisão da análise reside sobre as coercitivas formas de racionalização da vida, cercadas pelo trabalho compulsório que justifica a mera sobrevivência. Conforme o autor, a humanidade, de modo geral, sempre esteve “taylorizada”, sujeita à férrea disciplinarização e ainda:

(racionalizada, antes, pela coerção, que, se é racional para os grupos dominantes, não racional para os dominados, e que está ligada à atividade econômico-prática, de modo que a coerção é exercida, ainda que indiretamente, mesmo sobre as classes ‘intelectuais’?) e organizada à férrea disciplina social, um trabalho preciso e previsível, atribuído ao indivíduo (mas não previsível para os líderes, como as crises e catástrofes históricas demonstraram), quanto mais a margem para a aventura é reduzida, como a selva livre de todos entre os muros sufocantes da propriedade privada... O taylorismo é atrativo e o homem é um animal adaptável, mas talvez haja limites para sua mecanização⁴ (GRAMSCI, 1975, p. 2132). [Tradução nossa.]

Na educação, esses aspectos conformadores estão inseridos nos currículos, nas concepções metodológicas, na mercantilização, na assunção da “liberdade”, da igualdade, do acesso, quando, na verdade, há extensiva forma de conformação. Genovesi (2017) entende que o pensamento do autor sardo é constantemente atravessado pela dimensão educacional, pois a relação peda-

4 “(razionalizzata, piuttosto, per coercizione, che se è razionale per i gruppi dominanti, non è razionale per quelli dominati, e che è connessa con l’attività economico-pratica, per cui la coercizione si esercita, sia pure indirettamente, anche sui ceti ‘intellettuali’?) e organizzata, la disciplina sociale ferrea, il compito assegnato all’individuo preciso e prevedibile (ma non prevedibile per i dirigenti come appare dalle crisi e dalle catastrofi storiche), tanto più il margine dell’avventura si riduce, come la libera selva di tutti fra i muretti soffocanti della proprietà privata... Il taylorismo è una bella cosa e l’uomo è un animale adattabile, però forse ci sono dei limiti alla sua meccanizzazione” (GRAMSCI, 1975, p. 2132).

gógica é a prática de exercício de poder; portanto, não se restringe ao espaço escolar em si, uma vez que se estende aos diversos processos da cultura, da linguagem, do senso comum, do bom senso, bem como do folclore e das mais variadas formas de vivências que constituem o modo de pensar e de estar no mundo. Logo, trata-se de relações que constituem os sujeitos e que, se atravessadas pelas formas da alienação, fomentam a conformação e a subalternização destes.

Nessa conjuntura, a análise e a compreensão do conceito de hegemonia são fundamentais para que se possa perceber a amálgama entre as formas de poder, domínio e influência, bem como sua estreita relação com as formas de educar a sociedade, tendo em vista a existência de uma relação dialética entre hegemonia e intelectuais, como organização que estrutura o consenso e a coerção. Assim, a materialização da hegemonia dá-se sob formas e significados diversos, de acordo com a configuração econômico-social transmitida nas relações de produção, nas quais as classes subalternizadas estão submetidas a estruturas de conformação social em que atuam os aparelhos de hegemonia (âmbito da sociedade civil), conforme Rummert (2004).

A relação entre controle social e capitalismo amplia as formas expropriadoras da mais-valia e reifica todo um conjunto de relações sociais, transformando em mercadoria toda forma de sociabilidade. Na educação, verificam-se processos mais adensados sobre a expropriação cultural, isto é, a relação cada vez mais frágil no acesso e no fomento ao conhecimento complexo. Assim, podemos considerar tal postulação como processo de conformação dos sujeitos aos interesses restritos da classe dominante e do capital (Lopes e Rezera). Na lógica neoliberal, há uma forma de atuação que se aproxima, cada vez mais, de um sistema totalitário, que exerce processos de conformação e de alienação social, instrumentalizados por informações que monopolizam o discurso do mercado, em detrimento do debate complexo no campo civilizatório.

A esfera educativa, em toda a sua complexidade, é afetada pelo princípio da hegemonia, “direção cultural e ideológica que a classe que é ou se propõe ser fundamental – hegemônica – imprime à ação das demais classes, exercendo, sobre estas, uma ação primordialmente educativa” (Rummert, 2004, p. 3). Quanto mais a razão for alienante, mais os campos educativos são afetados negativamente, principalmente sob a égide neoliberal que versa sobre a composição educativa por habilidades e competências. Em concreto, busca instrumentalizar um processo formativo neotecnista, voltado para a ampliação de

extração de mais-valia e o rompimento com processos democratizantes quanto à lógica decisória no campo político-econômico.

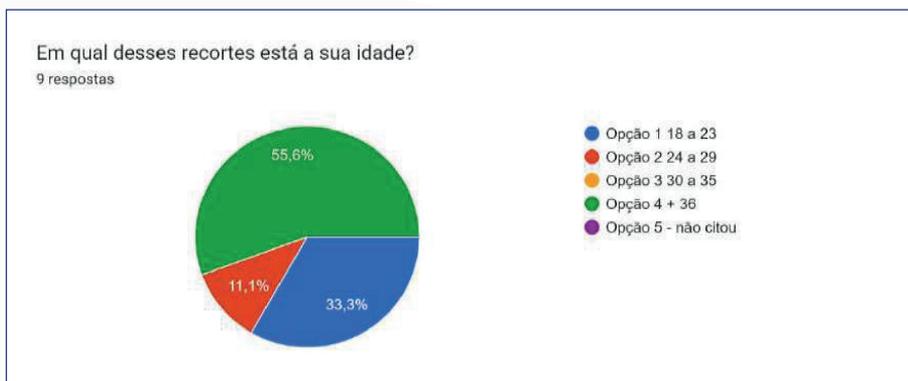
O local de análise e o curso, como antecipa o título do artigo, foi o Curso Subsequente em Panificação do IFRS – Campus Porto Alegre, ofertado no turno da tarde. De acordo com o calendário acadêmico, o segundo semestre de 2024 iniciou-se no dia 2 de setembro.

Nas primeiras semanas, houve baixa adesão ao curso, como reflexo das fortes chuvas no Rio Grande do Sul, que atingiram sobretudo a população mais vulnerável; no nosso caso, os alunos do curso técnico subsequente ao ensino médio que ainda estavam em processo de reconstrução de suas moradias ou à procura de áreas da cidade mais seguras. A ausência desses estudantes é plenamente justificável, e é importante salientar que eles puderam contar com o apoio da instituição.

Assim, no dia 11 de setembro de 2024, foram aplicados aos alunos 9 questionários impressos – que, posteriormente, foram tabulados no *Google Forms* –, compostos por 19 questões objetivas e uma subjetiva. Com a presença do/a professor/a da disciplina em sala, explicou-se a importância das respostas e garantiu-se o sigilo (sem nomeação ou qualquer outra forma de identificação do/a aluno/a). Em razão da extensão do questionário, alguns dados serão apresentados por percentuais, ao passo que os mais relevantes para a proposta da pesquisa serão expostos em forma de gráfico, com comentários.

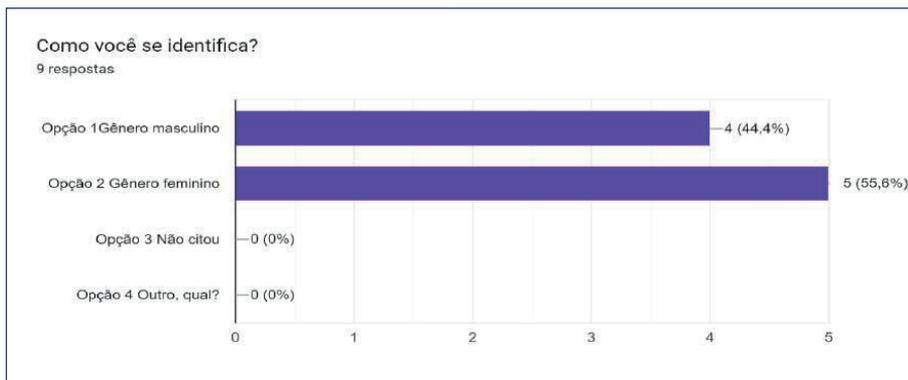
Nos gráficos 1 e 2, observa-se que a maioria dos/as alunos/as é composta por pessoas do gênero feminino, acima de 36 anos. Já os gráficos 4 e 5 apontam para uma população formada por pretos e pardos residentes na cidade de Porto Alegre. É interesse observar que, embora a cidade tenha um expressivo contingente populacional indígena, nenhum dos alunos assim se autodeclarou. Quanto à questão da moradia, apresentada no gráfico 5, não se identificou nenhum estudante residente em edificações construídas para estudantes de baixa renda. A razão para tal possivelmente seja o fato de que a maioria dos estudantes reside na capital e, alguns poucos, na região metropolitana.

Gráfico 1



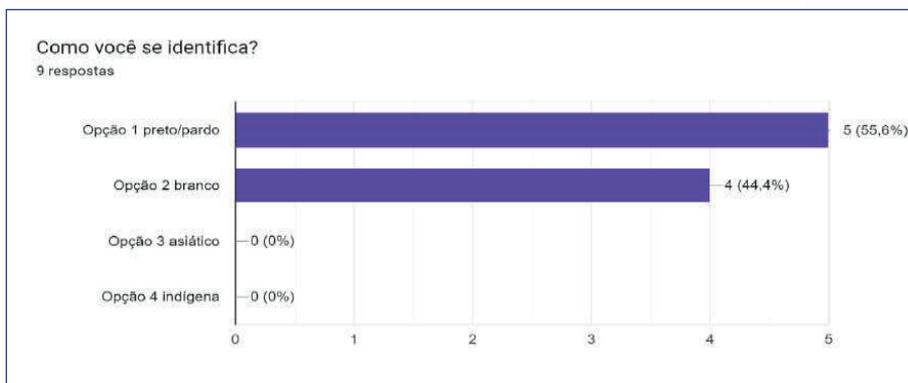
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 2



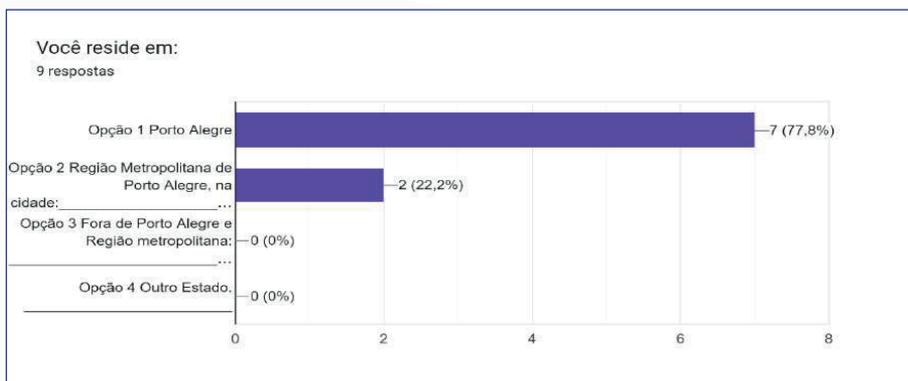
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 3



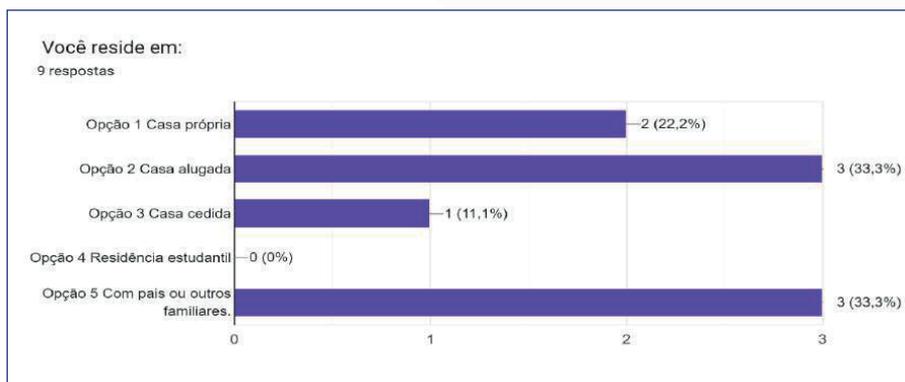
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 4



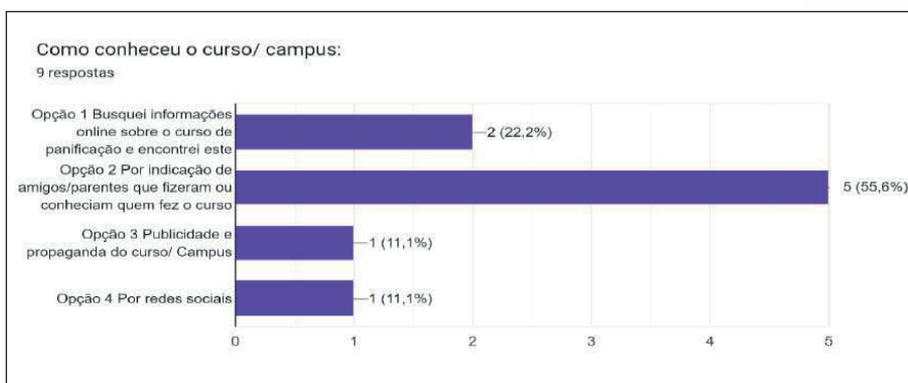
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 5



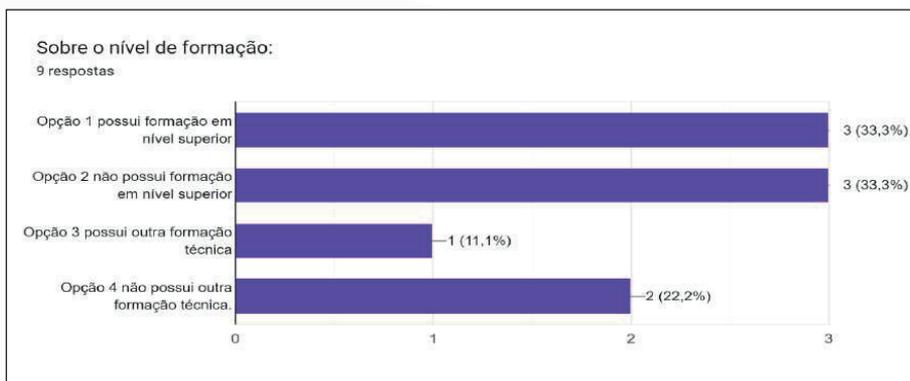
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 6



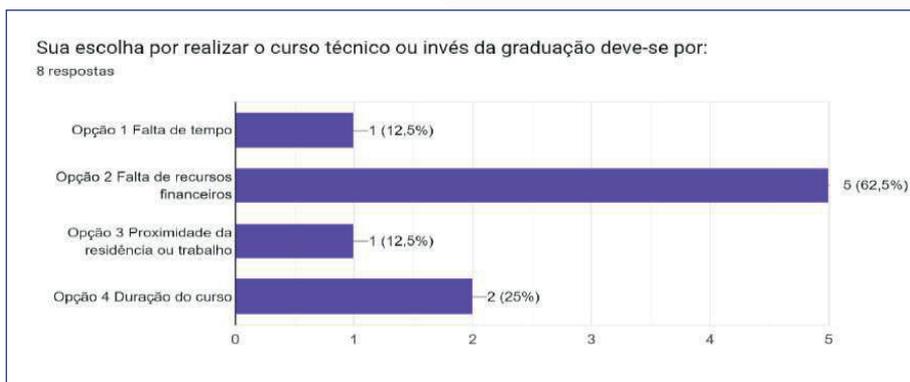
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 7



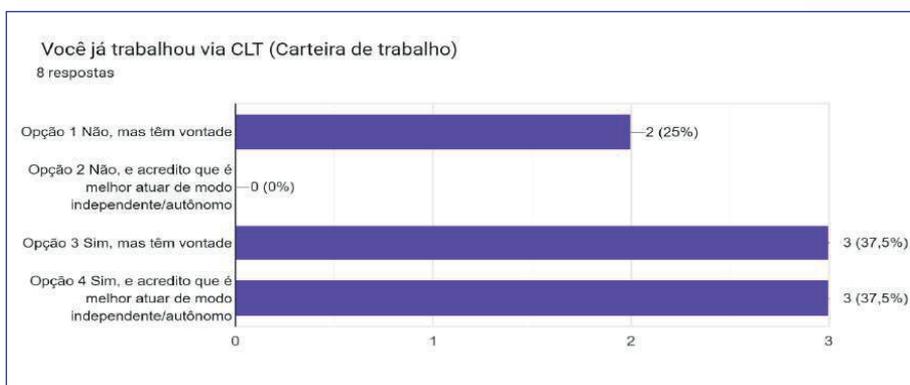
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 8



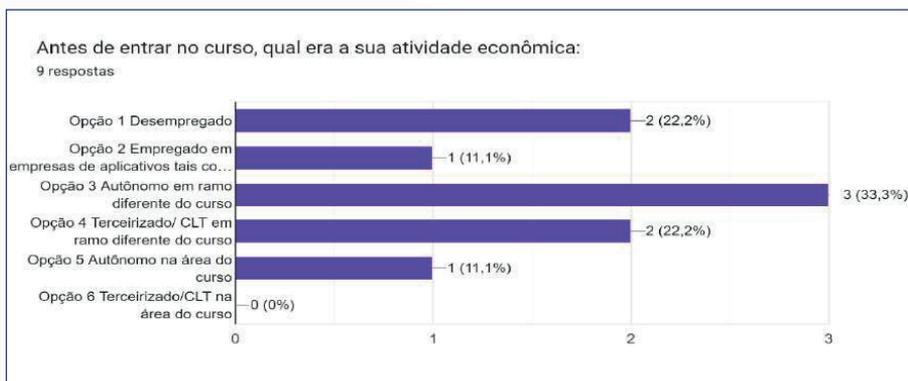
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 9



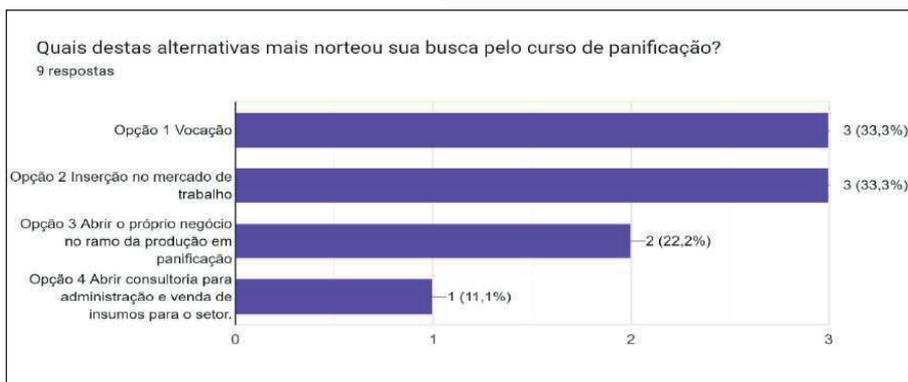
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 10



Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 11



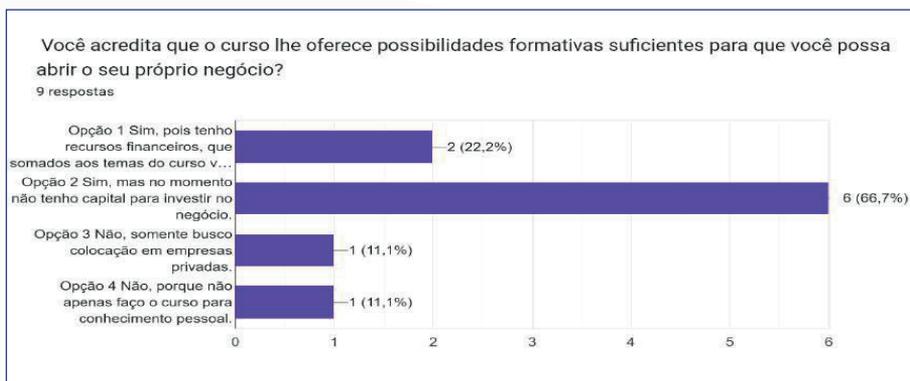
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 12



Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 13



Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 14



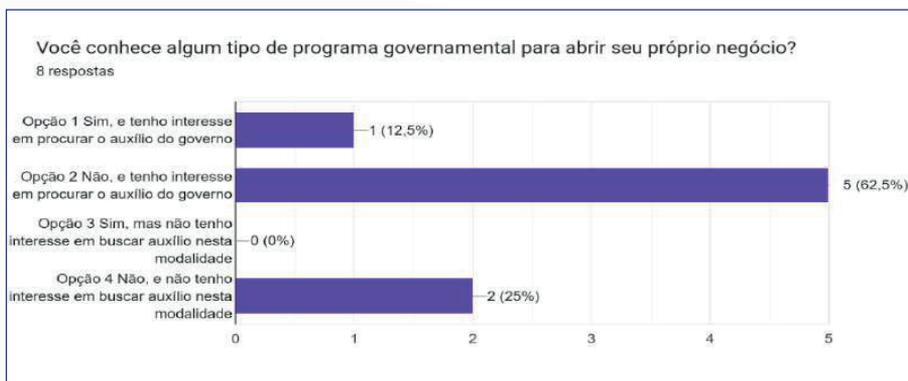
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 15



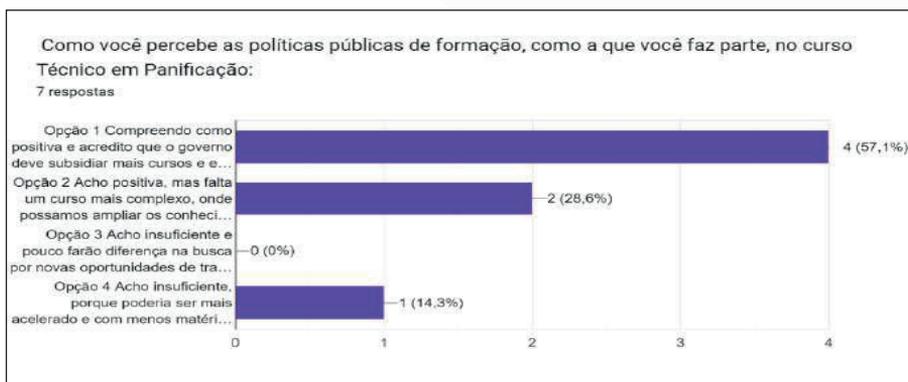
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 16



Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 17



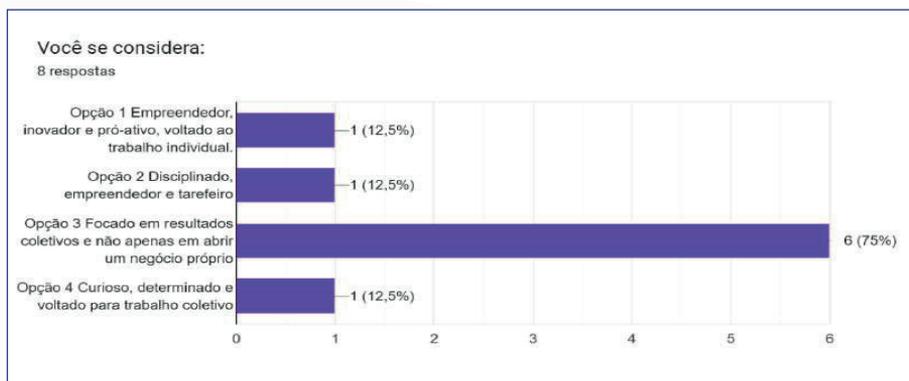
Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 18



Fonte: os autores, outubro/2024

Gráfico 19



Fonte: os autores, outubro/2024

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verifica-se que este trabalho identificou, por meio da metodologia aplicada, dos teóricos e da análise do Projeto Pedagógico do curso, alguns aspectos que contribuiriam para responder ao problema da pesquisa: “Que tipo de formação humana é oferecida aos/às alunos/as do Curso Subsequente em Panificação do IFRS – Campus Porto Alegre?”. A resposta é um tanto complexa, tendo em vista que o curso abrange sujeitos diversos; contudo, até onde foi possível aferir, o público é composto basicamente por mulheres cuja faixa etária compreende a População Economicamente Ativa (conforme categorização do IBGE), embora estejam desempregadas.

Esse dado é de grande relevância, uma vez que, por estarem em uma situação de expressiva necessidade de emancipação financeira, essas mulheres tornam-se também mais suscetíveis à exploração de sua força de trabalho e da sua mais-valia por empresários do seguimento. Entretanto, diante da pergunta acerca da motivação que as teria levado a ingressar no curso, a maioria respondeu que o faz por vocação. Ademais, os resultados coletivos indicam a possibilidade de continuidade da atividade laboral em sociedade com colegas de turma e outros que manifestem o mesmo desejo.

Historicamente, o trabalho relacionado à panificação desenvolveu-se, a princípio, por meio de receitas transmitidas oralmente por nossos antepassados e, mais tarde, por livros de receitas. Contudo, esses instrumentos históricos não são precisos quando se trata da emancipação financeira e expansão do próprio negócio. Diante das dificuldades iniciais enfrentadas pela classe trabalhadora,

é necessário conhecer as linhas de crédito ofertadas em intuições financeiras públicas ou privadas, as pesquisas relacionadas ao local e ao público do seu produto, os valores iniciais para compra de insumos e o tempo necessário ao retorno do investimento.

Esses apontamentos foram encontrados no PPC do curso, especialmente no componente curricular Administração Aplicada, cuja ementa inclui os seguintes tópicos: desenvolvimento de técnicas de gestão organizacional aplicadas à Panificação e/ou Confeitaria sejam empreendimentos mercantis, da economia popular, cooperativo, associativo ou familiar; formação do preço de venda; análise de viabilidade econômico-financeira; definição do mix de produção; posicionamento e estrutura organizacional; plano de marketing e gestão de pessoas.

Por fim, o principal desafio foi a limitação na coleta de dados, tendo em vista o baixo número de alunos presentes durante as aulas em que o questionário foi aplicado. A baixa adesão, entretanto, tem causas bastante relevantes, considerando os impactos causados pela enchente em Porto Alegre em 2024, que coincidiu com o início de período letivo.

Como sugestão àqueles que desejam voltar à temática, recomenda-se a realização da pesquisa em meados de cada semestre do curso, bem como a presença física do pesquisador, uma vez que as respostas aos questionários on-line demonstraram-se insatisfatórias.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Panificação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre – 2020. Acesso 14 set. 2024. Disponível em: <https://www.poa.ifrs.edu.br/attachments/article/3207/PPC%20Panifica%C3%A7%C3%A3o%202020%20Tarde%20.pdf>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Acesso em 22 set. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

BRASIL. Decreto 11741/97, Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Acesso 19 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm.

BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências: acesso em 10 set. 2024. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/norma/547565>

BRASIL. Lei 11.714/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Acesso 03 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm

BRASIL. Lei 9194/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso 03 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Lei nº 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2017. Acesso em 18 set. 2024. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Acesso 03 set. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>

GENOVESI. Giovanni. Il "mio" Gramsci su educazione e scuola. Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia. a. X- n. 6, 2017.

GRAMSCI, Antonio. Quaderni del carcere. (4 vols.) Edição de Valentino Gerratana. Torino. Editora Einaudi, 1975.

KUENZER, A.Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Acesso 4 out. 2024 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/>

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Acesso em 5 out. 2024. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/zRWnn5dMVQmLp6BcQvCPkyC/?format=pdf>

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Acesso em 04 out. 2024. Disponível em [file:///C:/Users/admin/Downloads/cousteau,+004-030%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/cousteau,+004-030%20(1).pdf)

OLIVEIRA, Normelena Diniz de; QUARESMA JUNIOR, Edson Antunes2;
OLIVEIRA, Bruna Mendes. O ensino de empreendedorismo nos cursos técnicos de um Instituto Federal: dualidades e oportunidades. Acesso em 03 set. 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/Downloads/cousteau,+004-030.pdf>

REZERA, D.; LOPES, W. Expropriação cultural: as reformas da BNCC e do ensino médio em debate. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, PI, v. 26, n. 52, p. 271-299, set/ dez. 2022. <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.2958>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2958>. Acesso em: 2024-01-24

RUMMERT, Sonia. Aspirações, interesses e identidade dos trabalhadores. Elementos essenciais à construção da hegemonia. *Revista Trabalho Necessário*, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

SILVA, F. V. da. (2022). CONQUERING HEARTS AND MINDS: SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCIES AS A REFLECTION OF NEOLIBERAL RATIONALITY IN LIFE PROJECT TEACHING TEXTBOOK. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4090>

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.032

FOMENTANDO SOFT SKILLS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ABORDAGEM APOIADA NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Aline Silvestre Rosa Serrão¹
Luciana do Amaral Teixeira²

RESUMO

Este estudo investiga a eficácia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no desenvolvimento de *soft skills* no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Realizado com alunos do 3º ano do Ensino Médio Técnico em Informática de uma escola pública no Rio de Janeiro, o estudo utilizou a metodologia da ABP, que promove a resolução de problemas reais ou simulados, para estimular a colaboração, o pensamento crítico e a criatividade. Durante seis semanas, os alunos participaram de atividades em grupo centradas na temática da Segurança Digital e criaram apresentações, cartazes, conteúdos para redes sociais, *quizzes* e jogos educativos. Cada grupo entregou artefatos semanais e respondeu a questionários para avaliar a experiência. Os resultados, analisados por meio da Tematização, demonstram que os alunos perceberam um aumento na diversidade de ideias e na eficácia da resolução de problemas, atribuído à colaboração e ao intercâmbio de diferentes perspectivas. Desafios como a coordenação de atividades e a dependência de outros membros do grupo foram apontados, mas também reconhecidos como oportunidades de crescimento para as habilidades de comunicação e gestão de conflitos. Além disso, a atividade em grupo foi considerada mais eficiente tanto no processo quanto no resultado do produto. A análise das respostas indica que a ABP facilita o aprendizado de conteúdos técnicos e promove o desenvolvimento pessoal

1 Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro; doutoranda na Fundação Oswaldo Cruz - Ensino em Biociências e Saúde; alinesrserao@gmail.com;

2 Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro; doutoranda na Fundação Oswaldo Cruz - Ensino em Biociências e Saúde; luciana.doa.teixeira@outlook.com

e interpessoal dos alunos, preparando-os mais adequadamente para o mercado de trabalho. A pesquisa sugere que a integração de metodologias ativas como a ABP pode transformar a dinâmica educacional na EPT, tornando-a mais inclusiva e eficaz na formação de profissionais completos e adaptáveis.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Metodologias Ativas na EPT, Soft Skills na EPT, EPT no Brasil

INTRODUÇÃO

A história do ensino profissionalizante no Brasil tem suas raízes no século XIX, quando escolas técnicas foram criadas para formar artesãos e operários e, assim, suprir a necessidade de mão de obra qualificada durante a industrialização do país. Na década de 1940, instituições privadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) surgiram oferecendo cursos profissionalizantes nas áreas industrial e comercial. Essas instituições se fortaleceram ao longo dos anos e continuam prestando esses serviços até hoje (Teixeira *et al.*, 2022, Pereira da Silva, 2010).

Um marco significativo na década de 1960 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), que integrou a educação profissional ao sistema nacional de ensino, tornando-a também uma modalidade de formação no Ensino Médio. Em 1996, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador foi criado com o objetivo de ampliar a oferta de cursos profissionalizantes para jovens e trabalhadores, focando na capacitação para o mercado de trabalho (Bulhões, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 2004 reforçou a importância da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), integrando-a à Educação Básica (Carvalho, 1998). Em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída, unindo escolas técnicas federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em uma rede única e articulada, proporcionando maior abrangência e qualidade à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Fonseca e Rocha, 2019; Nascimento *et al.*, 2020).

Em 2011, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cujo objetivo era expandir a oferta de cursos profissionalizantes e tecnológicos, priorizando a formação de jovens e trabalhadores de baixa renda (Silva e Moura, 2022). Em 2016, a reformulação do Ensino Médio resultou na ampliação da carga horária da EPT na grade curricular, incentivando maior integração entre teoria e prática (Pelissari, 2023).

Com o aumento do tempo destinado às disciplinas profissionalizantes, os estudantes têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas técnicas específicas, adquirindo habilidades práticas que complementam o aprendizado teórico (Afonso e Gonzales, 2016; Dornelles *et al.*, 2021). Essa integração entre teoria e prática é essencial para que os futuros técnicos estejam preparados

para enfrentar os desafios da vida profissional de forma mais eficiente e bem-sucedida (Vieira *et al.*, 2022).

Atualmente, a EPT continua a evoluir no Brasil, com a criação de novos cursos e uma maior oferta de vagas em instituições de ensino técnico e tecnológico. Essa modalidade de ensino ganha destaque na formação de jovens e adultos para o mercado de trabalho, desempenhando um papel fundamental na redução do desemprego e no desenvolvimento econômico do país (Costa, 2020). Além disso, a formação técnica e tecnológica vem sendo valorizada como uma alternativa viável ao ensino superior tradicional, pois proporciona uma inserção mais rápida no mercado de trabalho e atende às necessidades específicas de diversos setores produtivos (Afonso e Gonzales, 2016).

É importante reconhecer, no entanto, que, ao longo dos anos, a EPT tem se concentrado, principalmente, no desenvolvimento das *hard skills* ou competências técnicas, como também são denominadas. As *hard skills* referem-se a conhecimentos técnicos e habilidades específicas para exercício de determinadas atividades ou funções (Lyu e Liu, 2021). Por exemplo, habilidades em programação, eletrônica e mecânica são consideradas *hard skills*. Jamison (2010, p. 102) destaca, entretanto, que “enquanto o ensino de habilidades técnicas é certamente necessário ao estudante, isso não garante que ele se torne um bom empregado ou um bom líder”.

Por outro lado, as *soft skills*, também conhecidas como competências transversais ou habilidades interpessoais, incluem habilidades como comunicação efetiva, trabalho em equipe, liderança, adaptabilidade, resolução de conflitos e inteligência emocional. Essas competências são fundamentais para o sucesso no trabalho em equipe, na liderança de projetos e no enfrentamento dos desafios do mercado de trabalho em constante mudança (Lyu e Liu, 2021).

Maniscalco (2010, p. 58) enfatiza que “frequentemente diz-se que as competências técnicas proporcionam o trabalho, mas depois são necessárias competências transversais para mantê-lo”. Assim sendo, é essencial que a EPT evolua para além do tradicional foco em *hard skills* e priorize o desenvolvimento das *soft skills* dos estudantes. A integração dessas habilidades complementares enriquecerá a formação dos futuros profissionais, deixando-os mais bem preparados para enfrentar os desafios do mundo profissional contemporâneo.

Enquanto modalidade de ensino, a EPT exige a construção de conhecimentos que habilitem os estudantes a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos. Nessa perspectiva, destaca-se a posição de

Shakir (2009, p. 309-310), que sinaliza que “as competências técnicas e transversais se complementam mutuamente. [...] os indivíduos com melhor desempenho possuem, simultaneamente, competências técnicas adequadas, assim como comportamentais”.

As *soft skills* são difíceis de serem observadas, mensuradas e quantificadas. Elas compõem um conjunto de aptidões que abarca a maneira como as pessoas interagem entre si por meio da comunicação, escuta ativa, engajamento em diálogos construtivos, fornecimento de *feedback*, colaboração como membros de equipe, resolução de problemas, contribuição efetiva em reuniões e gestão adequada de conflitos. No cenário empresarial altamente competitivo, as habilidades interpessoais podem destacar um indivíduo em meio a uma multidão de candidatos com habilidades e competências comuns ou puramente técnicas (Phadi, 2014).

Em muitas profissões, os estudantes se concentram na aprendizagem de diversas competências matemáticas, científicas e técnicas pertinentes às disciplinas específicas das carreiras nas quais pretendem atuar (Fleury e Fleury, 2001). Não obstante a importância desse aprendizado para o êxito profissional, o mercado global contemporâneo, caracterizado por sua velocidade de transformação, exige cada vez mais proficiência nas habilidades interpessoais (Marin *et al.*, 2017).

O sistema educacional, de maneira geral, subestima a importância das *soft skills* ao longo da Educação Básica. Com isso, na EPT, em especial, segue-se não preparando adequadamente os alunos para um ambiente de trabalho desafiador. As instituições de ensino, sejam elas escolas técnicas ou universidades, concentram-se quase que exclusivamente no desenvolvimento do conhecimento técnico, negligenciando áreas importantes como a exposição à indústria e o aprimoramento das competências transversais (Fleury e Fleury, 2001; Paiva e Melo, 2008).

Um aspecto que contribui para que habilidades diferentes das *hard skills* não sejam desenvolvidas ao longo da Educação Básica é a conservadora centralidade no papel do professor. Nesse modelo, o docente assume o papel dominante no ato pedagógico; atuando como a fonte primária de conhecimento e autoridade na sala de aula. Os alunos, por outro lado, são vistos apenas como receptores passivos de informações. Na educação bancária, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68).

Como forma de enfrentamento ao modelo centrado no professor, propôs-se outro, centrado no aluno. Na sua versão mais atual, as abordagens de ensino que preconizam o protagonismo do estudante costumam ser identificadas como “metodologias ativas”. Em detrimento das práticas tradicionais, as variadas estratégias sugeridas pelas metodologias ativas têm grande relevância, visto que apresentam potencial para aumentar a “flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos” (Bacich e Moran, 2018, p.37).

Ainda no século XX, entretanto, iniciava-se, na Europa e nos Estados Unidos, o movimento intitulado “educação progressiva”; uma reação aos métodos tradicionais praticados na escola. A proposta era educar o indivíduo como um todo; o que significava contemplar não apenas a formação intelectual, mas também desenvolver as competências emocionais dos alunos. O modelo tradicional tinha, conforme criticava Dewey (1978, p.66), o hábito de “ignorar a qualidade dinâmica [da aprendizagem] e daí pressupor que direção e controle eram inteiramente arbitrários, consistindo em pôr a criança em determinado caminho e compeli-la a segui-lo”.

O objetivo primordial da educação progressiva era a formação de pensadores críticos e aprendizes ativos, enfatizando que “[...] não deve haver nenhuma separação entre vida e educação. As crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo” (Dewey, 1978, p.7). O papel do professor, então, é nutrir a curiosidade inata dos alunos e despertar o desejo da descoberta. Para tanto, a motivação para a aprendizagem é fundamental e ajuda a compreender

porque alguns estudantes gostam e aproveitam a vida escolar, apresentando comportamentos adequados, adquirindo novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial, enquanto que outros parecem pouco interessados, muitas vezes fazendo as atividades por obrigação, ou de forma relaxada e, em alguns casos, odiando boa parte da vida escolar (Siqueira e Wechsler, 2006, p.2).

As propostas das metodologias ativas e da educação progressiva se alinham no que diz respeito ao modo como o processo educacional deve ser conduzido. Ambas promovem uma aprendizagem ativa, na qual o estudante se torna o principal agente de sua jornada educacional. Passa a ser dele, então, a

responsabilidade de explorar, descobrir e construir conhecimento. Redefine-se, ainda, o papel do professor; que passa a ser visto como um educador democrático (Freire, 1996), um facilitador ou guia na aprendizagem dos alunos. Esses profissionais são incentivados a criar um ambiente de aprendizagem estimulante e apoiar os alunos em seu processo de descoberta e exploração (Camargo e Daros, 2018).

Busca-se a aprendizagem significativa, ou seja, aquela na qual o conteúdo aprendido é relevante e aplicável à vida real dos alunos, estabelecendo uma conexão entre a sala de aula e o mundo externo (Lemos, 2011). Além disso, tanto as metodologias ativas quanto a educação progressiva promovem o desenvolvimento de *soft skills* como colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas. Elas também valorizam a avaliação formativa, um processo contínuo de *feedback* e reflexão que se contrapõe às avaliações tradicionais que medem o desempenho em um ponto específico no tempo (Marinho-Araújo e Rabelo, 2015).

A aprendizagem colaborativa é pilar central em ambas as propostas, encorajando o trabalho em equipe para explorar problemas e criar soluções (Torres e Irala, 2014). A reflexão e a autonomia também são estimuladas; incentivando os alunos a assumirem responsabilidade por seu próprio aprendizado. Ademais, tanto as metodologias ativas quanto à educação progressiva buscam conectar a aprendizagem à comunidade mais ampla, tornando a educação relevante e benéfica não apenas para os indivíduos, mas para a sociedade como um todo (Dewey, 1978; Bacich e Moran, 2018).

Dentre as diversas estratégias que convergem para a promoção de uma aprendizagem ativa e significativa, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) destaca-se como particularmente interessante. Consolidada nas últimas décadas, essa abordagem pedagógica propõe o uso de problemas, reais ou simulados, como ponto de partida para aquisição e integração de conhecimentos. A ABP coloca os alunos em cenários desafiadores e relevantes, nos quais são incentivados a trabalhar cooperativamente para desenvolver soluções criativas e passíveis de serem aplicadas (Azer, 2009; Polyzois *et al.*, 2010).

A partir do problema motivador, a solução é pensada ao longo de uma sequência específica de atividades que são realizadas pelos alunos em grupos que atuam sob orientação de um ou mais professores. Esse arranjo fomenta diferentes *soft skills* e contribui para o exercício da criatividade ao invés da memorização de respostas. Além da utilização de problemas engajadores como

catalisadores do processo de aprendizagem, a colaboração e o fomento à aprendizagem autodirigida e autorregulada são essenciais na ABP (Dolmans e Schmidt, 2010; Hmelo-Silver, 2004; Lopes *et al.*, 2019).

Diversas estratégias de aprendizagem usam problemas. Normalmente, entretanto, eles são introduzidos após a apresentação do conteúdo necessário para sua solução. Na ABP, o problema é apresentado no início, antes mesmo do conhecimento necessário para resolvê-lo. Essa estratégia motiva a aprendizagem autônoma e a construção de conhecimento com os pares com vistas à formulação de uma solução (Berrett, 2017). Além de viabilizar a assimilação dos conceitos e do tema abordado pelos alunos, a experiência da ABP também permitirá a eles “desenvolver a compreensão sobre si mesmos e seus contextos, bem como sobre as circunstâncias e situações nas quais aprendem de maneira eficaz” (Savin-Baden, 2000, p. 9, tradução nossa).

A implementação da ABP pode variar, mas, em essência, a abordagem pode ser compreendida como um processo composto por uma fase de análise de problemas, um período de aprendizagem autodirigida e uma fase de elaboração de artefatos que representem a solução para o problema proposto. Quando detalhadas, as etapas da ABP podem ser identificadas como: (a) Reconhecimento do contexto do problema; (b) Caracterização do problema a partir da reflexão acerca de seu contexto; (c) Elaboração de hipóteses com base nos conhecimentos preexistentes; (d) Identificação das necessidades de aprendizagem para a solução do problema; (e) Pesquisa autônoma objetivando a aquisição de novos saberes; (f) Junto aos pares, aplicação do conhecimento recém-adquirido com vistas à revisão das hipóteses e seleção da mais viável; (g) Elaboração e exposição da solução proposta; (h) Reflexão crítica acerca do trajeto de aprendizagem percorrido (Hmelo-Silver, 2004).

Considerando os aspectos discutidos, este artigo discute a implementação de uma atividade de Aprendizagem Baseada em Problemas em uma turma do Ensino Médio Técnico em Informática de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. O objetivo pedagógico norteador foi fomentar o desenvolvimento de *soft skills* e transcender a tradicional ênfase no desenvolvimento de *hard skills* que permeia a EPT. Espera-se que a atividade contribua para um ambiente de aprendizagem mais holístico e centrado no aluno, onde as competências transversais são valorizadas e cultivadas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa propõe o desenvolvimento de *soft skills* através de um projeto que adota a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas na EPT. Os participantes são alunos do 3º ano do Ensino Médio Técnico em Informática em uma instituição pública situada na zona oeste do Rio de Janeiro. Os alunos trabalharam em grupos de quatro integrantes e contaram com quatro tempos semanais, de 50 minutos cada, para a realização das atividades. O projeto durou seis semanas e, em cada uma delas, os grupos deveriam entregar um artefato que contribuía para a solução do problema proposto.

A temática da situação-problema foi a Segurança Digital (SD). No contexto criado, os alunos seriam estagiários de uma empresa de tecnologia que acabara de sofrer um ataque cibernético. Semanalmente, os grupos concluíam atividades, partilhavam suas soluções com a turma e debatiam suas impressões sobre a experiência. No total, cinco artefatos foram produzidos por cada grupo, conforme elencado a seguir:

1. Apresentação de *slides* para apresentação em um *workshop* com os funcionários da empresa para discutir a importância da adoção de hábitos seguros no contexto digital;
2. Um cartaz conscientizando sobre a relevância da SD a ser fixado nos murais da empresa dispostos pelos corredores onde há grande fluxo de funcionários;
3. Um carrossel para o perfil da empresa no Instagram destacando hábitos seguros na utilização da internet;
4. Um *quiz* para a intranet da empresa no qual os funcionários pudessem testar seus conhecimentos sobre práticas seguras;
5. Um jogo para a intranet da empresa com proposta voltada ao entretenimento e à conscientização sobre a relevância da SD no ambiente corporativo.

Para o jogo, solicitou-se aos alunos que ele não tivesse o formato de perguntas e respostas; já que um dos itens construídos seria um *quiz*. Nenhum recurso específico de *software* foi definido para a construção dos entregáveis. Os professores orientadores apresentaram alternativas de ferramentas, diferentes das habitualmente usadas nas aulas, mas apenas para que os grupos

conhecessem suas opções. Apesar disso, era permitido que os grupos usassem outros recursos, diferentes daqueles apresentados pelos professores; o que lhes garantiu autonomia.

A entrega dos artefatos para avaliação aconteceu semanalmente e foi feita de modo eletrônico, via Google Formulários. Apenas o líder do grupo enviava o que fora produzido, mas todos os alunos deveriam responder individualmente um formulário com perguntas relacionadas às categorias descritas a seguir:

1. Duração da atividade: Tempo dado pelos professores para a construção do projeto; uso individual do tempo alocado para construção do projeto;
2. Comunicação: Diálogo dentro do seu grupo durante o projeto; facilidade individual de comunicar opiniões e ideias durante o projeto;
3. Colaboração: Trabalho conjunto para alcançar os objetivos do projeto; colaboração individual para alcançar os objetivos do projeto;
4. Gestão do Tempo: Administração do tempo pelo grupo para cumprir os prazos e concluir as tarefas;
5. Inteligência Emocional: Atenção dada aos sentimentos e emoções uns dos outros; acolhimento individual pelos colegas do grupo;
6. Experiência Geral: Experiência geral durante a atividade.

As perguntas objetivas utilizaram a Escala Likert com cinco níveis: muito satisfeito, satisfeito, indiferente, insatisfeito e muito insatisfeito. As perguntas subjetivas foram três:

- Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?
- Como a atividade em grupo lhe desafiou ou ajudou a crescer como indivíduo?
- Refletindo sobre toda a experiência, o que você aprendeu sobre trabalhar colaborativamente?

Apenas as perguntas subjetivas são discutidas a seguir. Elas foram analisadas conforme Tematização de Fontoura (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário recebeu 36 respostas; o que representa 60% do total de alunos da turma. As perguntas analisadas estão focadas em explorar as experiências e percepções individuais sobre trabalho em grupo e colaboração. Elas buscam compreender como o trabalho em equipe influencia a abordagem de resolução de problemas, o crescimento pessoal e o aprendizado sobre a dinâmica da colaboração. Fontoura (2011, p. 79) esclarece que, no que se refere à tematização, “os temas podem ser determinados *a priori*, com base na literatura adotada ou nas perguntas da pesquisa”. Sendo assim, estabeleceu-se que o tema discutido nesta investigação aborda “Impactos do trabalho colaborativo”.

Como os participantes responderam às perguntas de forma escrita, não foi necessário realizar a transcrição dos dados; conforme recomenda a primeira etapa da tematização. A leitura das respostas e a demarcação das ideias principais resultou em cinco categorias para a primeira pergunta, quatro categorias para a segunda pergunta, e também quatro categorias para a terceira pergunta. O Quadro 1 apresenta essa primeira análise.

Quadro 1 – Categorias para o tema “Impactos do trabalho colaborativo”

Perguntas	Categorias identificadas
Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de ideias e perspectivas - Divisão de tarefas - Coordenação de atividades - Colaboração - Coletivo x Individual
Como a atividade em grupo lhe desafiou ou ajudou a crescer como indivíduo?	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais - Crescimento pessoal - Desafios de colaboração e comunicação - Desenvolvimento de competências de trabalho em equipe
Refletindo sobre toda a experiência, o que você aprendeu sobre trabalhar colaborativamente?	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade e diferentes perspectivas - Desafios de colaboração e coordenação - Comunicação e respeito mútuo - Eficiência no processo e no produto

Fonte: Os autores.

A pergunta 1 (Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?) tinha a intenção de avaliar de que maneira o trabalho em grupo influencia a abordagem para

resolver problemas através da interação entre os integrantes do grupo e da sinergia resultante. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes escolares mantêm uma relação estreita com as interações e relações sociais. A aprendizagem efetiva ocorre quando o aluno absorve e interpreta experiências através das interações com outros e com o mundo ao seu redor (Lima, 2020). A ênfase da questão voltava-se à identificação de como as dinâmicas de grupo e a colaboração coletiva moldam a forma como os problemas são percebidos e abordados, diferenciando-se do trabalho individual, que pode ser mais limitado em escopo e perspectiva.

O Quadro 2 apresenta as unidades de contexto identificadas em cada categoria identificada na pergunta 1. Para garantir o anonimato, os participantes são identificados pela letra “P” seguida de um número. Na Tematização de Fontoura (2011), as unidades de contexto são segmentos de texto selecionados por sua relevância para o tema em estudo. Elas são extraídas dos dados coletados e representam os elementos significativos para análise. As unidades de contexto são essenciais para a compreensão das categorias identificadas.

Quadro 2 – Unidades de contexto da pergunta 1

Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?	
Categorias	Unidades de Contexto
Diversidade de ideias e perspectivas	<p>“me deram ideias que eu não teria sozinho.” (P6)</p> <p>“Quando se faz algo individualmente, se percebe o preto e branco, mas em grupo se tem toda a gama de ideias e pensamentos para explorar.”(P16)</p>
Divisão de tarefas	<p>“Ajudou facilitando, por conta da divisão de tarefas.” (P5)</p> <p>“O trabalho em grupo ajudou na separação de tarefas difíceis, coisa que seria impossível num trabalho individual.” (P26)</p>
Coordenação de atividades	<p>“O trabalho mostrou que é difícil ter que depender de pessoas para fazer o trabalho.” (P31)</p> <p>“resolver problemas em grupo pode às vezes ser mais fácil, mas também pode ocorrer de ser mais difícil pois acaba sendo uma decisão que todos devem tomar ou um levando em consideração a opinião dos outros.” (P35)</p>

Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?	
Categorias	Unidades de Contexto
Colaboração	<p>“A união de equipe fez o trabalho ser feito.” (P25)</p> <p>“ Todos se ajudaram com dicas.” (P34)</p>
Coletivo x Individual	<p>“ Dividimos o grupo pra que cada um tivesse a oportunidade de trabalhar em um tópico diferente, assim atenuando nossas habilidades naquilo que já éramos de certa forma experientes e priorizando a eficiência do resultado.” (P4)</p> <p>“Ajudou a melhorar a capacidade de entender mais o coletivo que o individual em muitas horas.” (P28)</p>

Fonte: Os autores.

Embora distintas em seus conteúdos, as categorias compartilham uma ideia comum, centralizada na eficácia do trabalho em grupo quando comparado ao individual. As categorias “Diversidade de ideias e perspectivas”, “Colaboração” e “Coletivo x Individual” dialogam com Torres e Irala (2014) ao destacarem a importância da colaboração no processo educativo, em especial em contextos onde o que se busca é o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o mundo real. As categorias “Coordenação de atividades” e “Divisão de tarefas” reforçam o que enfatizou Dewey (1978) sobre o envolvimento ativo dos estudantes nas atividades. A ausência do professor na coordenação das atividades garantiu maior autonomia na divisão e realização de tarefas. Ao mesmo tempo, essa mesma ausência fez com que fosse necessário que os próprios alunos gerenciassem os problemas que surgiam no grupo.

O Quadro 3 apresenta as categorias oriundas da análise das respostas à pergunta 2 (Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?). Ela buscava elucidar as contribuições do trabalho em grupo para o desenvolvimento individual; identificando, em especial, como os desafios inerentes ao contexto colaborativo promovem o aprimoramento de habilidades essenciais, como liderança e comunicação (Lyu e Liu, 2021), e fomentam a capacidade de apreciar e integrar perspectivas diversas. Além disso, desejava-se avaliar de que maneira essas experiências influenciam a forma como os alunos abordam a resolução de problemas e a tomada de decisões. Por fim, pretendia-se verificar o preparo dos estudantes para ambientes profissionais colaborativos; uma vez que estão no

último ano da formação técnica e, portanto, cada vez mais perto do possível ingresso no mercado de trabalho (Fleury e Fleury, 2001; Maniscalco, 2010).

A categoria “Desenvolvimento de Habilidades Técnicas e Profissionais” ratifica a importância das *hard skills* para o exercício de funções específicas e destaca a contribuição positiva do trabalho em grupo para seu desenvolvimento (Lyu e Liu, 2021). Já a categoria “Crescimento pessoal” destaca a expansão das competências individuais em contextos colaborativos viabilizada pela diversidade de conhecimentos e experiências (Fleury e Fleury, 2001; Marin *et al.*, 2017). A terceira categoria, “Desafios de colaboração e comunicação”, se alinha à reflexão de Phadi (2014) sobre a importância das habilidades interpessoais e sua relevância para a eficácia da colaboração e da comunicação em atividades em grupo. Por fim, a categoria “Desenvolvimento de competências de trabalho em equipe” evidencia o que Maniscalco (2010) sublinha como a necessidade de competências transversais para o sucesso no trabalho em equipe; destacando-se, nos exemplos, a escuta ativa.

Quadro 3 – Unidades de contexto da pergunta 2

Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?	
Categorias	Unidades de Contexto
Desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais	<p>“Ajudou na parte de procurar saber solucionar algo no qual não tenho afinidade.” (P5)</p> <p>“Aperfeiçoei meu Python e conheci mais sobre desenvolvimento de jogos.” (P16)</p>
Crescimento pessoal	<p>“trabalhar com amigos sempre é bom, ajuda no desenvolvimento e me cresce como indivíduo.” (P6)</p> <p>“me ajudou fazendo com que eu tenha mais paciência.” (P10)</p>
Desafios de colaboração e comunicação	<p>“Trabalhos em grupo sempre ajudam no individual, falar melhor, compreender o outro e etc... e esse não foi diferente.” (P28)</p> <p>“Para mim trabalhar em grupo já é um desafio, visto que muitas vezes prefiro fazer o trabalho sozinha, então ter feito esse trabalho já é um passo.” (P35)</p>
Desenvolvimento de competências de trabalho em equipe	<p>“ Ajudou a desenvolver o trabalho em equipe e paciência.” (P19)</p> <p>“Me ajudou a descobrir que até ideias ruins podem se tornar boas.” (P25)</p>

Fonte: Os autores.

O Quadro 4 traz a análise das respostas à pergunta 3 (Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?). Ela foi formulada com o objetivo de identificar as percepções dos alunos acerca das dinâmicas distintas entre o trabalho em grupo e o trabalho individual. Esse questionamento busca explorar como a colaboração e a interação em um ambiente de grupo, características fundamentais da aprendizagem ativa e experiencial (Dewey, 1978), podem modificar, enriquecer ou desafiar as estratégias e abordagens individuais na solução de problemas. Sobre o desenvolvimento de competências interpessoais, é importante entender a eficácia do aprendizado colaborativo (Torres e Irala, 2014). Ao responder esta pergunta, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a sinergia do trabalho em equipe e como as experiências compartilhadas e a diversidade de perspectivas podem conduzir a abordagens mais inovadoras e efetivas.

Quadro 4 – Unidades de contexto da pergunta 3

Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?	
Categorias	Unidades de Contexto
Diversidade e diferentes perspectivas	<p>“Aprendi que trabalhar de maneira colaborativa com outros é uma oportunidade valiosa para a troca de ideias e o desenvolvimento de soluções mais abrangentes e criativas.” (P7)</p> <p>“Aprendi que todas as opiniões são válidas.” (P24)</p>
Desafios de colaboração e coordenação	<p>“Que depende mais de mim do que dos outros, pois o Renan decidiu de última hora que não ia fazer o jogo falando que não importava quanto tempo tinha, depois disso tive que me organizar com o Fabrício pra fazer, mas eu tenho o estágio e ele tem pré vestibular, assim não tendo muito tempo pra fazer, tivemos que fazer ele apenas em tempo de aula, sem falar do fato de que não sabemos fazer um jogo, e ainda assim a gente tentou, mas enquanto fazíamos eu perdi o que tínhamos progredido, peço a sua compreensão.” (P31)</p> <p>“Sendo honesta é irritante, mas algo importante para a vida.” (P35)</p>
Comunicação e respeito mútuo	<p>“Que comunicação é super importante, nosso grupo foi composto por integrantes um pouco tímidos, então foi meio difícil de começar conversas entre nós para falar sobre o trabalho. Mas, quando nós começamos a conversar mais, ficou mais fácil de realizar os trabalhos.” (P23)</p>

Como o trabalho em grupo influenciou sua abordagem para resolver problemas em comparação com o trabalho individual?	
Categorias	Unidades de Contexto
Eficiência no processo e no produto	<p>“O trabalho em grupo torna o trabalho mais rápido e fácil de realizar.”</p> <p>“O trabalho cooperativo ajuda tanto em questões de tempo quanto em quesito de desenvolver melhor os projetos/trabalhos.”</p>

Fonte: Os autores.

Azer e colaboradores (2013) ressaltam a relevância de ambientes de aprendizagem inovadores que elevem o envolvimento dos estudantes. Em concordância com essa perspectiva, a categoria “Diversidade e diferentes perspectivas” ilustra a eficácia do trabalho em grupo como fomento à criatividade e à inovação. Na categoria “Desafios de colaboração e coordenação”, a colaboração e a coordenação emergem como oportunidades significativas para o desenvolvimento de habilidades críticas. Hmelo-Silver (2004) discute a importância do aprendizado significativo, que é evidenciado quando os alunos são incentivados a desenvolver competências em resoluções de problemas e pensamento crítico. Do mesmo modo, Fleury e Fleury (2001) argumentam sobre a necessidade de desenvolver competências que transcendem o conhecimento técnico, o que vai ao encontro da categoria “Desenvolvimento de competências interpessoais”. Ela demonstra o progresso dos alunos em habilidades essenciais como comunicação, liderança e trabalho em equipe. Por fim, a abordagem de Dewey (1978) sobre aprendizagem experiencial se alinha com a categoria “Desafios e crescimento pessoal”. Ela revela como os desafios encontrados durante a realização da atividade contribuem para o crescimento pessoal dos alunos e o desenvolvimento de uma abordagem reflexiva e crítica em relação à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discute a relevância das *soft skills* no contexto da EPT, ressaltando que o desenvolvimento de habilidades interpessoais – como comunicação, trabalho em equipe, liderança e flexibilidade – é tão crucial quanto o aprendizado técnico. A implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas mostrou ser uma estratégia eficaz para o exercício dessas competências, alinhando-se com a proposta de um ensino mais centrado no aluno. A abordagem

da ABP incentivou os estudantes a trabalharem de forma colaborativa e criativa, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e alinhado ao mundo real.

A pesquisa destaca também os desafios inerentes ao trabalho em grupo, como a coordenação de atividades e a gestão de conflitos. Nas atividades propostas, entretanto, esses desafios representaram oportunidades significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. A colaboração intensa requerida pelo projeto estimulou o crescimento pessoal e a melhoria de habilidades interpessoais, ajudando a preparar os estudantes para os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. Este aspecto é particularmente importante na formação de técnicos capazes de se adaptar em ambientes de trabalho cada vez mais interdependentes e colaborativos.

Conclui-se que, no currículo da EPT, a integração efetiva das *soft skills* é essencial para a formação de profissionais completos e adaptáveis. Recomenda-se a adoção da ABP em instituições de ensino técnico como enfoque na solução de problemas reais e no desenvolvimento de competências transversais. Além disso, sugere-se a realização de pesquisas futuras para explorar outras metodologias ativas e avaliar o impacto no longo prazo dessas abordagens no sucesso profissional dos estudantes. A intenção é assegurar uma formação que equilibre habilidades técnicas e interpessoais, preparando os alunos para as exigências e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação profissional e tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016.

AZER, Samy A.; HASANATO, Rana; AL-NASSAR, Sami; SOMILY, Ali; ALSAADI, Muslim M. *Introducing Integrated Laboratory Classes in a PBL Curriculum: Impact on Students' Learning and Satisfaction*. BMC Medical Education, v. 13, p. 71, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARRETT, Terry. A New Model of Problem-based learning: Inspiring Concepts, Practice Strategies and Case Studies from Higher Education. Maynooth: AISHE, 2017. ISBN 978-0-9935254-6-9 (eletrônico). Disponível em: https://www.aishe.org/wp-content/uploads/2017/05/Full-Book-A-New-Model-Of-Problem-Based-Learning-Terry-Barrett_book.pdf. Acesso em 01 out. 2023.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: Acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 4 p. 39-49,2004.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. Ciência & Educação (Bauru), v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

COSTA, Dirno Vilanova da. A educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil: da década de 1990 à criação dos institutos federais de educação. In: VII CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2020, Campina Grande. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

DEWEY, John. Vida e educação. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOLMANS, Diana; SCHMIDT, Henk. The Problem-Based Learning Process. In: VAN

BERKEL, Henk J. M. *et al.* (eds.). *Lessons from Problem-Based Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 13-20, 2010.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. Revista Exitus, Santarém, v. 11, e020133, 2021. Disponível em Epub 10-Maio-2022.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. Revista de Administração Contemporânea, [S.l.], v. 5, n. especial, 2001.

FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. O processo de institucionalização da Lei n°. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e187074, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HMELO-SILVER, Cindy E. *Problem-based learning: What and how do students learn?* Educational Psychology Review, v. 16, p. 235-265, 2004.

JAMISON, David. *Leadership and professional development: an integral part of the business curriculum.* Business Education Innovation Journal, vol. 2, no. 2, pp. 102-111, 2010.

LEMOS, Evelyse dos Santos. A teoria da aprendizagem significativa e sua relação como ensino e com a pesquisa sobre o ensino. Aprendizagem Significativa em Revista/*Meaningful Learning Review*, v.1, n.3, pp. 47-52, 2011.

LIMA, Simone Marques. A perspectiva metodológica da resolução de problemas. In: Práticas pedagógicas de professores no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e a resolução de problemas [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, pp. 53-104. ISBN: 978-65-5954-011-2.

LOPES, Renato Matos; FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães (org.). Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

LYU, Wenjing; LIU, Jin. *Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings.* Applied Energy, v. 300, p. 117307, 15 out. 2021.

MANISCALCO, Rosario Sergio. *The impact of European policies on new skills for new jobs.* Review of European Studies, v. 2, n. 2, p. 54-66, 2010.

MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; ANDRADE, Erica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, jul./dez. 2017.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. Avaliação, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Porto Alegre, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020.

PADHI, Prasanta Kumar. Soft skills: education beyond academics. IOSR Journal of Humanities and Social Science, [S.l.], v. 19, n. 5, p. 01-03, maio 2014.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, Gestão de Competências e Profissões: perspectivas de pesquisas. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. Educação em revista, v. 39, 2023.

PEREIRA DA SILVA, Luciano. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. História (São Paulo), vol. 29, n. 1, p.394-417, 2010. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil.

POLYZOIS, Ioannis; CLAFFEY, Noel; MATTHEOS, Nikolaos. *Problem-based Learning in Academic Health Education: A Systematic Literature Review*. European Journal of Dental Education, v. 14, p. 55-64, 2010.

SHAKIR, Roselina. *Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning*. AsiaPacific Education Review, v. 10, p. 309-315, 2009.

TEIXEIRA, Zilka Sulamita; LIMA, Marcelo; NASCIMENTO JÚNIOR, José Lúcio. Modelos de formação profissional do serviço nacional de aprendizagem industrial no Espírito Santo (1948-1992). Revista Brasileira de História da Educação, v. 22, p. e228, 2022.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. Educação e Pesquisa, v. 48, p. e240913, 2022.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; MONTERO-PEDRERA, Ana María; CASTAMAN, Ana Sara; ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski. Educação profissional e tecnológica: formação e práxis. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 22, n. 74, jul./set. 2022.

ZALUSKI, Felipe Cavalheiro; OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de. Metodologias Ativas. In: ANAIS CIET: EnPED:2018 – Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhecimento, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.033

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM MEIO AO NEOLIBERALISMO: AVANÇOS E RETROCESSOS

Érica Oliveira de Castro Farias¹

RESUMO

O presente estudo traz um panorama dos efeitos do neoliberalismo na política pública de educação, especialmente no tocante ao acesso, permanência e êxito na educação profissional e tecnológica. Foi desenvolvido com o objetivo de analisar os avanços e retrocessos à educação em meio à expansão do neoliberalismo, tendo em vista que o desmonte das políticas públicas foi e ainda é recorrente e se transveste em discursos de inclusão, sem incluir, de acesso, que se mostra insuficiente, e de permanência, com poucos recursos orçamentários que garantam, de fato, a manutenção dos alunos no ambiente acadêmico. Para tanto, foi necessário elaborar um resgate histórico da política de educação no país, seguido da identificação dos avanços e retrocessos ocorridos desde a concepção de educação como um direito fundamental, e por último, foram analisados de que forma o avanço do neoliberalismo influencia nesse cenário. Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde os dados foram obtidos a partir da pesquisa bibliográfica e interpretados à luz da análise de conteúdo. Diante disso, verificou-se que apesar de ser um direito constitucional, a educação ainda não atinge todos os cantos do país, e que o avanço neoliberal tem fomentado a iniciativa privada e contribuído com o sucateamento das Instituições Públicas de Ensino. Na educação profissional e tecnológica federal há incontestável expansão dos Institutos Federais. Porém, ela vem acompanhada da ausência de investimentos massivos de manutenção e de novos concursos públicos para atender a demanda por profissionais para esses espaços, contribuindo para a precarização do ensino. Dessa forma, conclui-se que apesar da educação ser um direito previsto na Constituição Federal, ainda não chega com qualidade aos locais mais longínquos, e que apesar da criação e expansão dos Institutos Federais para os municípios

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM Campus Manaus-Centro, ericafarias88@yahoo.com.br

interioranos, há a necessidade de outras políticas públicas que promovam a permanência e o êxito estudantil.

Palavras-chave: Educação, Neoliberalismo, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil sempre foi uma temática que despertou acaloradas discussões por parte da sociedade e do Poder Público. Há alguns anos é notória a profundidade com que vem se moldando e se fortalecendo enquanto um direito à população. No entanto, as controvérsias existentes durante essa caminhada levam a reflexões quanto aos efeitos do neoliberalismo sobre a política pública de educação demonstrando que apesar dos avanços visualizados, ainda há uma onda conservadora e mercadológica muito forte e que promove uma “pseudo” democratização do acesso, permanência e êxito.

Na educação profissional e tecnológica, a velha dualidade de formação para o letramento e formação para mão-de-obra do chão de fábrica ainda é uma realidade, um pouco velada, mas ainda existente. Para essa desconstrução, conforme apontam Silva e Pacheco (2022), o Projeto Político Pedagógico idealizado para os IF foi orientado para a formação de uma rede de instituições revolucionárias, com uma atuação inovadora e ousada na renovação de padrões estabelecidos e no alcance de novos horizontes em ensino, pesquisa e extensão nos campos da formação profissional e do desenvolvimento científico e tecnológico, intensificando o compromisso com a formação humana integral e com o fortalecimento de um Estado democrático e soberano, voltado à garantia dos direitos fundamentais e de vida digna a todos.

Diante disso, esse artigo se propõe a analisar os avanços e retrocessos à educação em meio à expansão do neoliberalismo. Para tanto dividiu-se em duas seções, a primeira intitulada Política pública de educação: o que a história do Brasil colonial nos conta, onde faz um breve resgate da chegada dos portugueses, catequização e “domesticação” dos indígenas que habitavam essa terra. A segunda seção, intitulada a Educação no Brasil: avanços e retrocessos sob a influência neoliberal, apresenta um pouco do que é o neoliberalismo e de que forma tem se apresentado, especialmente, quanto à política pública de educação, enfatizando o golpe de 2016 e os governos que o sucederam como defensores exímios do liberalismo econômico.

Posteriormente é apresentada a metodologia empregada para este artigo, tratando-se de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2016), com o uso de dados bibliográficos, analisados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Em seguida, são apresentados alguns resultados da pesquisa e as considerações da autora quanto à temática desenvolvida.

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: O QUE A HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL NOS CONTA

Em sua composição histórica, a educação no Brasil remete ao seu próprio processo de colonização. A “descoberta” dessas terras pelos portugueses, seguida da catequização dos povos indígenas que habitavam esse lugar, já sinalizam para uma doutrinação nada libertadora e com uma pseudo preparação para a exploração da força de trabalho e tomada de terras e riquezas deste país. Essa história não ocorreu de maneira linear e tão pouco foi consistente, haja vista a negligência com que a educação foi tratada ao longo de séculos e a retomada, ainda tímida, de discussões, no século XIX.

De acordo com Silva e Amorim (2017), o processo de colonização do território brasileiro empreendido pela Coroa portuguesa buscou a manutenção do monopólio das possessões no além-mar. Sem qualquer pretensão de romantizar, o questionamento que se faz é o que mudou ao longo desses séculos? O plano de fundo foi alterado, mas algumas questões ainda permanecem na atualidade. Silva e Amorim (2017) apontam que a relação entre a Coroa portuguesa e a Igreja Católica, nesse contexto, contribuiu para a presença de ordens religiosas no Brasil. Nesse viés de conversão dos nativos ao catolicismo, ganhou destaque a atuação dos jesuítas.

Para Olinda (2003), a fim de melhorar a compreensão quanto ao sistema educacional dessa época é importante dividir o período colonial em duas fases:

- **1º fase (1549-1759):** da implementação do ensino religioso a expulsão dos jesuítas;
- **2º fase (1759-1808):** período pombalino/transferência da Família Real para o Rio de Janeiro.

A educação ministrada pelos jesuítas na primeira fase trouxe várias contribuições que marcaram a própria cultura do Brasil. Eles são apontados como os primeiros educadores brasileiros, sendo responsáveis pela sistematização e organização educacional, “fundando as suas residências e os seus centros de ação para a conquista e o domínio das almas “perdidas” – instrumento de domínio espiritual e propagação da cultura europeia”. (Silva; Amorim, 2017). Ao passo que o processo de colonização se ampliava, os jesuítas também expandiam seus domínios nas aldeias, levando educação religiosa aos ditos gentis.

Eles tinham a missão de catequizar os povos nativos e propagar a fé cristã no novo território do reinado português. Na época, a educação era restrita às crianças do sexo masculino, e por quase dois séculos, os padres jesuítas ensinaram aos povos locais como contar, ler e escrever, sendo responsáveis pelos primeiros colégios do país. (História do Mundo, 2010). Nessa época, não tão diferente dos dias atuais, os métodos e programas de ensino se diferenciavam de acordo com o público e nem todas as pessoas tinham acesso ao letramento. Conforme aponta Olinda (2003), a segregação racial era uma constante, assim como a propagação da fé católica.

Os jesuítas implementaram duas categorias de ensino no Brasil: a instrução simples primária, as escolas de primeiras letras para os filhos de portugueses e dos índios; e a educação média, colégios destinados aos meninos brancos que formavam mestres em artes / bacharéis em Letras. Essa organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outras menos. Nota-se, porém, que em todas as escolas era proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século. (Olinda, 2003, p.156)

A fé e a obediência se tornaram mecanismos de ampliação do poder dos jesuítas, onde para garantir a conversão dos povos indígenas, utilizavam-se de todos os artifícios, seja por meio do canto, seja por meio das danças. No fundo, não era apenas um processo de catequização, mas de propagação da “mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes. A cultura indígena, não somente a língua, foi lentamente sendo substituída por um outro tipo de cultura, de acordo com o modelo jesuítico”. (Olinda, 2003, p. 156)

O domínio da Companhia de Jesus, liderada pelo padre Manoel da Nobrega, foram os precursores da educação escolar no Brasil a partir do ano de 1549. Com o Plano de Estudos *Ratio Studiorum* ensinavam aos descendentes da elite colonizadora. Os jesuítas foram os responsáveis pela criação de vários colégios e seminários, e sua hegemonia se manteve durante duzentos e dez anos, quando foram expulsos do Brasil em 1759, pelo Marquês de Pombal.

Este tipo de educação em muito se adequava ao momento e sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em suas bases. Tanta foi a influência jesuítica, que, no período colonial media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, número de escravos e títulos que o indivíduo recebera dos colégios católicos. Em tese, este

tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sócio-político e econômico da época (História do Mundo, 2010).

EDUCAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS SOB A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL

Este tópico é dedicado a tecer algumas considerações acerca do neoliberalismo e a sua influência na política de educação do Brasil elencando alguns avanços e retrocessos. Com o avanço do modo capitalista de produção, a globalização e a ofensiva neoliberal, o cenário que se apresenta é de uma intensa mercantilização da educação. A valorização do privado em detrimento do público escancara um discurso de desqualificação deste último, relegando-o ao oneroso, desorganizado e sem resultados.

O neoliberalismo enquanto um conjunto de receitas e programas políticos teve sua gênese entre as décadas de 40 e 70. Para ser mais exato, na década de 40 ele foi gestado e nos anos 70 começou a ser colocado em prática, coincidindo com uma recessão capitalista oriunda de uma crise do petróleo. (Therborn, 1996). Esse modelo econômico teve seus períodos de auge nas décadas de 50 e 60 e nesse período não existiam motivos palpáveis quanto aos avisos dos neoliberais no que diz respeito à regulação de mercado a ser realizada pelo Estado. (Anderson, 1996).

Com a recessão ocasionada pela crise do petróleo em meados de 1973, os índices de inflação e a estagnação econômica fizeram com que a ideologia neoliberal ganhasse espaço. Na época, haviam aqueles que imputavam o momento de crise ao movimento operário, alegando que as pressões sobre o Estado na busca pelos mínimos sociais fizeram com que a alocação de recursos desarticulasse os níveis de lucros das empresas, contribuindo para as suas quedas. Nesse viés, ganha impulso os pensamentos neoliberais, especialmente aqueles voltados para a contenção dos sindicatos como um mecanismo de fortalecimento do Estado, a redução com gastos sociais e intervenções na economia. (Basso; Neto, 2014)

Ao se referir à redução de gastos com o bem-estar social, o alinhamento dos governos ao neoliberalismo está inclinado a reduzir investimentos na saúde, educação, moradia, dentre outros. Tudo isso corrobora para a ampliação das desigualdades sociais e conseqüente submissão das pessoas ao capital. Isso porque com as altas taxas de desemprego e falta de amparo por parte do Estado

há uma maior tendência dos trabalhadores se sujeitarem a condições degradantes de trabalho e se desarticularem em prol da manutenção de sua subsistência e de sua família. Conforme aponta Lima et. al (2021.p.03),

Nesse modelo, o intervencionismo e a teoria keynesiana são relegados em nome do estado mínimo. Na prática, isso representou o fim de um ideal de investimento em políticas públicas e garantia de direitos sociais. Em nome de uma liberdade de mercado que, em tese, regularia a economia e traria benefícios individuais e coletivos, foi posta em prática ações para quebrar a força dos trabalhadores, afrouxando direitos trabalhistas e enfraquecendo os sindicatos. Além disso, para garantir o livre-mercado, o Estado era desmontado em privatizações com a mercantilização de tudo que poderia ser comercializado. (Lima et.al,2021, p.03)

A princípio, os brasileiros não visualizaram o neoliberalismo como algo maléfico ou que poderia restringir direitos. Conforme apontam Basso e Neto (2014),

Em um primeiro momento, o povo brasileiro não viu o neoliberalismo como ameaça, até mesmo porque estava sob a égide do governo militar que tinha o Estado como sua maior arma de controle social, contudo, o autoritarismo militar mascarava os traços liberais dos governantes. No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) já se viam os reflexos do neoliberalismo pelas más condições de serviços públicos como a saúde, educação e a desigualdade na distribuição de renda. Diante desta situação, a população viu em Collor e em seus desperdícios orçamentários a causa das mazelas sociais, e, sua derrubada foi a maneira encontrada para demonstrar o descontentamento popular e a busca por mudanças. Porém, este ato popular não foi suficiente para conter o avanço do neoliberalismo, que já havia tomado conta da América Latina. (Basso; Neto, 2014, p.03)

Em tese, o neoliberalismo visa o lucro e o crescimento econômico acima de tudo. E esse crescimento nem sempre está atrelado a algum tipo de melhoria para a população, especialmente no que diz respeito a distribuição de renda, haja vista que a concentração de renda e a exclusão social são pontos altos do (neo) liberalismo. Nesse viés, é importante destacar que os retrocessos são maiores que os avanços em meio ao neoliberalismo econômico sob a política de educação no Brasil.

Aqui foi eleito como recorte temporal o ano de 2016, marcado pelo golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff e consolidou ainda mais o neoliberalismo.

lismo nas mãos dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro. Em nome de um conservadorismo barato, de um patriotismo – à avessas- e um autoritarismo cristão, se reúnem para fortalecer um modelo de sociedade baseado no mercado, na concorrência e na rivalidade entre os sujeitos. Esse modelo é velozmente colocado nas escolas, no processo de formação dos indivíduos. Nesse viés de retrocessos tem-se o aumento das instituições privadas de ensino, numa tentativa nítida de desqualificar a educação pública, inclusive promovendo o seu sucateamento. Além disso, o cumprimento de metas pelas escolas e responsabilização dos indivíduos, selecionando apenas os melhores.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2016) onde os dados foram obtidos a partir da pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de artigos científicos e referências bibliográficas sobre a temática em questão, utilizando-se de acervos próprios da pesquisadora e de bibliotecas digitais, além de períodos especializados.

Os dados obtidos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC), que pode ser compreendida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15), cujo objetivo é explorar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos participantes de estudos qualitativos, e também quantitativos, a respeito de um tema, problema e/ou fenômeno, a partir da sistematização rigorosa e estruturada de

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

De acordo com Bardin (2016), a Análise de Conteúdo é composta por três fases: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. Essas fases apresentam intersecções e cabe ao pesquisador comprometer-se com a realização de cada fase com rigorosidade para não comprometer a fase seguinte, visto que há interdependência entre elas, ou seja, é preciso respeitar a ordem das fases, não sendo possível realizar, por exemplo,

as inferências e a interpretação sem antes realizar a pré-análise e a exploração do material. A falta de rigor e observância da sequência das fases propostas por Bardin incorrem no risco de comprometer a análise e as considerações tecidas. (Valle e Ferreira, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos materiais tem-se como resultados que o sistema capitalista e o neoliberalismo econômico norteiam-se pelos lucros e sucateamento daquilo que é público. Além disso, o individualismo e a concorrência entre as pessoas é algo fomentado tanto no ambiente escolar quanto na vida em sociedade. O mercado como regulador das relações e a redução dos direitos sociais aumenta a meritocracia e as desigualdades sociais, haja vista que as oportunidades não são as mesmas para todos os cidadãos.

Na educação profissional e tecnológica ainda perdura a dualidade de preparo dos filhos da classe trabalhadora para serem mão-de-obra e dos demais cursos para os filhos das classes favorecidas da sociedade. Importante destacar que por mais que essa visão venha sendo desconstruída ao longo dos tempos, ainda é algo muito presente, inclusive verbalizada por profissionais mais antigos desses Ifs. Atualmente, fala-se na continuidade de expansão da rede, no entanto as que já encontram-se em operação passam por muitas dificuldades para manterem suas portas abertas. Nesse viés, é complexo falar em avanços positivos na educação por meio do neoliberalismo, sendo o contrário, os retrocessos, inúmeros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas reflexões trazidas neste artigo, percebe-se que entra governo, sai governo, e as mesmas mazelas continuam. A falta de compromisso com a educação, saúde demais políticas públicas de amparo ao cidadão levam o Brasil às mais profundas amarguras. Com o neoliberalismo, que tem ganhado amplitude desde o golpe ocorrido em 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, assistimos a uma série de desmontes de direitos sociais e avanço da iniciativa privada.

Quando analisado o processo de colonização do Brasil, percebe-se que o fato de ser colônia de exploração também explica muita coisa do presente. A

defesa de parte da população à intervenção militar e a volta do Ato Institucional nº5, demonstra o quanto ainda há resquícios da dominação ideológica e subalterna com que parte da população parece acreditar ser a melhor opção. Ter lideranças que apregoam que a ordem e o progresso só podem existir por meio da força, das armas e do conservadorismo, poucas vezes enxergando que o que de fato liberta é a educação.

Quanto à educação profissional e tecnológica, apesar de sua expansão por meio dos Institutos Federais, ainda lida com a velha e conhecida dicotomia de formação de mão-de-obra, sendo destinada aos filhos da classe trabalhadora. Que essa seja uma de suas finalidades, é uma assertiva, mas não somente isso. Esse alunado recebe formação de qualidade para galgar continuidade e êxito em seu crescimento acadêmico, sendo inseridos em cursos superiores em Instituições Públicas também, podendo almejar cursos, antes destinados apenas às elites da sociedade.

Dessa forma, são tempos nebulosos para a educação, com ataques recorrentes e destrutivos com contrarreformas e fortalecimento do conservadorismo, que atinge seu ápice no recente governo Bolsonaro. As Instituições Públicas de Ensino são colocadas em xeque a todo momento e são vendidas para a sociedade com um discurso distorcido, onde valoriza o privado em detrimento do público. Enquanto à expansão neoliberal toma espaços, uma educação realmente libertadora vai ficando cada vez mais distante.

REFERÊNCIAS

A história da educação no Brasil em fatos e datas.2010. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/a-historia-da-educacao-no-brasil-em-fatos-e-datas.htm>. Acesso em 22 out de 2024.

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo.** In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996, p. 9-23;

ARAÚJO PIMENTEL LIMA, J. P. .; MELO DE OLIVEIRA, R.; FERREIRA CHAGAS, E. Avanço neoliberal: retrocesso na educação: Neoliberal Neoliberal advancement: background in education . **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4248>. Acesso em: 26 out. 2024;

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

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Dr. Luiz Bezerra. AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 26 out. 2024;

LIMA, João Paulo Araújo Pimentel. OLIVEIRA, Rayssa Melo de. CHAGAS, Eduardo Ferreira. Avanço Neoliberal: retrocesso na educação. **Revista Cocar**. V.15 N.32/2021 p.1-22. Disponível em: <file:///C:/Users/%C3%89rica/Downloads/Avan%C3%A7o+neoliberal+retrocesso+na+educa%C3%A7%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em: 21 out de 2024;

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016;

OLINDA, Sílvia Rita Magalhães de. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8702/7243>. Acesso em: 22 out de 2024;

PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (Orgs). **15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios**. – Foz do Iguaçu : Parque Itaipu, 2023;

Silva, Gleidson & Amorim, Simone. (2017). Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320039837_Apontamentos_sobre_a_educacao_no_Brasil_Colonial_1549-1759. Acesso em 24 out. de 2024; ISSN: 2358-8829

THERBORN, Göran. **A trama do Neoliberalismo: Mercado, crise e exclusão social**. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 139- 180;

Valle, Paulo Roberto Dalla; Ferreira, Jacques de Lima. Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/%C3%89rica/Downloads/Artigo+Final-1.pdf>. Acesso em: 22 out de 2024

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.034

GESTÃO DE SAÚDE PÚBLICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS: UMA INTERSEÇÃO ENTRE CIÊNCIA DE DADOS COM LINGUAGEM R, ESTATÍSTICA E COMUNICAÇÃO EM UM CURSO EAD NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Marcos Vinícius Carneiro Vital¹
Isaac Negretto Schrarstzhaupt²
Adelmo Inácio Bertolde³
Marcelo Alves de Souza Bragatte⁴

RESUMO

As tomadas de decisão relacionadas à políticas públicas para Saúde afetam sua efetividade prática, influenciando o impacto de epidemias e pandemias, por exemplo. Para que estas decisões sejam efetivas e façam bom uso dos recursos públicos, é fundamental serem baseadas em evidências - o que pode ser alcançado com boas práticas de análise de dados. Entretanto, nem sempre os servidores possuem conhecimentos adequados e/ou atualizados para conduzir estas análises. Neste trabalho, relatamos o planejamento, execução e resultados do curso “Capacitação em Análise de Dados para a Qualificação da Gestão em Saúde”, realizado em formato EAD para agentes públicos da saúde do Estado do Espírito Santo via ICEPi, bem como lições aprendidas no percurso. O curso foi executado a partir de videoaulas diárias, encontros síncronos regulares, tutoria em fórum e atividades autodirigidas, aten-

- 1 Professor do curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e no Instituto Capixaba de Ensino, Pesquisa e Inovação em Saúde (ICEPi), marcosvital@gmail.com;
- 2 Doutorando pelo Curso de Epidemiologia da Universidade de São Paulo (USP) e Tutor no Instituto Capixaba de Ensino, Pesquisa e Inovação em Saúde (ICEPi), isaacjesus@gmail.com;
- 3 Professor do curso de Estatística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e no Instituto Capixaba de Ensino, Pesquisa e Inovação em Saúde (ICEPi), adelmoib@gmail.com;
- 4 Cientista no Instituto Todos pela Saúde (ITpS) e Coordenador de curso no Instituto Capixaba de Ensino, Pesquisa e Inovação em Saúde (ICEPi), marcelobragatte@gmail.com;

dendo cursistas com diferentes formações. A execução aconteceu em três módulos e foi finalizada com projetos individuais de coleta e análise de dados relacionados às práticas dos cursistas. Os resultados e efetividade foram observados a partir da entrega de tarefas, desempenho, relatos dos cursistas e questionários de avaliação. O curso teve 166 participantes com 18 conclusões. Uma dificuldade relacionada à retenção dos participantes foi a não adaptação do curso com sua rotina de trabalho. A heterogeneidade dos conhecimentos prévios foi desafiadora, mas contornada com tutoria, uso dos encontros síncronos e direcionamento dos projetos de acordo com o potencial individual dos cursistas. Os projetos finais evidenciaram excelente apropriação do conhecimento e direcionamento para áreas de interesse específicas, associados à avaliações positivas dos participantes. Uma nova edição está sendo construída com base nestes resultados, com foco em vídeos diários menores e acompanhamento com atividades semanais simples para atingir maior retenção. O EAD se mostrou um excelente aliado para conduzir um treinamento descentralizado com resultados concretos para a gestão da Saúde Pública.

Palavras-chave: Linguagem R, Ciência de Dados, Estatística, Saúde Pública, Ensino à Distância.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o desenvolvimento de novos métodos de análise, os avanços tecnológicos e a crescente disponibilidade de bases de dados digitalizadas passaram a exigir que profissionais de diversas áreas dominem minimamente a capacidade de ler, visualizar, analisar e interpretar conjuntos de dados (PROVOST; FAWCETT, 2013). Esta necessidade de “alfabetização estatística” (SHARMA, 2017) afeta desde a capacidade de se desenvolver pesquisas científicas, realizar trabalhos técnicos, tomar decisões baseadas em evidências em políticas públicas e até mesmo leituras cotidianas de notícias envolvendo temas de interesse geral como saúde, economia e meio ambiente (TONI; DORNELES, 2022).

Na área da saúde, em particular, o domínio de métodos de análise e de comunicação de dados (como *storytelling* de dados) se mostrou essencial durante a pandemia de COVID-19, por exemplo (ROSA; SILVA; PAVÃO, 2023). Mesmo quando decisões eram tomadas a partir de análise rigorosa dos dados, nem sempre a forma como os dados, gráficos e conclusões das análises eram apresentados pelos veículos de mídia e interpretados pela população era adequada (SILVA, 2022), demonstrando a necessidade de se comunicar resultados de uma forma clara e eficiente, mesmo quando o público alvo tem pouca ou nenhuma base de conhecimento formal em estatística e análise de dados..

Entretanto, obter este domínio de métodos de análise, visualização e comunicação de dados pode ser desafiador ao considerarmos pesquisadores, técnicos e tomadores de decisão que possuem diferentes formações e competências. Além dos aspectos matemáticos envolvidos, a implementação dos métodos dependem de aplicações computacionais com diferentes níveis de exigência técnica para seu uso. Em particular, as implementações computacionais de métodos atuais é normalmente realizada pelo uso de linguagens de programação, pois estas permitem tanto a implementação rápida de novos métodos na medida em que eles são desenvolvidos quanto a reprodutibilidade destes para diferentes usuários (JUAVINETT, 2022; NORDMANN et al., 2022).

A principal linguagem de programação voltada para o campo da Ciência de Dados e utilizada por diversos campos de pesquisa e aplicação é a linguagem R. Atualmente o R é utilizado em publicações acadêmico-científicas, empresas e por tomadores de decisão (GIORGI; CERAOLO; MERCATELLI, 2022; MAIR et al., 2015). Em relação aos desafios técnicos que o domínio de uma linguagem

de programação podem trazer, o R possui uma vantagem por ter sido projetado para um uso muito específico (análise e visualização de dados) e ter sido projetado como linguagem de “alto nível”. Isto faz que um usuário final possa ter pouco ou nenhum domínio de lógica de programação e da linguagem em si ao começar a usá-lo, e mesmo assim realizar tarefas e aprender conforme necessita de novas aplicações para a linguagem. Finalmente, o fato da linguagem ser de código aberto possibilitou reunir uma grande e ativa comunidade de usuários e desenvolvedores, muitas vezes ligados ao meio acadêmico, fazendo com que o R seja amplamente usado, possua muitos canais de aprendizagem e resolução de problemas e, por fim, tenha um desenvolvimento e expansão constantes (AUKER; BARTHELMESS, 2020; TUCKER et al., 2023).

Considerando este contexto desafiador, entre Agosto de 2022 e Dezembro de 2023 oferecemos, a partir do Instituto Capixaba de Ensino, Pesquisa e Inovação em Saúde (ICEPi), o curso “Capacitação em Análise de Dados para a Qualificação da Gestão em Saúde” em formato EAD para um conjunto inicial de 263 Agentes Públicos da Saúde do Estado do Espírito Santo. Nossa meta foi capacitar agentes do Sistema Único de Saúde (SUS) do estado para tomadas de decisão e a avaliação das políticas públicas de saúde, em especial as relacionadas à vigilância em saúde, a partir de treinamento em ferramentas de análise de dados e estatística e da realização de estudos e análises de dados epidemiológicos sob demanda relacionadas ao projeto.

Neste trabalho, relatamos o planejamento, execução, resultados e aproveitamento deste curso, bem como nossas reflexões e lições aprendidas durante esta trajetória. O curso foi estruturado e aplicado em ambiente EAD, com aulas pré-gravadas, uso de fóruns e encontros síncronos regulares. O conteúdo foi distribuído em três módulos, iniciando com temas e conceitos básicos de análise e visualização de dados, passando por métodos de análise e inferência e finalizando com o desenvolvimento de projetos individuais. Apesar de uma quantidade relativamente pequena de concluintes do último módulo em relação aos matriculados no primeiro, consideramos que o curso teve grande sucesso em sua meta de treinar e instrumentalizar agentes de saúde nos processos de tratamento, exploração, análise e comunicação de dados. Consideramos que nossa visão que respeitou os desafios e dificuldades de uma turma heterogênea, o uso eficiente e ágil de tutoria e a organização como um todo do conteúdo (incluindo a flexibilidade em rever os conteúdos ao longo do trajeto) contribuíram fortemente para os bons resultados.

METODOLOGIA

O curso foi estruturado na plataforma *Moodle*, em versão disponibilizada pelo ICEPi, com a disponibilização de vídeos com aulas para serem assistidas de forma assíncrona, material para *download*, atividades autodirigidas e tutoria tanto pelo uso de fórum quanto por envio de mensagens privadas. Encontros ao vivo síncronos foram realizados pela plataforma *Zoom*, também disponibilizada pelo ICEPi, tendo sido gravados em sua totalidade e disponibilizados para acesso com as demais aulas, para que pudessem ser revistas se necessário e/ou acessadas pelos participantes que não puderam comparecer ao vivo. Todas as vídeo aulas e gravações de encontros ao vivo foram disponibilizados utilizando plataforma *Youtube* com o formato de “vídeos não listados”, que eram então incorporados no *Moodle* dentro da estrutura do curso (de forma que os links originais dos vídeos das aulas poderiam ser usados, por exemplo, para se assistir aulas em um dispositivo móvel que não esteja conectado ao *Moodle* do curso). As aulas e atividades foram organizadas em três módulos sequenciais, cada um abordando uma fase específica de aprendizado em ciência de dados, estatística e comunicação aplicados à saúde pública usando a linguagem de programação R como ferramenta para análise e visualização de dados.

Além do relato de conteúdos, métodos e formatos utilizados, os resultados apresentados aqui em relação à participação, aproveitamento e aprendizagem dos participantes são baseados nos seguintes instrumentos: nossas observações como docentes do curso, debatidas em reuniões de regularidades semanal e derivadas principalmente dos momentos de interação com a turma encontros síncronos; o registro de dúvidas e outras interações relacionadas à tutoria por escrito via fórum e mensagens no *Moodle*; a avaliação das atividades entregues pelos participantes e a adequação destas atividades em relação ao conteúdo; formulários anônimos de avaliação preenchidos pelos participantes ao final de cada módulo.

Todos estes dados foram avaliados de forma quali-quantitativa, conforme adequado à sua natureza. As respostas dos participantes em questionários avaliativos a respeito da estrutura, formato e conteúdos do curso foram analisadas com base nas etapas propostas pela Análise de Conteúdo de Bardin (BARDIN, 2020). No decorrer do curso, os momentos de diálogo e *feedback* dos participantes juntamente com os formulários de avaliação também nos permitiu flexibilizar entregas previstas, rever conteúdos planejados (e ainda não grava-

dos) para os módulos 2 e 3 e, no geral, reorganizar atividades de forma a melhor adaptar a experiência para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta o quantitativo total de participação do curso, que iniciou com 263 participantes matriculados. A cada módulo, apesar da demonstração de interesse ao realizar a matrícula, tivemos participantes que não acessaram a plataforma e, desta forma, não participaram de qualquer atividade prevista. Assim, consideramos a taxa de conclusão utilizando o número de aprovações apenas em relação ao total de participantes ativos, que de fato acessaram a plataforma e participaram, mesmo que de forma incompleta, daquele módulo.

Tabela 1: Quantidade de matrículas, participação, aprovação, envio de projetos de taxa de conclusão do curso.

Módulo	Matrículas	Participantes ativos	Aprovados	Projetos enviados	Taxa de conclusão
1	263	166	84	176	50,6%
2	70	58	30	30	51,7%
3	30	24	18	18	75%

Fonte: autores

Os Módulos 1 e 2 foram compostos de aulas diárias pré-gravadas (disponibilizadas de segunda a sexta, exceto feriados) com duração aproximada de 20 minutos cada, alternando entre conteúdos teóricos e aulas teórico-práticas utilizando a linguagem de programação R a partir do uso da plataforma *RStudio* (que incluíram aulas iniciais dando instruções de instalação do software e uso de uma versão disponível na nuvem, que pode ser utilizada sem instalação a partir do uso de um navegador de *Internet*). As atividades práticas e autodirigidas guiavam os cursistas na aplicação em dados relacionados às temáticas abordadas, e tinham como principal objetivo a prática na linguagem R dos métodos apresentados. Ao longo de todo o curso foram realizados encontros síncronos nos quais os participantes podiam interagir por áudio e vídeo, tendo a oportunidade e sendo estimulados a sanarem dúvidas e compartilharem suas dificuldades, inquietações e expectativas de aprendizagem. Ao final de cada módulo projetos finais relacionados a seu conteúdo deveriam ser entregues pelos participantes para sua conclusão, com diferentes opções de envio visando participantes com

diferentes perfis de formação e de aprendizagem. Finalmente, o módulo 3 foi estruturado para permitir o desenvolvimento e execução de projetos de pesquisa com uso dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, sem o uso de aulas pré-gravadas e se apoiando no uso de encontros síncronos em grupo e tutoriais dos participantes com ministrantes-orientadores designados a eles de forma individual (incluindo reuniões individuais de orientação para os projetos ao longo do período do módulo).

O Módulo 1 do curso buscou introduzir os conceitos básicos de estatística e ciência de dados, utilizando a linguagem R como ferramenta principal para as atividades práticas (com aulas dedicadas à compreensão desta linguagem, utilizando a plataforma RStudio), e foi executado entre 15/08/2022 a 16/12/2022 em uma estrutura de 16 semanas letivas. Nele foram transmitidos os conceitos, os pré-requisitos e os passos a serem trilhados ao longo do curso. Conceitos como Estatística, *Data Science*, Epidemiologia, dado, informação e suas inter-relações e importância na sociedade foram apresentados junto com exemplos de situações reais - sempre com ênfase em exemplos e aplicações voltadas para a área da saúde, considerando o público alvo participante.

A execução deste módulo exigiu flexibilização e revisão da estrutura e planejamento do curso, na medida em que notamos uma grande heterogeneidade de conhecimentos prévios e habilidades dos participantes no uso das ferramentas, tanto pelas dificuldades e dúvidas levantadas no uso do fórum quanto (e principalmente) nos diálogos estabelecidos durante os encontros síncronos - que desempenharam um papel fundamental neste processo, uma vez que alguns participantes se sentiram à vontade para expor suas inquietações e dificuldades durante estas conversas, a na medida em que os estimulamos a fazer isso. Uma modificação que imediatamente demonstrou efetividade no desempenho e aproveitamento do curso foi uma semana de nivelamento realizada durante a semana oito (batizada de Nivelar, em uma referência à linguagem R), na qual os participantes com maior dificuldade tiveram a chance de avançar com aulas e atividades atrasadas, além de sanar dúvidas antes que o conteúdo continuasse a avançar.

Também considerando a heterogeneidade da turma e em estimular o aperfeiçoamento sem exigir um domínio avançado de todos os participantes, ao final deste módulo os projetos finais foram apresentados com opções de envio: cada participante poderia escolher entre cinco propostas de projetos (com diferentes níveis de dificuldade), dos quais o envio de apenas um era suficiente

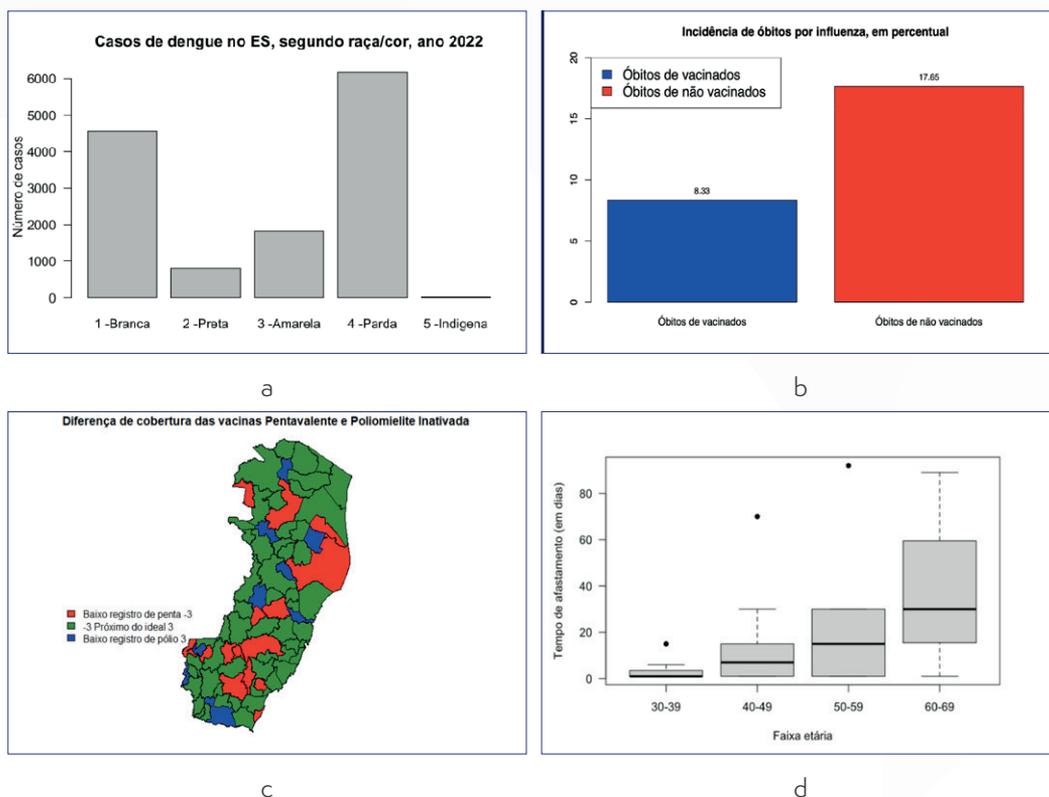
para obter aprovação (possibilitando a obtenção do certificado de conclusão e a solicitação de matrícula no Módulo 2). Para estimular o envio de mais projetos, utilizamos o sistema de emblemas da plataforma *Moodle*, conferindo uma “medalha” simbólica de bronze aos cursistas que enviassem um projeto, uma de prata aos que enviassem dois e, finalmente, uma de ouro para os que enviassem três ou mais. Por fim, participantes que criassem projetos de autoria própria com análise de dados reais tiveram também a atribuição da medalha de ouro. Pudemos notar que uma parte dos cursistas se sentiu estimulada pelo desafio de obter medalhas, de forma que um total de 176 projetos foram enviados por 84 participantes. Este quantitativo de envios nos mostrou que pequenos estímulos e processos simples de gamificação como este podem ser surpreendentemente eficazes para estimular participação e engajamento, mesmo em uma situação na qual não há atribuição de notas. Além disso, diversos projetos individualizados bastante relevantes dentro do contexto de tema e conteúdos do curso foram criados, dos quais destacamos alguns como exemplo (com imagens selecionadas para quatro deles, na Figura 1):

- Um estudo de prevalência trazendo a frequência de casos de dengue no estado do ES, estratificados por raça/cor, escolaridade, sexo e classificação do caso (Figura 1a);
- Incidência de óbitos por influenza em vacinados e não vacinados, para levantamento de hipótese (Figura 1b);
- Prevalência das coberturas vacinais da vacina pentavalente e contra poliomielite no estado do ES, para melhor distribuição das doses em estoque (Figura 1c);
- Incidência de doença meningocócica nos estados do Brasil, demonstrando que o estado do ES tem a maior incidência do país no período estudado;
- Análise de mandados judiciais para atendimento de saúde por tipo de solicitação, para melhor tomada de decisão dos gestores (Figura 1d).

Ao longo deste módulo também notamos problemas práticos que fugiam da estrutura didática proposta, como dificuldades técnicas de instalação de ferramentas nos locais de trabalho (que muitas vezes dependiam de respostas de setores de Tecnologia da Informação (TI), levando um tempo considerável para serem resolvidas) e demandas urgentes que surgiam ligadas aos órgãos de vín-

culo dos participantes, que acabavam por comprometer sua participação (mesmo considerando que os servidores deveriam ter o tempo cedido para o curso pelas suas chefias imediatas). Apesar de não ser possível quantificar precisamente, entendemos que uma parte das desistências antes do final do curso foram causadas por fatores externos como estes, e estas dificuldades foram comunicadas ao ICEPi para que possam ser amenizadas durante a próxima edição.

Figura 1: Imagens que mostram partes dos resultados dos exemplos seleccionados dos projetos de conclusão do Módulo 1.



Fonte: autores

O Módulo 2 abordou temas mais avançados a partir da base conceitual e prática adquirida no primeiro, e foi executado entre 27/02/2023 a 26/06/2023. Temas como Análise Espacial, Inferência Estatística, métodos de *Machine Learning* e Comunicação de Dados (com técnicas para construir relatórios vinculados à linguagem R) foram abordados e praticados nas aulas e atividades, novamente mantendo o foco em práticas e exemplos ligados à área de saúde, epidemiologia e saúde pública. A partir da experiência com o módulo anterior

e seu aproveitamento geral, neste módulo utilizamos uma avaliação intermediária dentro de um período de duas semanas nas quais não foram lançadas novas aulas de conteúdo, com o objetivo de ter uma visão intermediária do rendimento da turma ao mesmo tempo que os participantes pudessem ter tempo para alcançar conteúdos atrasados (de forma semelhante à semana “nívelaR” do módulo 1). Por fim, os projetos finais deste módulo foram novamente escolhidos entre diferentes opções com variados graus de desafio - mas sem a opção de envios múltiplos.

De uma forma geral, a participação neste último módulo exigiu o estudo de conceitos e métodos mais complexos, como as técnicas de *Machine Learning*. Apesar dos participantes terem acompanhado as aulas a respeito destes temas e consumido todo o material proposto, a execução dos projetos ao final do módulo 3 (descrito a seguir) nos permitiu notar que eles quase não foram utilizados. Os cursistas fizeram mais uso de métodos de exploração e visualização de dados, e é difícil inferir se conseguirão lançar mão das ferramentas mais sofisticadas que foram apresentadas. Em uma reflexão após o término de todo o curso, compreendemos que com um público tão heterogêneo é mais vantajoso focar em dominar com muita segurança métodos e conceitos fundamentais, permitindo que os participantes explorem outros conteúdos mais avançados de forma autônoma quando julgarem interessante e/ou necessário.

O Módulo 3 foi conduzido entre 16/08/2023 e 10/12/2023 em uma estrutura voltada para o desenvolvimento e execução de projetos, com um formato intercalando encontros síncronos com toda turma e encontros individualizados com professores-orientadores que foram designados para cada cursista matriculado. A proposta geral deste módulo foi de que cada participante iria, com base nos conhecimentos adquiridos até então, desenvolver projetos para solucionar problemas ou perguntas gerais associados à sua rotina ou área de atuação, sempre partindo de dados reais e solucionando questões concretas que pudessem trazer um retorno ou melhoria ao seu trabalho. O grau de complexidade dos problemas e dos métodos envolvidos ficou à cargo dos próprios cursistas, partindo tanto do seu interesse quanto de sua segurança. Nós, como professores-orientadores nesta etapa, fornecemos o apoio no acompanhamento dos projetos e solução das questões relacionadas tanto à elaboração conceitual quanto da execução prática das análises dos dados. Todos os participantes que finalizaram este módulo realizaram uma entrega de relatório e *scripts* na linguagem R.

Os 18 projetos entregues trataram dos seguintes temas:

1. Traçar o perfil dos pacientes que acessaram os prontos atendimentos de Vitória-ES, num determinado período, coletando informações quanto ao sexo, idade, UBS de origem e micro área a que pertencem.
2. Estudar a relação de acidentes com animais peçonhentos com acidentes de trabalho em dois municípios do interior do Estado do ES de um determinado ano.
3. Analisar o estoque de demandas judiciais em trâmite na SESA segundo o tipo de solicitação e procedimento.
4. Coletar os dados de atestados médicos do Hospital Dório Silva, município de Serra-ES, e analisar o quantitativo por mês, por CID e quantidade de dias de licença.
5. Análise exploratória dos dados das cirurgias eletivas do estado do ES
6. Analisar o perfil epidemiológico da Comissão de Controle de Infecção Hospitalar (CCIH) nos anos de 2021/22 no Centro de Atendimento Psiquiátrico Aristides Alexandre Campos (CAPAAC) em Cachoeiro de Itapemirim-ES, para identificar quais os patógenos predominantes, identificando a evolução mensal do tipo de topografia da infecção no período.
7. Estimar a variação real do PIB do Estado do Espírito Santo para o ano de 2023 e para os dois anos seguintes em base em dados do indicador antecedente de PIB trimestral, calculado pelo Instituto Jones dos Santos Neves.
8. Estudar os estabelecimentos do Estado do Espírito Santo que mais notificam queixas técnicas e eventos adversos de produtos para saúde a partir do banco de dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (sistema NOTIVISA).
9. Estudar os efeitos dos fatores político-institucionais sobre a probabilidade de descumprimento do limite de despesa com pessoal estabelecido na LRF no Estado do ES. Os dados são provenientes da Siconfi/STN, SIDRA, SEFAZ-ES e IBGE.
10. Estudar dados de Ingresso e conclusão no ensino superior no RS, investigando o total de estudantes que concluíram os estudos por sexo e por ano e verificando o impacto dos os anos de pandemia (2019, 2020 e 2021) no ingresso nas taxas de conclusão.
11. Estudar a taxa de positividade e a distribuição geográfica das amostras de água coletadas pelas vigilâncias municipais no Brasil no que tange à

- contaminação por agrotóxicos, bem como buscar as principais classes de agrotóxicos encontrados nessas análises.
12. Analisar, a partir dos registros do setor de Assistência Farmacêutica Estadual no período de 2021 a 2022 o cenário de distribuição do medicamento rivaroxabana no estado do ES para pacientes com diagnóstico de fibrilação atrial.
 13. Agrupar as escolas estaduais de Ensino Fundamental - anos finais - no ES a partir do uso de técnica multivariada de Análise de Cluster, partindo de dados quantitativos, demográficos e de funcionamento destas instituições.
 14. Análise das correlações dos dados de indivíduos amputados do setor de Próteses e Órteses do Centro de Reabilitação do Espírito Santo, investigando laudos, tempo de espera para recebimento de próteses e taxas de amputação por município.
 15. Estudo da incidência de agravos por meses do ano a partir de dados abertos de Agravos da secretaria de saúde do estado do Espírito Santo, para responder quais meses do ano temos mais agravos e como foi a evolução através dos anos.
 16. Levantamento de afastamento de servidores por licença médica para tratamento de saúde em uma Unidade Hospitalar, entre o período de janeiro de 2022 a agosto de 2023.
 17. Estudo da capacidade de atendimento às demandas de exames laboratoriais do Laboratório Central de Saúde Pública do Espírito Santos (LACEN/ES), investigando quais ensaios ou procedimentos têm maior demanda operacional e mapeando a capacidade de cada setor, bem como a capacidade total do LACEN.
 18. Estudo da demanda do setor de regulação de leitos da SESA/ES quanto aos principais motivos de cancelamento de vagas e quais os estabelecimentos com maior frequência de cancelamentos.

Podemos notar que os temas explorados nos projetos e sua complexidade técnica variaram amplamente, mas quase sempre envolveram uma relação direta com o setor e área de atuação dos participantes. Em alguns casos, a proposta de projeto partiu de um entendimento dos cursistas das necessidades de seus órgãos de vínculo, e muitos tinham como meta dar continuidade ao que foi realizado na conclusão do módulo, visando melhorar a eficiência de seu trabalho

individual, automatizar processos manuais e/ou solucionar problemas conhecidos de forma a beneficiar os órgãos ou o sistema de saúde como um todo. Nesta etapa, os participantes demonstraram compreender a utilidade prática dos conhecimentos e métodos explorados até então ao longo dos dois módulos anteriores. Mesmo com uma taxa final de conclusão bastante pequena em relação à demanda inicial de matrículas, estes projetos e o *feedback* dado pelos participantes demonstrou que a proposta geral do curso foi bastante acertada, mesmo que algumas mudanças sejam necessárias para melhor aproveitamento em edições futuras (como uma segunda edição sendo iniciada no momento de redação deste trabalho).

Os participantes relataram que o uso e aplicação do conhecimento em projetos que eram relevantes diretamente em sua atuação foi um ponto extremamente positivo ao final do curso, e que se sentiram satisfeitos com esta oportunidade que possibilitou a aquisição de novos conhecimentos e a aplicação de forma verdadeiramente prática. Muitos relataram que dariam continuidade aos projetos iniciados ao fim do módulo 3, e que continuariam a utilizar o R e suas funcionalidades em Ciências de Dados daqui para frente. Estes relatos nos levam a acreditar que o resultado do curso vai além dos 18 concluintes deste último módulo, uma vez que estes participantes podem alterar e otimizar rotinas de seus ambientes de trabalho, estimular o interesse de colegas pelos temas e centralizar, a partir de sua atuação, um melhor uso de dados para tomadas de decisão nestes órgãos públicos.

Além das observações descritas até agora feitas com base no comportamento, entregas, perguntas e participações dos cursistas, o uso de questionários de avaliação do curso e dos módulos nos permitiu compreender tanto importantes acertos quanto pontos que demandam melhorias, que podem então ser incorporadas em experiências futuras. As sugestões e relatos de problemas foram usados ao longo do curso com alterações e flexibilizações do planejamento (como a semana de nivelamento do Módulo 1, por exemplo), além de serem levadas para nosso planejamento da segunda edição do curso, que acontecerá com grandes alterações com base nesta experiência. A partir das etapas de pré-análise e exploração (com categorização) da análise de conteúdo (BARDIN, 2020) podemos ressaltar os principais resultados e aspectos positivos inferidos destes dados:

- Didática dos professores: a capacidade de explicar conteúdos complexos de forma simples foi bastante elogiada, principalmente para o Professor Marcos Vital;
- Relevância profissional: a maioria dos cursistas reconheceu o conteúdo como importante para suas atividades profissionais e seu desempenho no trabalho;
- Agilidade nas respostas às dúvidas: a agilidade do retorno nas dúvidas e avaliações no processo de tutoria do curso foi citada como um ponto significativamente positivo para a continuidade, especialmente entre os que consideravam o conteúdo desafiador;
- Estrutura e planejamento: o planejamento do curso foi elogiado, mesmo pelos cursistas sem conhecimento prévio dos conceitos e métodos abordados.

Mantivemos a menção direta ao professor Marcos Vital (um dos autores deste relato), pois o mérito e a importância de um professor que humaniza o ensino é inestimável, e houve nas respostas dos questionários uma unanimidade em elogios para o instrutor - trazendo um retorno quantitativo de um aspecto qualitativo difícil de ser capturado. Mas entendemos que este retorno específico pode ser compreendido a partir de um comportamento demonstrado, que parece ter gerado este efeito: em salas de aula com públicos heterogêneos, especialmente envolvendo assuntos desafiadores como programação, esse educador teve a sensibilidade de acalmar ansiedades e, mesmo não sendo possível reconhecer as necessidades individuais em turmas grandes, elencar exemplos coletivos que beneficiam a todos. Ao desmistificar a aplicação da teoria na prática, principalmente em momentos síncronos de aprendizado, o educador replica ambientes inclusivos que incentivam o questionamento abrindo a porta para o interesse e conexões, refletindo positivamente no resultado. Entendemos, portanto, que a sensibilidade e empatia em relação aos diferentes perfis e dificuldades dos cursistas teve grande efeito prático no processo de aprendizagem.

A relevância do conteúdo e suas aplicações no campo profissional, como relatado anteriormente a partir dos *feedbacks* durante encontros síncronos e outros momentos de comunicação, foi confirmada nos questionários. Entendemos que existe uma relação bastante simples e direta entre o interesse em se dominar um conteúdo e a sua aplicação prática de forma concreta. Além disso, as respostas dos questionários reforçam a importância de uma tutorial efi-

ciente e uma estrutura bem organizada para os conteúdos. A tutoria ágil permitiu que os participantes com maiores dificuldades (o que acontecia especialmente em relação à execução de métodos na linguagem R) pudessem ter suas dúvidas e problemas resolvidos rapidamente, de forma que se sentiram acolhidos e construíram confiança para dar continuidade ao aprendizado. A organização do curso como um todo, com tópicos iniciais básicos e focado em um aprendizado “passo a passo”, também contribuiu para isso. Nossa percepção é de que conteúdos considerados mais difíceis e desafiadores de uma forma geral (como conteúdos de matemática e de programação) estão ao alcance de estudantes e profissionais que não sentem facilidade com eles - mas para que isso de fato aconteça, um planejamento que tenha em mente especificamente as dificuldades típicas de aprendizado destes temas é essencial.

Por outro lado, como pontos principais de melhorias e dificuldades encontradas, nossa análise do conteúdo dos questionários nos indicou:

- Dificuldade em conciliar a rotina de trabalho com a carga horária das aulas e atividades. O tempo demandado pelo conteúdo do curso foi maior do que o previsto pelos participantes, e na nova edição revisamos o formato para gerar aulas ainda mais enxutas e diretas (reduzindo o tempo para no máximo 15 minutos por aula, e dispersando as atividades em formatos menores mas mais frequentes, no lugar de atividades mais complexas e menos frequentes).
- Foram relatados problemas práticos de acessibilidade e infraestrutura: dificuldades com acesso à internet e com o acesso a equipamentos no trabalho foram apontadas como pontos que comprometeram a participação. Estas são questões que fogem da nossa competência como instrutores, mas que foram levadas de volta ao instituto responsável pelo curso e aos órgãos de vínculo dos servidores participantes.

A partir das reflexões e da própria escrita deste relato (que nos fez revisitar e repensar os *feedbacks*, os questionários e a experiência completa), consideramos que esta primeira edição do curso foi um sucesso, mesmo considerando uma quantidade final pequena de concluintes em relação ao grupo inicialmente matriculado. A estrutura em módulos permitiu que parte dos participantes encerrassem seu aprendizado no momento desejado, uma vez que o conteúdo pode não ter tido o mesmo apelo a todos. Dos pontos negativos e dificuldades

apontadas, ao mesmo tempo escrevemos este relato e planejamos uma nova edição, que está se iniciando no momento do encerramento da redação deste texto. Alteramos, como já relatado, a duração das aulas para um máximo de 15 minutos, e muitas vezes apenas 12 minutos de duração. Esperamos que este formato reduzido diminua as dificuldades de conciliar o conteúdo com o trabalho. Também simplificamos o conteúdo como um todo, deixando temas de alta complexidade (como *Machine Learning*, por exemplo) apenas como algo a ser mencionado, com possível indicação de materiais para estudo. Esperamos, com isso, que os participantes que se interessam ou necessitam destes métodos possam utilizar o curso como um ponto de partida para começar a explorar o tema e seguir de forma autônoma (ou buscando cursos específicos). Também reduzimos a estrutura para apenas dois módulos, de forma a tentar aumentar a retenção dos participantes até o final do curso. Assim, esperamos atingir um resultado mais satisfatório com um maior número de pessoas, mesmo que com uma menor densidade de conteúdo adquirido. Esperamos, mesmo assim, que os concluintes desta nova etapa possam, como o da relatada aqui, aplicar os conhecimentos em situações práticas, e se sentirem estimulados e preparados para prosseguir com seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos projetos, feedbacks e conversas com os concluintes, podemos concluir que cursos profissionalizantes como este podem ter grande sucesso e impacto nos participantes, desde que atentem para algumas premissas e necessidades básicas. A compreensão de que a turma era heterogênea e com participantes com diferentes inclinações, formações, interesses e competências - e conversar abertamente com eles a respeito disso - foi essencial na construção dos conteúdos, sua ordem e o ritmo de aprendizagem ideal. Entendemos que uma boa compreensão do público alvo seja essencial para se reproduzir este tipo de experiência, e que esta compreensão vai além do contato inicial, e deve ser expandida ao longo do trajeto (com chances para se rever o planejamento realizado). Também, ao longo do trajeto é essencial realizar momentos de escuta e empatia, permitindo ajustes e fazendo com que os participantes se sintam ouvidos e acolhidos em suas individualidades e dificuldades.

Foi essencial trabalharmos não apenas com temas considerados interessantes ou relevantes, mas que são também úteis de um ponto de vista prático. O

curso aqui executado apresentou e explorou o estado da arte no que tange às formas de realizar uma análise de dados com uso do software R. Abordou as tendências atuais para os profissionais da área de *Data Science*, focando no tema da saúde pública. O mesmo também mencionou levemente como as inovações em *Machine Learning* transformaram a análise de dados, sendo um ferramental essencial para a tomada de decisões informadas. Além disso, o curso proporcionou uma visão que abarcou as competências necessárias que os profissionais devem desenvolver para se destacar no campo da ciência de dados através de estudos de caso e exemplos práticos. Aqueles cursistas da SESA que avançaram até o final tiveram a oportunidade de atuar diretamente em seus problemas propostos, impactando diretamente suas atividades, e promovendo uma gestão mais eficiente.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a grande relevância de uma proposta como esta, de trazer métodos e abordagens para um campo essencial de nossa sociedade: as políticas de saúde pública. Em tempos nos quais a desinformação tem impacto prático em nossas vidas e tomadas de decisão, é essencial ressaltar e projetar a importância do uso de métodos sólidos e eficazes para se analisar dados, compreender fenômenos e tomar decisões baseadas em evidências científicas, que possam nos conduzir a um cenário de melhoria da saúde coletiva e individual. Neste sentido, uma boa alfabetização estatística é extremamente positiva para nossa sociedade, e não apenas para aquelas pessoas envolvidas com a área da saúde.

REFERÊNCIAS

AUKER, L. A.; BARTHELMESS, E. L. Teaching R in the undergraduate ecology classroom: approaches, lessons learned, and recommendations. **Ecosphere**, v. 11, n. 4, p. e03060, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4281. ed. Portugal: Edições 70, 2020.

GIORGI, F. M.; CERAOLO, C.; MERCATELLI, D. The R Language: An Engine for Bioinformatics and Data Science. **Life**, v. 12, n. 5, p. 648, maio 2022.

JUAVINETT, A. L. The next generation of neuroscientists needs to learn how to code, and we need new ways to teach them. **Neuron**, v. 110, n. 4, p. 576–578, 16 fev. 2022.

MAIR, P. et al. Motivation, values, and work design as drivers of participation in the R open source project for statistical computing. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 112, n. 48, p. 14788–14792, dez. 2015.

NORDMANN, E. et al. Data Visualization Using R for Researchers Who Do Not Use R. **Advances in Methods and Practices in Psychological Science**, v. 5, n. 2, p. 1–36, 2022.

PROVOST, F.; FAWCETT, T. Data Science and its Relationship to Big Data and Data-Driven Decision Making. **Big Data**, v. 1, n. 1, p. 51–59, mar. 2013.

ROSA, S. S. DA; SILVA, F. C. C. DA; PAVÃO, C. M. G. Iniciativas de acesso aberto no combate à pandemia dados abertos e propriedade intelectual na disseminação da informação e conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 19, p. e021025, 9 jun. 2023.

SHARMA, S. Definitions and models of statistical literacy: a literature review. **Open Review of Educational Research**, v. 4, n. 1, p. 118–133, 1 jan. 2017.

SILVA, A. R. Storytelling com dados: proposta de visualização de dados de pesquisa científica. **Ciência da Informação Express**, v. 3, p. 1–4, 15 set. 2022.

TONI, J. DE; DORNELES, R. **Ciência de dados em políticas públicas: uma experiência de formação**. 1. ed. [s.l.] Escola Nacional de Administração Pública (Enap), 2022.

TUCKER, M. C. et al. Teaching Statistics and Data Analysis with R. **Journal of Statistics and Data Science Education**, v. 31, n. 1, p. 18–32, 2 jan. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.035

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2019-2023)

Lydjane Lopes de Souza Pessoa¹
Andreza Maria de Lima²

RESUMO

A Política de Assistência Estudantil (PAE) tem como finalidade garantir a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, visando minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir os indicadores de retenção e evasão escolar, além de contribuir para melhoria do desempenho acadêmico dos discentes. Neste artigo, analisamos a produção científica da Pós-graduação brasileira sobre a Política de Assistência Estudantil e sua relação com a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais (IFs) no período de 2019 a 2023. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo “Estado do Conhecimento”. Para a coleta dos trabalhos, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Localizamos nove trabalhos, que foram lidos na íntegra. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. As pesquisas apontaram que a Assistência Estudantil contribui de forma positiva para

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), lydjane4@gmail.com;

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Atua na Licenciatura em Química do campus Vitória de Santo Antão. É professora permanente do ProfEPT, no Campus Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br;

a permanência e êxito escolar dos estudantes. No entanto, a PAE não consegue atender a toda a demanda de estudantes que necessitam dos auxílios e dos programas, pois possui limites e fragilidades devido a questões de ordem orçamentária. Ressaltamos a importância de novas pesquisas considerando o recorte temporal que foi realizado neste estudo.

Palavras-chave: Política de Assistência Estudantil, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional e Tecnológica, Permanência e êxito, Estado do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A Política de Assistência Estudantil (PAE) tem como finalidade garantir a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, visando minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir os indicadores de retenção e evasão escolar, além de contribuir para melhoria do desempenho acadêmico dos discentes.

No Brasil, a permanência escolar está presente nos princípios da educação nacional tanto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), quanto na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dispõe, em seu art. 3º, que o ensino será ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996).

Em um país de extremas desigualdades sociais como o Brasil, falar em “igualdade de condições para o acesso e permanência” é ressaltar a importância das políticas públicas voltadas à assistência aos estudantes, principalmente aos que vivem em situação de vulnerabilidade social e, muitas vezes, não conseguem concluir seu percurso escolar.

A pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2022, mostra que o abandono escolar se acentua a partir dos 15 anos de idade. Segundo os dados, 9,5 milhões de jovens, entre 15 e 29 anos, abandonaram a escola sem concluir o Ensino Médio. O principal motivo para o abandono escolar, apontado por 40,2% dos jovens participantes da pesquisa, foi a necessidade de trabalhar (IBGE, PNAD, 2023). Nesse sentido,

considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (Frigotto, 2012, p.77).

Nessa perspectiva, considerando a realidade socioeconômica e educacional brasileira, que faz com que muitos jovens das classes populares necessitem trabalhar antes de completar os 18 anos, uma alternativa posta para esses jovens é uma formação que integre o Ensino Médio à Educação Profissional (Moura, 2014).

Integrar assume um “sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta, 2012, p.84). No contexto da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado, Ciavatta (2012, p. 84) afirma que o objetivo é o de que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos”.

Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), a oferta do Ensino Médio

Integrado à Educação Profissional compõe uma das finalidades dos Institutos Federais (Brasil, 2008). Segundo Pacheco (2020, p. 7), os Institutos Federais têm como objetivos

atuar na formação inicial, no ensino médio integrado a formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação. Entretanto, estas diferentes modalidades têm de dialogar entre si, procurando estabelecer itinerários formativos possibilitando reduzir as barreiras entre níveis e modalidades, que dificultam a continuidade da formação dos educandos especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão.

Os Institutos Federais são espaços de extrema importância no que tange a oferta de uma formação integral e de qualidade aos jovens oriundos da classe trabalhadora. No entanto, faz-se necessário criar condições para garantir o acesso, a permanência e o êxito destes jovens nessas instituições. É preciso formular políticas públicas educacionais que contribuam para a efetivação do direito à educação garantido constitucionalmente. É neste contexto que a PAE surge como uma alternativa de apoio aos estudantes que pertencem às classes populares e que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A Assistência Estudantil (AE) no Brasil teve sua origem no bojo da Educação Superior com práticas pontuais, de caráter emergencial e assistencialista. Em geral, a AE se desenvolvia através de ações voltadas para moradia, alimentação e ajuda aos estudantes.

A primeira prática voltada para assistência ao estudante no Brasil ocorreu em 1928, durante o governo de Washington Luís, que foi a construção da Casa do Estudante Brasileiro localizada em Paris. Logo, a Assistência Estudantil (AE) surgiu no Brasil para atender aos filhos das elites brasileiras, uma vez que era essa classe social que tinha acesso ao ensino superior neste período histórico (Kowalski, 2012).

Outra ação voltada para a Assistência Estudantil foi a criação da Casa do Estudante do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em meados da década de 30 durante o governo de Getúlio Vargas. A casa possuía três andares e tinha um restaurante popular que atendia a estudantes “carentes” (Kowalski, 2012). Ainda no Governo Vargas, a Assistência Estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934 como parte do projeto proposto para a Educação, no qual previa, em seu artigo 157, “a doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica” (Kowalski, 2012, p. 87).

Em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que ficaria incumbido de “discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante” (FONAPRACE, 2012, p.15). No mesmo período, ocorreram mobilizações do movimento estudantil, de profissionais da educação e do FONAPRACE em defesa da construção de uma política nacional de assistência estudantil que garantisse aos estudantes o acesso, a permanência e a conclusão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Miranda, 2022).

No decorrer da década de 1990 e início do ano de 2000, o FONAPRACE realizou estudos com os estudantes das instituições de ensino superior com o intuito de identificar o perfil e as demandas desses discentes por políticas de inclusão social. Estas pesquisas mostraram a necessidade da formulação de uma política de assistência estudantil que garantisse a permanência dos estudantes nas IFES (Taufick, 2014). No entanto, apenas em dezembro de 2007, a PAE foi constituída através da Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação (Brasil, 2007), e em seguida foi regulamentada através do Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010), que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

O Pnaes tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens nas universidades públicas federais e tem como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens nas IFES; reduzir os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão dos estudantes no

ensino superior; diminuir os índices de retenção e evasão, além de contribuir para a inclusão social através da educação (Brasil, 2010).

Em seu artigo 4º, o Pnaes dispõe que as ações de assistência estudantil deverão abranger também “os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (Brasil, 2010).

Nesse sentido, este artigo, recorte de uma pesquisa maior, tem como objetivo analisar a produção acadêmica da Pós-Graduação brasileira sobre a Assistência Estudantil a sua relação com a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado e dos Institutos Federais (IFs) no período de 2019 a 2023. Estudos desse tipo, denominados de *Estado do Conhecimento*, permitem mapear e analisar o que está sendo produzido sobre determinada temática. Dessa forma, possibilitam “uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação [...]”. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Consideramos que esta pesquisa é relevante, pois poderá contribuir para identificar o que vem sendo produzido sobre a temática da Assistência Estudantil no âmbito do Ensino Médio Integrado.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico do tipo *Estado do Conhecimento*, conforme já indicado. Estudos deste tipo buscam “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Para o levantamento dos trabalhos, realizado em junho de 2024, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Observatório do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) considerando o período de 2019 a 2023. As associações de palavras utilizadas foram: “assistência estudantil” e “Ensino Médio Integrado”; “assistência estudantil” e “permanência e êxito”; e “assistência estudantil” e “EPT”. A seleção dos trabalhos foi realizada a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves.

Após o levantamento dos trabalhos, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática, de Bardin (2016), para realizar a análise dos trabalhos selecionados. A Análise de Conteúdo é constituída por três fases: 1) a pré-análise: responsável pela organização do material que será analisado; 2) a exploração do material: é realizada a codificação dos dados; e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação: os dados brutos são tratados de maneira que obtenham sentido e validade (Bardin, 2016).

Inicialmente, na fase da pré-análise, fizemos a leitura dos trabalhos na íntegra e mapeamos, em cada um, o objetivo geral, o referencial teórico, a metodologia, os resultados obtidos e o Produto Educacional (PE), no caso dos estudos desenvolvidos em Programas Profissionais. Na segunda fase, na exploração do material, organizamos os trabalhos em categorias considerando os aspectos comuns que eles revelaram. Na terceira e última fase, o tratamento dos resultados, realizamos a interpretação dos resultados encontrados nas pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No levantamento realizado, encontramos nove dissertações com o enfoque na temática definida neste estudo. Dessas, oito foram desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional do ProfEPT e uma no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A partir da análise dos trabalhos, emergiram duas categorias temáticas: 1) “A Política de Assistência Estudantil e sua relação com a permanência e o êxito escolar no Ensino Médio Integrado dos IFs: percepções dos estudantes” e 2) “A Política de Assistência Estudantil e sua relação com a permanência e o êxito no Ensino Médio Integrado dos IFs: Ações e Programas”.

A primeira categoria, que trata das percepções dos estudantes sobre a Política de Assistência Estudantil, reúne seis trabalhos: Miranda (2022), Silva (2021), Maia (2023), Lopes (2021), Oliveira (2022) e Bettoni (2021).

A pesquisa de Miranda (2022) teve como objetivo analisar as percepções dos jovens do Ensino Médio Integrado, beneficiários da PAE, sobre a contribuição da Política para a sua permanência e êxito escolar no contexto do Instituto Federal do Piauí (IFPI)/Campus Floriano. Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi utilizado o questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado a 17 estu-

dantes do 4º ano do Ensino Médio Integrado através da ferramenta *Google Forms*. Também foi realizada pesquisa documental nas legislações e normativas que norteiam a Educação e a Assistência Estudantil. Para a análise, foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Quanto aos resultados, Miranda (2022) identificou que a maioria dos estudantes entende a PAE como uma política de responsabilidade do Estado e não como benesse ou assistencialismo. E quanto ao contributo da política na permanência e êxito escolar, mais de 80% dos estudantes participantes da pesquisa afirmaram que a PAE contribuiu plenamente para a sua permanência e melhoria no rendimento escolar. Dessa forma, o autor conclui que a PAE cumpre com o seu objetivo de contribuir na permanência e êxito do estudante em seu percurso escolar.

O Produto Educacional desenvolvido no estudo de Miranda (2022) foi a produção de um documentário que teve como objetivo dar voz aos estudantes sobre os contributos da PAE na permanência e êxito escolar e sensibilizar a comunidade estudantil para a defesa dessa política, que se apresenta como um mecanismo de inclusão social e democratização da educação.

Silva (2021) teve como objetivo geral analisar a percepção dos estudantes sobre o papel da PAE do Instituto Federal de Sergipe (IFS) / *Campus São Cristóvão* no tocante à permanência e ao êxito. A pesquisa de Silva (2021) se caracteriza como um estudo de caso com abordagem qualiquantitativa, com caráter exploratório e descritivo. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio Integrado que estavam cursando o terceiro ano dos cursos de Agropecuária, Agroindústria e Manutenção e Suporte em Informática. Para a análise, foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin.

No tocante aos resultados, Silva (2021) aponta que apenas 53% dos participantes da pesquisa afirmaram conhecer a PAE, enquanto 47% pontuaram que não conhecem a Política. Verificou-se que uma parcela considerável dos estudantes que utilizavam os serviços e ações da PAE não tinha conhecimento acerca da Política. Dessa forma, os dados apontaram para a necessidade de melhorar a forma de comunicação e divulgação dos programas, ações e serviços da PAE junto aos estudantes. Apesar de quase metade dos estudantes afirmarem desconhecer a Política, quando questionados sobre se a PAE contribui para a sua permanência na Instituição, 87% dos estudantes responderam que sim, reafirmando a relevância das ações e serviços da Política.

Por fim, Silva (2021) conclui que se faz necessário a construção de espaços de escuta aos estudantes como uma forma de obter um retorno sobre as ações e serviços que estão sendo desenvolvidos para eles. Ressalta que a presença dos estudantes nos espaços de diálogo com a equipe multiprofissional que atua na PAE é fundamental para a construção de uma política democrática, justa e igualitária.

Como Produto Educacional, Silva (2021) elaborou um Guia com roteiros propostos para organização de oficinas temáticas sobre a Assistência Estudantil. O objetivo das oficinas é de estimular o debate acerca da Assistência Estudantil na trajetória educacional do estudante, considerando as suas contribuições e limites, ampliando o conhecimento sobre a PAE, que não se restringe apenas à concessão de auxílio financeiro e bolsas.

Maia (2023) desenvolveu seu estudo no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) no *campus* Tefé, que teve como objetivo geral compreender a percepção dos discentes quanto ao Programa Socioassistencial Estudantil (PSES) e sua contribuição na formação humana integral, sobretudo na permanência e êxito no período da pandemia (COVID-19). A pesquisa de Maia (2023) foi um estudo de caso, teve caráter descritivo e exploratório com abordagem qualitativa. Utilizou como instrumentos para coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental, entrevista, questionário e diário de campo. Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) de acordo com Moraes e Galiazzi (2011; 2016).

Os resultados apontaram que os estudantes participantes da pesquisa entendem, de forma unânime, a PAE como um direito. Quanto à concepção do PSES do IFAM, compreendem que é uma política pública voltada a atender os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com o intuito de contribuir para a permanência e êxito escolar. Os estudantes também pontuaram que o PSES possui falhas. Um dos exemplos citados foi a falta de apoio no momento da inscrição para requerer os benefícios do PSES, pois a dificuldade em entender parte dos editais acaba dificultando o acesso aos serviços e benefícios do PSES do IFAM. E, finalizando, os estudantes ressaltaram que o PSES contribui para a permanência e êxito escolar, mas que os recursos e benefícios são limitados e insuficientes.

Na conclusão de seu estudo, Maia (2023) pontuou a importância da Assistência Estudantil e sua contribuição para a permanência e êxito escolar dos estudantes, ressaltando as dificuldades enfrentadas e vivenciadas por eles no período pandêmico (momento em que a pesquisa estava sendo desenvol-

vida). No entanto, reafirma a fala dos estudantes em apontar a falta de recursos e a insuficiência dos benefícios diante da desigualdade social e econômica dos discentes.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Maia (2023) foi o “Guia de Apoio ao discente: Programa Socioassistencial Estudantil do IFAM”. O referido guia teve como objetivo apresentar, aos estudantes do IFAM, as informações e orientações acerca do passo a passo para o acesso e adesão ao PSES do IFAM.

A pesquisa de Lopes (2021) buscou analisar como o acesso aos programas, serviços e ações da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Piauí (POLAE) contribuía para a qualidade da permanência dos estudantes na instituição. A pesquisa foi de natureza aplicada, com objetivo exploratório e de abordagem quali-quantitativa. Foi realizada pesquisa bibliográfica sobre as temáticas da Educação, EPT, Políticas Públicas, Permanência Escolar e Assistência Estudantil. Foi feita também pesquisa documental nas legislações que norteiam a Educação e a Assistência Estudantil, além de pesquisa de campo com aplicação de questionário para coleta de dados. Os participantes da pesquisa foram os estudantes do segundo período do Ensino Médio Integrado, do subsequente/concomitante e da graduação do IFPI/*Campus* Parnaíba. Para a análise dos dados, foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Lopes (2021) evidenciou que é predominante entre os estudantes a concepção da POLAE como um conjunto de programas, ações e serviços que tem como finalidade incentivar a permanência e o sucesso escolar dos estudantes do IFPI. No entanto, é significativa a quantidade de estudantes que compreendem a POLAE como uma política voltada apenas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, não entendem que a Política de Assistência Estudantil do IFPI é direcionada a todos os estudantes matriculados nos cursos regulares da instituição. O autor pontua que essa visão da POLAE de ser acessível apenas para estudantes em situação de pobreza é correspondente ao histórico da assistência estudantil no país, marcada por ações pontuais, focalizadas e direcionadas à população pobre.

No entanto, como conclui Lopes (2021), devido a limitada disponibilidade de recursos, as ações da Assistência Estudantil, principalmente as de auxílios pecuniários, não atendem a toda demanda de estudantes que necessitam da POLAE, pois os estudantes precisam passar por um processo seletivo, em que poucos são atendidos em detrimento da enorme demanda. Mas, apesar disto, o autor aponta que a POLAE, através de seus programas, ações e serviços, é um

instrumento de permanência e de formação do ser humano ao possibilitar ao estudante o atendimento de demandas no âmbito social, econômico, cultural e desportivo.

Como Produto Educacional, Lopes (2021) produziu um Guia, disponibilizado em formato de *site*, com o intuito de divulgar a Política de Assistência Estudantil do IFPI. O pesquisador justificou que identificou a ausência de um instrumento de divulgação da POLAE que atendesse aos interesses da comunidade acadêmica.

O estudo de Oliveira (2022) buscou analisar como a Assistência Estudantil contribui para o acesso, permanência e êxito dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculado ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com vistas a potencializar suas ações de inclusão. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. Os instrumentos e técnicas utilizadas para a produção dos dados foram a análise documental e bibliográfica, entrevista e questionário. Os participantes da pesquisa foram os estudantes do PROEJA que estavam cursando o último ano dos cursos técnicos integrados no ano de 2020, os coordenadores do PROEJA e integrantes da Comissão de Gestão da Política de Assistência Estudantil (CGPAE). Os dados foram analisados através da técnica de Análise de Conteúdo.

Em relação aos resultados, o estudo apontou que os estudantes participantes têm pouco conhecimento sobre a PAE e não conhecem todos os programas ofertados pela Assistência Estudantil, o que mostra a necessidade de uma maior divulgação da Política no *campus*. Também ficou evidente que algumas ações não são reconhecidas pelos estudantes como sendo pertencentes à PAE, o que reforça a visão de que a Política só desenvolve ações voltadas ao repasse de recursos financeiros. Entre os principais fatores que dificultam o acesso dos estudantes à Assistência Estudantil, estão a limitação orçamentária e a dificuldade de acesso à informação e à internet.

Oliveira (2022) concluiu que, apesar dos obstáculos enfrentados na execução da PAE no *campus* Vitória, ficou constatado que a Política contribui para o acesso, a permanência e o êxito escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O Produto Educacional derivado do estudo de Oliveira (2022) foi um *podcast*, o “AE-Cast: O Podcast da Política de Assistência Estudantil”, que teve como

objetivo contribuir para ampliação da comunicação da PAE, facilitando o acesso dos estudantes às ações da Política.

Bettoni (2021) teve como objetivo geral investigar a percepção do estudante da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus Videira*, contemplado pelo PNAES, quanto à contribuição do programa no ano de 2019 para a sua permanência e êxito. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo de caso de abordagem quali-quantitativa. Quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. Foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. Para a primeira, foram utilizados livros e artigos, enquanto que, para a segunda, foram analisados documentos institucionais, dados escolares, sítios governamentais e legislações sobre a temática do estudo.

Conforme a percepção dos estudantes participantes da pesquisa, a PAE contribuiu de maneira significativa para a sua permanência e êxito escolar na instituição. A maioria dos discentes afirmaram que não desistiriam do curso, caso perdessem o auxílio da Assistência Estudantil, mas teriam dificuldade em continuar os estudos. Dessa forma, Bettoni (2021) concluiu que os estudantes percebem a importância das ações e programas da PAE para a sua permanência e êxito acadêmico.

O Produto Educacional derivado do estudo de Bettoni (2021) foi um Guia informativo com o objetivo de contribuir na divulgação de informações e prestar orientações a respeito do Programa de Auxílio Estudantil direcionado aos estudantes do IFC.

A segunda categoria, composta por trabalhos que analisaram Ações e Programas da Política de Assistência Estudantil, engloba três trabalhos: Góis (2020), Diniz (2019) e Rocha (2021).

A pesquisa de Góis (2020) buscou averiguar os impactos das ações do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) no combate à evasão e o consequente estímulo à permanência dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia (IFBA)/*Campus Porto Seguro*, no período de 2015 a 2018.

Quanto aos procedimentos metodológicos, Góis (2020) realizou um estudo de caso, com abordagem quali-quantitativa e observação participativa. Foi realizada pesquisa documental em arquivos oficiais e documentos disponibilizados pela Coordenação de Registros Escolares e pelo setor de Serviço Social do IFBA/*Campus Porto Seguro*. Também foi feita pesquisa bibliográfica,

para nortear teoricamente o estudo. Como instrumento para coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com profissionais do setor pedagógico multidisciplinar, que são responsáveis pela execução das ações da Assistência Estudantil: dois pedagogos, duas assistentes de alunos e uma assistente social.

Os resultados da pesquisa documental apontaram que a PAE do Instituto Federal da Bahia/*Campus* Porto Seguro contribui no intuito de amenizar os índices de abandono escolar, pois a taxa de evasão dos alunos não atendidos pela política era superior à dos que eram beneficiários da Assistência Estudantil. Dessa forma, Góis (2020) afirma que a permanência escolar está relacionada com a Assistência Estudantil, uma vez que as ações desta Política se mostram como uma ferramenta de combate à evasão escolar. Não obstante, pontua que a permanência escolar não está atrelada exclusivamente a questões de ordem financeira, pois há outros motivos para que o estudante abandone o curso.

A autora concluiu que, apesar dos resultados da pesquisa reafirmarem a importância da PAE para a permanência escolar, os recursos destinados à execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) têm sido insuficientes para suprir a demanda dos estudantes que necessitam dos auxílios. Com isso, as ações e programas da Assistência Estudantil têm assumido cada vez mais um caráter seletivo e focalizado.

O Produto Educacional derivado do estudo de Góis (2020) foi um *software* de acompanhamento pedagógico cujo objetivo era o de identificar os estudantes que estavam com dificuldades acadêmicas e agir de forma preventiva, através das ações desenvolvidas pelo setor pedagógico, evitando a evasão escolar.

O estudo de Diniz (2019) teve como objetivo geral avaliar a eficácia do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) - Benefício Permanente no tocante à melhoria do desempenho acadêmico e redução da evasão e reprovação escolar decorrentes da insuficiência de condições financeiras e agravantes sociais dos estudantes matriculados nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada.

A pesquisa foi de abordagem quantitativa. Diniz (2019) realizou pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Na pesquisa documental, foram utilizados relatórios e editais, legislações, folhas de pagamentos de estudantes beneficiários da assistência estudantil, entre outros. A autora afirmou que a pesquisa de campo foi realizada em um período de quinze dias, onde foi observado *in loco*

a estrutura e funcionamento do *Campus* Parnaíba, além dos principais problemas enfrentados pelos estudantes. A análise dos dados foi norteada a partir do referencial teórico e com o auxílio do *software* de planilha eletrônica Excel 2010.

O estudo constatou que o PAEVS - Benefício Permanente garante a permanência e o êxito escolar, pois os estudantes beneficiários apresentam desempenho acadêmico satisfatório. Sobre a evasão, a pesquisa apontou que ela ocorre devido a questões subjetivas, e, dessa forma, não seria um objeto de intervenção do PAEVS, pois, segundo a autora, este programa é voltado para os estudantes que poderiam evadir por questões de ordem socioeconômicas.

Diniz (2019) ressalta as fragilidades e limites da PAE, que não consegue suprir toda a demanda dos estudantes da instituição. Dessa forma, afirma que o PAEVS se constitui numa tentativa institucional de garantir a permanência dos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por fim, a pesquisadora relata que os dados obtidos não foram suficientes para responder todas as questões que surgiram ao longo da pesquisa e sugere que sejam realizados outros estudos, preferencialmente com a abordagem qualitativa, focando na percepção dos estudantes.

Apesar de ter sido desenvolvida em um Programa de Pós-graduação Profissional, o estudo de Diniz (2019) não faz menção a elaboração de Produto Educacional.

Por fim, o estudo de Rocha (2021) objetivou analisar as ações desenvolvidas pela PAE, com foco no Benefício Permanente, para os estudantes do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Contabilidade, entre 2016 e 2018.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa e quanto aos objetivos foi descritiva e explicativa. A autora informou que realizou pesquisa bibliográfica contemplando os principais autores que tratam da temática proposta no estudo e pesquisa documental nos documentos que tratam da PAE do IFPI, nos questionários socioeconômicos preenchidos pelos alunos bolsistas e nos relatórios produzidos pelos profissionais do Serviço Social sobre o desenvolvimento das ações da Assistência Estudantil. Rocha (2021) indicou que utilizou a entrevista de história de vida como principal instrumento de coleta de dados. Os participantes da pesquisa foram cinco alunos egressos do curso Técnico Integrado ao Médio em Contabilidade, que receberam o Benefício Permanente no período de 2016 a 2018, no *Campus* Teresina Central.

O estudo concluiu que o Benefício Permanente se mostrou como um importante mecanismo de acesso, permanência e sucesso acadêmico para os

alunos bolsistas, pois proporciona aos estudantes condições de manutenção no curso através da aquisição de materiais acadêmicos e custeio de despesas com transporte, entre outras. No entanto, Rocha (2021) afirma que um grande desafio posto é a limitação orçamentária que faz com que muitos estudantes que necessitam do benefício não sejam contemplados. Por fim, a autora pontua que, apesar do benefício não promover uma mudança substancial na realidade imediata dos estudantes beneficiados, auxilia no acesso a uma educação de qualidade que poderá levá-los a mudanças nas situações de vulnerabilidade social num futuro breve.

O Produto Educacional desenvolvido por Rocha (2021) foi uma História em Quadrinhos (HQ) sobre a Assistência Estudantil do IFPI com enfoque voltado para as ações e programas desenvolvidos no *Campus Teresina Central*. A HQ, intitulada “A Assistência Estudantil na perspectiva de Direitos”, teve como objetivo a divulgação de todas as ações e programas ofertados pela PAE do IFPI com o intuito de promover e facilitar o acesso dos estudantes aos benefícios.

De um modo geral, as pesquisas tiveram, como referenciais teóricos, autores ligados à EPT e a Assistência Estudantil. No âmbito da EPT, destacamos os autores: Moura (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Saviani (2007), Frigotto (2012), Ramos (2008), Kuenzer (2006), Ciavatta (2014), Moura (2013). Já no que tange a Assistência Estudantil, ressaltamos autores como: Kowalski (2012), Macedo (2018), Vasconcelos (2010 e 2012) e Imperatori (2017).

Em relação aos aspectos metodológicos, foram predominantes as abordagens quali-quantitativa e qualitativa, que estiveram presentes em oito pesquisas, quatro de cada abordagem, e teve um trabalho que optou pela abordagem quantitativa. A técnica de coleta de dados mais utilizada foi o questionário, seguido de entrevista. Os participantes das pesquisas foram, predominantemente, os estudantes do Ensino Médio Integrado. A técnica mais utilizada para realizar as análises dos dados foi a Análise de Conteúdo.

Os resultados das pesquisas, em sua maioria, confirmaram que a PAE contribui de forma positiva para a permanência e êxito escolar dos estudantes. Dessa forma, o objetivo proposto no PNAES, de democratizar a permanência dos jovens, vem se consolidando através das políticas de assistência estudantil nas instituições.

Um ponto que foi observado nos estudos foi a visão reducionista que os estudantes possuem sobre a PAE, compreendida como uma Política direcionada apenas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que

se resume a ações de repasse de recursos financeiros. No entanto, a Política é composta por vários serviços e ações, alguns possuem critérios de renda e outros são universais.

Contudo, os estudos apontaram que a PAE não consegue atender a toda a demanda de estudantes que necessitam dos auxílios e dos programas, pois ela possui limites e fragilidades devido a questões de ordem orçamentária.

Observamos que a maioria das pesquisas desenvolvidas em Programas Profissionais desenvolveu Guias como Produto Educacional com o intuito de divulgar as ações e programas da Assistência Estudantil, bem como prestar informações acerca da política. Dessa forma, dos nove estudos realizados no âmbito de Mestrados Profissionais: quatro elaboraram Guias, um produziu um Documentário, um desenvolveu um *Software*, um elaborou um *Podcast*, um criou uma História em Quadrinhos e um não citou nenhum Produto Educacional em sua pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos a produção acadêmica da Pós-graduação brasileira sobre a Assistência Estudantil e sua relação com a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado dos IFs no período de 2019 a 2023. Os trabalhos localizados, em sua maioria, tratam das percepções dos estudantes sobre a Política de Assistência Estudantil. Os resultados apresentados nos trabalhos reforçam a importância da PAE para o acesso, a permanência e o êxito escolar dos estudantes nos Institutos Federais.

As pesquisas confirmaram que a PAE cumpre com o objetivo proposto de contribuir para a permanência escolar dos estudantes. No entanto, ressaltam que a PAE não consegue atender a toda demanda de estudantes que dela necessitam, pois possui fragilidades e limites devido a questões de ordem orçamentária.

Os Produtos Educacionais produzidos objetivaram, comumente, contribuir para divulgação das ações e programas da Assistência Estudantil nos Institutos Federais, facilitando o acesso dos estudantes aos benefícios ofertados pela PAE.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa do *Estado do Conhecimento* deu visibilidade às produções científicas que trataram da temática da Assistência Estudantil no âmbito do Ensino Médio Integrado. Como afirma Miranda (2022), existem lacunas nas referências bibliográficas que tratam da Assistência Estudantil na EPT, pois a maioria dos estudos se concentram no bojo das universidades.

Ademais, pontuamos a importância da realização de novas pesquisas considerando o recorte temporal que foi realizado neste estudo.

REFERÊNCIAS

BETTONI, Vanessa. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES):** um estudo de caso no Instituto Federal Catarinense Campus Videira. 2021. 150. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de março de 2024.

BRASIL. **Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 07 dez. 2023.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 01 de março de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 07 dez. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ, Karolina Nogueira Mendonça. **Políticas públicas na educação:** análise dos resultados do PNAES para a permanência e êxito do estudante em vulnerabilidade social do IFPI – Campus Parnaíba. 2019, 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Teresina, 2019.

FONAPRACE. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** Minas Gerais: UFU – PROEX, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GÓIS, Luana Santana. **A repercussão do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes na evasão escolar do Instituto Federal da Bahia - Campus Porto Seguro.** 2020, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal da Bahia, Salvador, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** educação - 2022. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LOPES, Shirley Raquel Frazão. **Assistência estudantil como instrumento de permanência na EPT:** um guia para imersão na Política de Assistência Estudantil do IFPI (POLAE). 2021, 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí, Parnaíba, 2021.

KOWALSKI . Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul/ Faculdade de Serviço Social/ Programa de Pós-Graduação em Serviço Social Doutorado em Serviço Social. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MAIA, Francisco Ripardo. **O programa socioassistencial estudantil no Instituto Federal do Amazonas /Campus Tefé:** percepção dos discentes. 2023, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2023.

MIRANDA, Jaqueline Lopes de Sousa. **Assistência estudantil e seu papel na permanência e êxito escolar:** percepções dos estudantes do ensino médio integrado. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e

Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 18 set. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. 1ª ed. **Coleção Formação Pedagógica**. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>>. Acesso em 13 de janeiro de 2024.

OLIVEIRA, Alessandro Zardini de. **Política de Assistência Estudantil do Ifes:** ações inclusivas para o acesso, permanência e êxito dos(as) estudantes do Proeja. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2022.

OLIVEIRA, Jaqueline Dutra de. **CAE NA REDE: CONSTRUINDO UM APLICATIVO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha – Jaguarí. 2020.

PACHECO, E. DESVENDANDO OS INSTITUTOS FEDERAIS: IDENTIDADE E OBJETIVOS. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 6 mar. 2024.

ROCHA, Virginia do Nascimento Barbosa da. **Os desafios e as possibilidades da Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Teresina Central:** relatos de vivência. 2021, 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís/Monte Castelo, 2021.

SILVA, Emmanuelle Moreira Santos. **Assistência Estudantil no Instituto Federal de Sergipe, campus São Cristóvão:** da Política à sua implantação na percepção dos estudantes. 2021, 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Aracaju, 2021.

TAUFICK, A. L. de O. L. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2014. DOI: 10.21573/vol30n12014.50020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/50020>. Acesso em: 05 dez. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.036

EGRESSOS DO IFPI - CAMPUS SÃO RAIMUNDO NONATO: DA FORMAÇÃO À INSERÇÃO E ATUAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Janaína Borges Leal de Freitas¹
Juliana da Silva Galvão²
Amaya de Oliveira Santos³
Jeferson Luís Marinho de Carvalho⁴

RESUMO

Uma das principais fontes para avaliação da Educação Profissional e Tecnológica é seu egresso. Sujeito que estabelece conexão entre a instituição em que recebeu formação profissional e técnica, e a sociedade de modo geral. Este trabalho tem como objetivo geral analisar a formação e a inserção dos egressos do IFPI Campus São Raimundo Nonato no mundo do trabalho e os específicos são: constatar onde estão os egressos e analisar o entendimento do IFPI, *Campus* São Raimundo Nonato quanto ao papel de acompanhamento do egresso. Para este trabalho foi utilizado a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, cujo instrumento utilizado foi um questionário com 27 alunos egressos, tendo como abordagem metodológica a quantitativa e qualitativa. Obtiveram-se como resultados que a maioria dos egressos estão atuando no mundo do trabalho, em sua área de formação, constatando que o Instituto contribui para a inserção profissional dos estudantes, para a projeção de projetos de vida na adolescência que poderão ser seguidos ou redirecionados a partir da leitura dos arranjos produtivos locais ou outras oportunidades, para a conti-

1 Mestre do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação do Piauí - IFPI, janainaborges@ifpi.edu.br;

2 Mestre do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação do Piauí - IFPI, juliana.galvão@ifpi.edu.br;

3 Mestre do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação do Piauí - IFPI, amayaoliveira@ifpi.edu.br;

4 Doutor pelo Curso de Educação da Universidade do Vale do Rio Sinos - RS, jeferson@ifpi.edu.br;

nuidade de estudos, aberta como campo de possibilidades, dada pela verticalização dos cursos.

Palavras-chave: Egressos, EPT, IFPI, Mundo do Trabalho.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo experimenta profundas mudanças, sobretudo pela impulsão da ciência e da tecnologia nos últimos anos, ela tem contribuído para a formação das novas gerações, novos estilos de viver e projetar o futuro. A criação dos Institutos Federais e a oferta da educação profissional e tecnológica, como nos diz Pacheco (2010, p.15) deve ser vista “não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros”.

Nesse caso, evidencia-se a preocupação de inserir as pessoas nesse processo de desenvolvimento. Os jovens que buscam as Instituições Federais carregam o desejo de uma formação de qualidade, e ao mesmo tempo, devido às condições socioeconômicas, buscam uma alternativa para o mercado de trabalho. Essa é uma ideia estimulada e difundida entre os jovens, mas que na prática não se mostra verdadeira diante da incerteza do mercado de trabalho e do crescente desemprego verificado nos últimos anos.

É necessário pensar na formação para a vida. Neste caso, é importante saber como os egressos passam a compreender esse novo momento, de avanço científico e tecnológico, e como se posicionar diante das exigências que o tempo impõe. Regattierri (2010, p. 213) afirma que “é preciso reposicionar a escola e, para isso, mudar a cultura da comunidade escolar, mudar o comportamento, criar condições para novas atitudes”. Ampliando a possibilidade de conviver na contemporaneidade com a nova dimensão de futuro incerto, impreciso, diante as crises econômicas, políticas, sociais e de saúde pública que reverberam na vida e na escolha dos projetos de vida dos alunos.

Uma boa formação é importante para a conquista de espaço no mundo do trabalho, mas é importante que os egressos sejam capazes de reconhecer as dinâmicas envolvidas no contexto social por inteiro. Nesse sentido, essa formação deve levar em conta a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, esse pensar e agir, parte da ideia da politecnia.

Oferecer um ensino de qualidade que atenda às expectativas dos alunos e do mercado de trabalho é o objetivo de qualquer instituição que ofereça cursos de ensino profissionalizante ou de nível superior. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece que a educação é um

direito de todos, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A busca feita com os egressos fornece informações sobre o perfil socioeconômico e a efetividade profissional, os quais demonstram o quanto o curso impactou na carreira do ex-aluno, avaliar o curso e demonstrar a relação do ex-aluno com a instituição, o que mostra o quão satisfeito o egresso ficou e se voltaria a se capacitar na mesma instituição, sendo possível mensurar inclusive qual tipo de qualificação ele buscaria na instituição (LIMA; ANDRIOLA, 2018).

Para Silva, Nunes e Jacobsen (2011), a percepção do egresso é imprescindível na avaliação institucional e dos circuitos formativos por evidenciar demandas da sociedade, trazendo assim importante contribuição na busca, pela instituição, de subsídios para qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária. Essa percepção e acompanhamento de egressos, demanda a necessidade de um diálogo permanente entre instituições formadoras e mercado de trabalho.

Para que os resultados da Educação Profissional e Tecnológica - EPT sejam visíveis na sociedade, as Instituições devem fazer o acompanhamento e prosseguirem o relacionamento com os seus egressos. Por essa razão, o objetivo geral desse estudo é analisar a formação e à inserção dos egressos do IFPI - *Campus São Raimundo Nonato* no mundo do trabalho. E como objetivos específicos identificar como está sendo realizado o acompanhamento do Programa de Acompanhamento dos egressos e conhecer o perfil do egresso dos cursos ofertados pelo IFPI - *Campus São Raimundo Nonato*. Para que esse trabalho fosse possível, aplicamos um questionário contendo questões fechadas e abertas a fim de compreender o perfil do egresso diante nosso objetivo.

Em síntese, observamos que se os egressos não forem acompanhados dificilmente a instituição conseguirá conhecer suas condições reais funcionamento, e para além disso, organizarem e analisarem dados desse contexto, para que além das suposições, tenham convicções de seus resultados, podendo através deles implementar melhorias, se for o caso, consolidando assim, sua existência. Notamos que uma das principais fontes para avaliação da EPT é seu egresso, sujeito que estabelece conexão entre a instituição em que recebeu formação profissional e técnica, e a sociedade de modo geral.

METODOLOGIA

Com relação a natureza das fontes, foi realizado um levantamento bibliográfico, no qual abrange os trabalhos de pesquisa já realizados sobre o tema. Segundo Severino (2007, p. 122) “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses [...]”, foram considerados também os documentos encontrados em meios digitais como repositórios, portais e plataformas de disseminação de estudos científicos.

Para conhecer o entendimento do IFPI em relação ao perfil e ao acompanhamento do egresso dos cursos ofertados pelo campus, foi realizado também uma pesquisa documental, fazendo uma análise de documentos como: Regimento Interno Geral, PDI, Resolução nº65/2018/CONSUP que se refere ao regulamento do Programa de Acompanhamento ao egresso dos cursos regulares do IFPI.

O estudo da pesquisa será de natureza qualitativa e quantitativa e de caráter descritivo. Sobre a abordagem qualitativa, que foca no caráter subjetivo do objeto estudado, segundo Lakatos e Marconi (2011), os dados são analisados de forma detalhada, possibilitando ao pesquisador uma interpretação mais profunda do objeto de estudo, buscando assim uma relação de proximidade com seus sujeitos. De acordo com MINAYO (2008), os métodos quantitativos têm o objetivo de mostrar dados, indicadores e tendências observáveis, ou produzir modelos teóricos abstratos com elevada aplicabilidade prática.

Os participantes da pesquisa foram os alunos egressos dos cursos superiores e subsequentes do *Campus* de São Raimundo Nonato, optou-se utilizar essa modalidade por acreditarmos que esses sujeitos já possam estar no mercado de trabalho. Para a realização desta pesquisa, devido ainda estarmos em uma pandemia, foram utilizados como instrumento de estudo um questionário eletrônico elaborado por meio do google formulário, através de meios como: whatsapp e email, no qual era composto por 14 perguntas abertas e fechadas, aplicados no período de outubro e novembro de 2021. Foram obtidas 27 respostas.

O questionário busca levantar informações escritas sobre o assunto estudado, visando conhecer o ponto de vista dos sujeitos investigados a respeito do objeto em estudo (SEVERINO, 2007). Seu propósito foi obter informações sobre os egressos, bem como suas experiências, tendo em vista que, para intervir em uma determinada situação, é preciso, antes de tudo, conhecê-la. Assim,

a aplicação desse instrumento tornou-se necessária para compreender a perspectiva dos egressos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O IFPI lançou em 19 agosto de 2019 o Portal do Egresso, com a finalidade de manter o vínculo com seus ex-alunos e para acompanhar seus sucessos e dificuldades na inserção no mundo do trabalho. O portal de egressos faz parte de um trabalho iniciado em 2018, em que se formou uma comissão para elaboração do regulamento do Programa de Acompanhamento ao Egresso dos cursos regulares do IFPI, posteriormente aprovado pelo Conselho Superior da instituição através da Resolução nº65/2018. Este regulamento é um documento norteador para a organização de ações a serem implantadas e executadas pelos campi direcionado aos egressos.

A implantação do Campus São Raimundo Nonato foi resultado do processo de interiorização e consolidação dos campi do IFPI em todo o estado do Piauí. No texto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019 consta que isso foi “oportunizado graças à política de expansão da educação profissional e tecnológica promovida pelo Governo Federal, desde 2006” (BRASIL, 2014, p. 47). Os cursos ofertados no campus contemplam as áreas/eixos de: Informação e Comunicação, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Gestão e Negócios, Educação, com oferta de cursos técnicos e superiores de Informática, Administração, Turismo, Gastronomia e Matemática.

A caracterização do perfil do egresso está descrita nos Projetos Pedagógicos do Curso, a seguir quadro 1 com descrição literal do profissional do egresso especificado nos PPCs dos cursos em estudo.

Quadro 01 - Perfil dos Egressos dos cursos do Campus de São Raimundo Nonato

Perfil do Egresso
O egresso do curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar é um profissional que atua de forma criativa, ética, empreendedora, consciente do impacto socioambiental e cultural de sua atividade. Recepciona, encaminha e atende ao cliente no salão e bar do restaurante, bares e similares. Coordena a operação nos setores de bar e restaurantes, controla e inventaria estoque de bebidas e utensílios de salão e bar. Responsável pelo serviço de mesa e coquetelaria. Domina a etiqueta do serviço de restaurante. Colabora na harmonização entre alimentos e bebidas

O egresso do curso Técnico em Guia de Turismo é um profissional com competências e habilidades que orienta, assiste e conduz pessoas ou grupos durante traslados, passeios, visitas, viagens, com ética profissional e respeito ao ambiente, à cultura e à legislação. Informa sobre aspectos socioculturais, históricos, ambientais, geográficos e outros de interesse do turista. Apresenta ao visitante opções de roteiros e itinerários turísticos disponíveis e, quando for o caso, concebe-os considerando as expectativas ou necessidades do visitante. Utiliza instrumentos de comunicação, localização, técnicas de condução, de interpretação ambiental e cultural.

O Técnico em Cozinha de nível Médio na modalidade Subsequente, deverá dominar os conhecimentos das tecnologias relacionados aos processos de eventos e serviços de alimentação, abrangendo os processos tecnológicos de planejamento, organização e operação de produtos e serviços inerentes a Hospitalidade e ao Lazer.

O egresso do curso Técnico em Administração é um profissional que atua de forma criativa, ética, empreendedora, consciente do impacto socioambiental e cultural de sua atividade. Executa as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e material. Utiliza ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais. É um profissional com competência para gerir seu próprio negócio ou de terceiros, atuando nas empresas públicas e privadas dos diversos setores da economia. Capaz de se adaptar a novas condições de ocupação e dar prosseguimento aos estudos.

O Tecnólogo em Gastronomia concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias, atuando nas diferentes fases dos serviços de alimentação, empreende e gerencia negócios na área de alimentos e bebidas com inovação, considerando aspectos culturais, econômicos e socioambientais

O egresso da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentará sua prática em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. O professor de Matemática poderá prosseguir sua carreira, através de capacitação continuada e em programas de pós-graduação. Podendo atuar ainda como consultor ou assessor na construção, desenvolvimento e avaliação de cursos para profissionais na sua área de competência

Fonte: PCCs dos cursos do Campus de São Raimundo Nonato

Após a análise da coleta de dados apresenta-se a seguir os resultados advindos dos questionários aplicados aos alunos egressos dos cursos subsequentes e graduação do IFPI *Campus* São Raimundo Nonato. Para caracterização dos participantes da pesquisa buscou identificar o curso realizado pelos egressos.

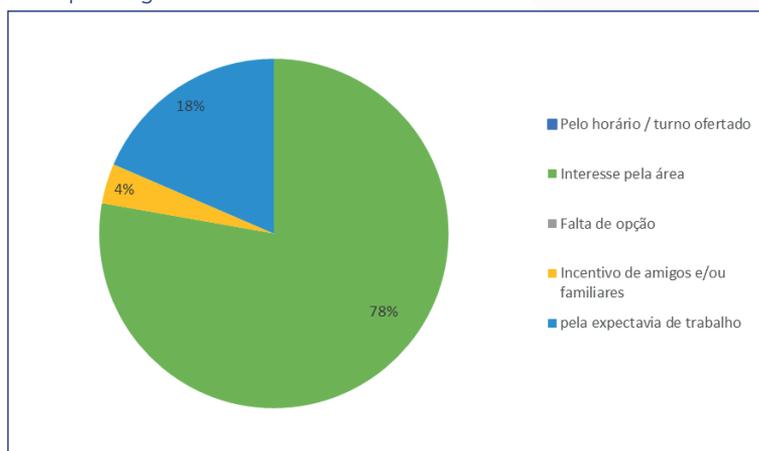
Tabela 01: Cursos dos Egressos

Cursos	%
Licenciatura em Matemática	54
Técnico em Cozinha	17
Guia de Turismo	13
Técnico em Administração	4
Técnico em Restaurante e Bar	4
Técnico em Informática	4
Gastronomia	4

Fonte: Elaborada pelas autoras

Como observado na tabela 01, dos participantes, 54% são egressos do curso de Licenciatura em Matemática, 17% do curso Técnico em Cozinha, 13% egressos do Guia de Turismo e os demais cursos com 4% cada um.

Gráfico 01: Motivo para ingresso no curso

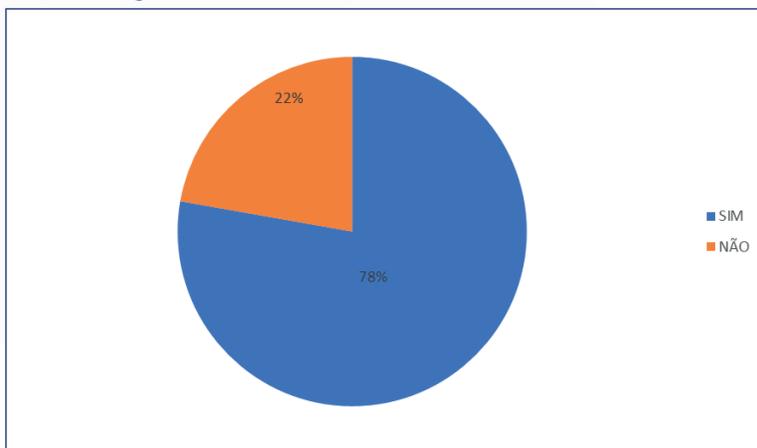


Fonte: Elaborada pelas autoras

Foi questionado aos participantes, o motivo da escolha do curso. Para 78% dos entrevistados foi por Interesse na área, 18% pela expectativa de trabalho e 4% por incentivo de amigos e/ou familiares. E ainda foi perguntado: qual o grau de satisfação do curso realizado, obtendo o resultado, 63% responderam que estão muito satisfeitos e 37% que estão satisfeitos com o curso realizado na instituição. Para Brandalise (2012), a avaliação feita pelos alunos egressos sobre o curso realizado é importante, para que a instituição avalie a trajetória profissional dos egressos após a conclusão do curso, sendo

parâmetro para possíveis modificações nas práticas de ensino-aprendizagem e mudanças nos currículos ofertados na instituição.

Gráfico 02: Inserção do Egresso no Trabalho



Fonte: Elaborada pelas autoras

Para verificar se os egressos estão inseridos no mundo do trabalho, foi questionado sobre a sua atuação profissional, se os participantes estão trabalhando na sua área de formação. E se não estão, quais os motivos. Então obteve-se os seguintes resultados apresentados no gráfico, 78% responderam que sim, estão atuando profissionalmente e 22% não estão trabalhando no seu campo de atuação. Dentre os 22% que não estão trabalhando, 80% relataram que têm interesse em trabalhar na área, mas que não tiveram uma oportunidade, e 20% que já atuou, mas que no momento não.

Foi realizada também pergunta aberta dando oportunidade a respostas subjetivas de cada participante e foi possível realizar as análises qualitativas das respostas encontradas. Foi perguntado: Quais as principais memórias que tem em relação ao período que estudou no IFPI? Destacando-se as seguintes respostas:

Quadro 02: Memórias do período que estudou no IFPI

<i>Lembranças boas foi uma aprendizagem incrível aprendi tanto nas aulas práticas;</i>
<i>Além do conhecimento, todos que lá contribuíram para meu desenvolvimento profissional e pessoal.</i>
<i>Os desafios enfrentados durante o curso, os amigos e professores e as realizações obtidas no processo.</i>

Me recordo da ótima estrutura do campus, da organização dos professores, dos meus colegas e das visitas técnicas.

Professores qualificados, um ambiente agradável e de qualidade.

Me lembro de professores que serviram de espelho, disciplinas específicas que ajudaram na minha evolução e disciplinas pedagógicas, juntamente com o programa de iniciação à docência (PIBID) que fez eu melhorar minha didática e pegar gosto pela profissão.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Foi solicitado em uma pergunta aberta, a opinião do egresso se o fato de ser egresso do IFPI interfere, positivamente, em sua inserção no mercado de trabalho. Destaca-se os seguintes resultados:

Quadro 03: Reconhecimento do IFPI

Sim. O nome do IFPI é respeitado em todas as escolas da minha cidade, nós somos vistos com bons olhos, já que nosso currículo está associado ao instituto; Sim, pois a credibilidade da instituição fala por si só e assim os empregadores tem certeza que são profissionais de excelência.

Sim. Pois além de ser um instituto bem conceituado e de profissionais excelentes, tem uma preocupação muito grande com o profissional/aluno que tá se formando;

Com certeza, em um mercado de trabalho cada vez competitivo, a qualidade na mão de obra é fundamental para o sucesso. Qualidade essa que o IFPI, procura inserir em seus alunos, como profissionais

Sim, uma boa formação implica na aprovação em concursos, mestrados. fui aprovado no concurso efetivo do estado ainda durante o curso e atualmente faço mestrado na UNIVASF, e esses resultados também se devem a formação que tive no IFPI, sou muito grato a todos do IFPI

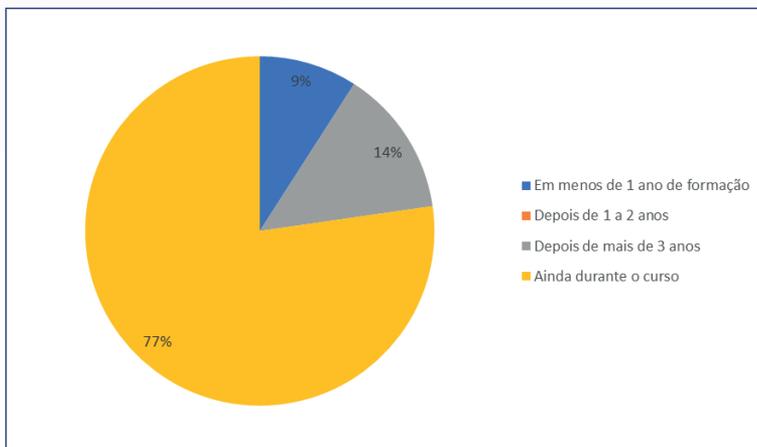
No meu caso interferiu. Porque eu trabalho como Guia no Parque Nacional Serra da Capivara. Eu comecei a trabalhar após fazer uma capacitação que foi fornecida pelo IFPI em parceria com outras instituições. Só era permitido fazer a capacitação, e posteriormente o credenciamento, quem tivesse o curso Técnico de Guia de Turismo, que na região só é fornecido pelo IFPI. Eu trabalho de forma autônoma, apesar de ter sido preciso se credenciar. Mas falar que tenho o IFPI no meu currículo é muito bom, até mesmo para que meus clientes vejam que estão contratando alguém com currículo de qualidade.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Os egressos representam a instituição no mundo do trabalho, com uma formação de qualidade e competências técnicas para exercer sua profissão, e assim, a instituição passa a ser reconhecida e prestigiada, abrindo oportunidades para novos profissionais se inserirem também no trabalho. Para Queiroz (2014) quando a organização tem prestígio e reconhecimento maior será o orgulho e autoestima que os egressos têm com sua instituição.

Dentre os egressos que responderam que estão trabalhando na área de formação, foi questionado quando começou a atuar profissionalmente, obtendo o resultado, especificado no gráfico 03, sendo 77% iniciou a trabalhar ainda durante o curso na instituição, 14% depois de 3 anos de sua formação e 9% em menos de 1 ano de formação. Percebe-se que a maioria dos egressos estão inseridos no trabalho na sua área de atuação.

Gráfico 03 - Tempo de atuação na área

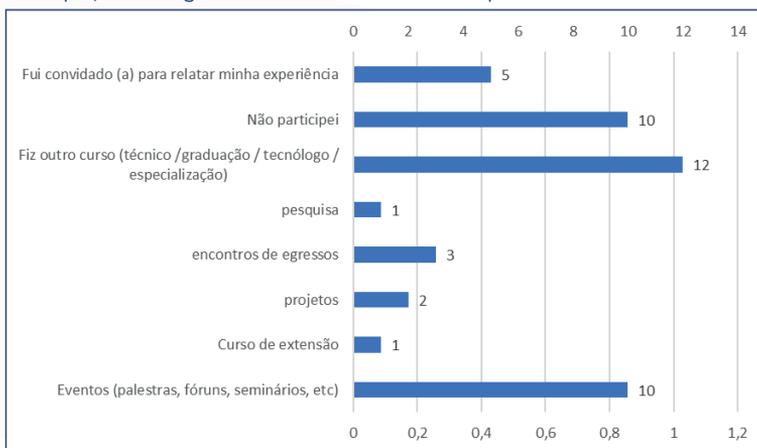


Fonte: Elaborada pelas autoras

Buscou ainda com a pesquisa, analisar a participação do aluno egresso em atividades realizadas no campus. Nessa questão, podia ser assinalado mais de uma opção dentre as descritas no questionário. Tendo como resultado 63% dos egressos participaram de atividades no campus, com a prevalência em participação em eventos (palestras, fóruns, seminários) 10 respostas e 12 egressos responderam que fizeram outro curso na instituição e ainda 10 participantes que não participaram de atividades na instituição.

A Resolução 68/2018 refere em seus artigos 14 e 15, que os eventos promovidos pela instituição devem ser divulgados, podendo o egresso participar de palestras, Congresso, semanas acadêmicas e culturais e ainda que poderão ser convidados para depoimentos de sua experiência profissional, bem como suas vivências acadêmicas na instituição, como a finalidade de integrar os alunos e a comunidade.

Gráfico 04 - Participação do egresso em atividades do campus



Fonte: Elaborada pelas autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, foi possível conhecer e analisar as informações dos egressos dos cursos superiores e subsequente do *Campus* São Raimundo Nonato. Constatou-se que dentre os egressos participantes da pesquisa a maioria está atuando profissionalmente na área de formação, o que confirma a escolha pelo curso, tornando a formação tecnológica uma ótima opção para gerenciamento da carreira.

Percebe-se que a aproximação entre a instituição de ensino e os egressos é necessário para que a instituição tenha uma avaliação de seu processo de formação acadêmica e profissional. É preciso ampliar o envolvimento e participação dos egressos as atividades de pesquisa, ensino e extensão, como também de conhecer as demandas do mundo do trabalho da qual seu profissional será inserido.

Portanto, consideramos que esta pesquisa é importante porque fornece alguns dados importantes de como está o egresso do Instituto Federal do Piauí, *Campus* São Raimundo Nonato, para assim avaliar a formação que os alunos tiveram.

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação dos cursos de graduação na perspectiva dos egressos: um indicador de avaliação institucional.** IX Anped

Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica_de_Educacao_Superior/Trabalho/05_39_52_2480-7385-1-PB.pdf. Acessado em: 01/12/2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **PDI 2020-2024: Plano de Desenvolvimento Institucional**. Teresina, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de instituições de ensino superior (IES)**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 104-125, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00104.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo, Moderna, 2010.

QUEIROZ, T. P. (2014). **O bom filho a casa sempre torna [manuscrito] :análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação** [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9PRKWC>

REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração** / organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. – 2.ed – Brasília : UNESCO, 2010. 270 p.

Silva, J. M., Nunes, R. S., & Jacobsen, A. L. (2011). **O programa de acompanhamento Fdos egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: a definição perfil dos estudantes no período 1970-2011**. In XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, II Congresso Internacional IGL (p. 1-16). Florianópolis, SC.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.037

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-LIBRAS, POR MEIO DO PROJETO INTEGRADOR NO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM-PARÁ

Cirlene da Silva Mendes¹

Karen Albuquerque Dias da Costa²

Paulo Cesar Rodrigues Costa³

Alexandre Reis Fernandes⁴

RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS desempenha um papel significativo na informática, promovendo inclusão e acessibilidade para todas as pessoas no mundo digital. No entanto, a integração de várias disciplinas é capaz de desenvolver o pensamento crítico e científico do aluno. No caso do curso técnico de informática integrado, pode incluir disciplinas como programação, bancos de dados ou envolver outras áreas de conhecimento. A turma de Informática Integrado 2021-A manhã, desenvolveu um aplicativo de informática sobre a LIBRAS por meio do projeto integrador. É importante ressaltar que a implementação específica de um projeto integrador varia de acordo com os recursos disponíveis, as características dos alunos, as preferências pedagógicas da escola e dos professores envolvidos. O projeto integrador visa proporcionar aos alunos a oportunidade de aplicar na prática

1 Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES, cirlene.mendes@universo.univates.br;

2 Doutora em Química pelo Programa de Pós-graduação em Química, da Universidade Federal do Pará – UFPA, karenquimica123@yahoo.com.br

3 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Pará – UFPA, paulo.ccosta@escola.seduc.pa.gov.br;

4 Mestre em Educação Tecnológica, pela Florida Christian University – FCU alexandrereisfernandes@gmail.com

os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, estimular a criatividade e inovação tecnológica no desenvolvimento de projetos e promover a integração entre os diferentes componentes curriculares do curso desenvolvendo uma visão mais ampla e interdisciplinar. A metodologia utilizada baseia-se no ensino por meio do projeto integrador, onde os alunos são desafiados a aplicar na prática o que está sendo aprendido em sala de aula. Como resultados alcançados inclui-se a integração entre teoria e prática, trabalho em equipe, desenvolvimento das habilidades dos alunos, capacidade resolver problemas, autonomia e responsabilidade. Portanto, os projetos integradores na educação profissional tem potencial para preparar os alunos perante os desafios do mercado de trabalho, integrando teoria e prática de maneira significativa, relevante e ajudando o aluno a escolher a área que maior tem afinidade dentro da informática.

Palavras-chave: Educação profissional, projeto integrador, prática de ensino, pensamento crítico.

INTRODUÇÃO

Este estudo investigou o projeto integrador como proposta metodológica voltada para o curso de informática de ensino médio integrado, para amenizar a falta de integração entre as disciplinas da base comum com as da base técnica, contribuir com interdisciplinaridade na escola e com o êxito da aprendizagem dos alunos. O sucesso desta investigação insere-se na necessidade de reorganização do processo educacional, em que o avanço científico e tecnológico deve orientar o convívio dos jovens e adultos para agir e intervir nos grupos sociais a que pertencem.

Para que tenhamos uma educação transformadora, é importante que o conhecimento formal lecionado nas escolas e universidades valorize o conhecimento de mundo dos alunos, em que as competências e habilidades sejam trabalhadas e voltadas para o verdadeiro exercício da cidadania, no qual os alunos possam entender a verdadeira ótica do mundo de trabalho capitalista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 trouxe inúmeras reformas na educação profissional brasileira, uma delas foi à edição do decreto nº 2.208/97, que separava o ensino médio e a educação profissional. Este decreto priorizava uma educação para a elite e outra para a classe trabalhadora. Por conta disso, a educação profissional técnica passou a ter organização curricular própria e independente do ensino médio.

A partir deste momento, as escolas que atuavam com a educação profissional organizaram seus currículos adequando os conhecimentos estudados de acordo com a necessidade do mercado de trabalho. A formação integrada se consubstancia na relação teoria e prática, visando à superação na formação profissional da classe trabalhadora do ensino médio, formando trabalhadores capazes de atuar no mundo do trabalho de forma ativa, crítica, reflexiva e comprometida com a sociedade.

Na Escola Estadual de Ensino Médio e Profissionalizante Professor Francisco das Chagas Ribeiro de Azevedo-EETEPA-CACAU, localizada em Icoaraci, a turma Info 21 A- manhã desenvolveu um aplicativo de informática sobre Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, por meio do projeto integrador.

Neste cotidiano profissional estamos diante de problemas que exigem soluções de forma prática e na maioria das vezes nunca estamos preparados para tal situação. O Ensino Médio Integrado tem sido alvo de profundos debates e inúmeras pesquisas, por conta disso surge um trabalho que oriente e atenda

uma nova prática pedagógica em que teorias e práticas sejam voltadas para um mesmo destino, isto é, o processo de ensino aprendizagem dos alunos do médio integrado.

Neste estudo, buscamos compreender a aprendizagem da LIBRAS, por meio do projeto integrador no curso técnico de informática integrado em uma escola pública de Belém-Pará, no ano letivo de 2023. A questão norteadora desta pesquisa foi: Como ocorreu o desenvolvimento do projeto integrador aprender LIBRAS no curso técnico de ensino médio integrado em informática?

O objetivo geral foi compreender como ocorreu o projeto integrador aprender LIBRAS no curso técnico de informática da Escola Estadual Técnica EETEPA-CACAU.

Com base no objetivo geral e no problema apresentado, seguem os objetivos específicos: Estimular os alunos a desenvolverem o projeto integrador; Incentivar a necessidade de cooperação em grupo e Criar um aplicativo sobre a LIBRAS.

A escolha desse tema surgiu da necessidade de favorecer a inclusão, possibilitando aos alunos ouvintes do ensino profissionalizante e tecnológico uma proximidade com a Libras; e ao mesmo tempo, propiciar um aprendizado, básico, dinâmico e criativo da Língua Brasileira de Sinais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nos anos 90, os resquícios dos modelos de taylorismo e fordismo foram bastante presentes no Brasil, aumentando o consumismo e o dualismo entre formação intelectual e formação técnica tendo como visão a força de trabalho do homem como uma mercadoria. Isso permanece até hoje.

Em decorrência do processo de globalização, o mercado de trabalho tem exigido um perfil de trabalhador que seja capaz de atuar com mais competência, habilidade, flexibilidade e dinamismo, pois percebemos que a educação idealizada baseia-se na pedagogia das competências, em que o objetivo é “formar um trabalhador cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado mesmo sob uma ótica polivalente” (FRIGOTTO, 2005, p.73).

Isto é, a globalização só fez aumentar a mudança na divisão internacional de trabalho, com um amplo desenvolvimento de novas tecnologias, substituindo funcionários com salários altos, por trabalhadores especializados tecnicamente, servindo como mão-de-obra barata no mercado de trabalho. Essas mudanças

da globalização no capitalismo trouxeram sérios problemas para a educação, cultura, comércio e demais áreas.

De acordo com Torres (2001, p. 91):

A globalização implica na substituição de trabalhadores de tempo integral por trabalhadores de tempo parcial (com uma substancial redução do custo do trabalho devido a menores contribuições do empregador para saúde, educação e seguridade social), um aumento da participação feminina no mercado de trabalho, uma queda sistemática nos salários reais e uma crescente brecha separando os trabalhadores assalariados dos setores dominantes da sociedade e dos que lutam por ganhar a própria subsistência.

O Estado como uma política institucionalizada que atende as demandas do capitalismo, não deixa de dominar, explorar, discriminar e oprimir a classe trabalhadora, logo o movimento social fica contra as ações dominantes do estado capitalista.

TÚNEL DO TEMPO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Na época do “descobrimento do Brasil”, os povos indígenas já desenvolviam várias atividades e suas práticas educativas era o preparo para o trabalho e convivência no interior das tribos. O processo de aprendizagem ocorria por meio da caça, da pesca, coleta, plantio e colheitas. Conforme Brandão (1984:19), “Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam”. Já era o nascimento de uma educação profissional centrada na prática do aprender e fazer.

No Brasil colônia, a base da economia brasileira era a agroindústria açucareira, organizada em plantation, em que predominava o trabalho escravo, isto é, mão de obra negra. Nesta época, prevaleciam as práticas educativas informais. Os jesuítas em suas residências e colégios foram os primeiros núcleos de formação profissional.

No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços e índios. Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles pró-

prios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção (CUNHA, 2000 a, p. 32).

Vários ofícios eram ensinados nos colégios jesuítas como carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, pintura, produção de tijolos, telhas, louça, fabricação de telhas e outros. Segundo Cunha (2000 a, p. 34),

A produção era organizada de forma autárquica desenvolvendo-se a tecelagem, a construção de sinos, relógios, armas de fogo, pólvora, corantes e remédios...

O ensino dos diversos ofícios era generalizado, encaminhando-se as crianças para as oficinas conforme as inclinações.

O trabalho artesanal no Brasil, do período colonial até o império, pautou-se segundo Cunha (2000 a), pelo modelo corporativo da metrópole, organizado em irmandades e em ofícios diferentes. A aprendizagem de cada ofício ficava a critério dos mestres, os quais não podiam ter mais de dois aprendizes e o tempo de aprendizagem era quatro anos no mínimo. De acordo com Cunha (2000 a, p. 51),

Após esses quatro anos, o mestre passava uma certidão declarando terminado o aprendizado. O então oficial podia pedir à mesa da irmandade para ser examinado. Eram os juízes dos ofícios que examinavam os candidatos, numa banca integrada também pelo juiz da mesa da irmandade e por dois peritos eleitos para esse fim.

Já no período imperial, o Brasil deixa de ser colônia para ser torna a sede do Reino e com isso diversas mudanças ocorreram no sistema econômico, social e político vigente na época. O país deixou de ter o sistema de trocas, passando ter atividades no ramo da indústria estatais e privadas, cujo comércio interessava a metrópole.

Segundo Cunha (2000 a), em meados do século XVIII, a Companhia de Jesus adotava em suas escolas, pedagogia, modelos institucionais e currículos próprios, tudo isso condensado na Ratio Studiorum.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o sistema escolar existente passou a ser gerenciada pelo Estado, que levou muito tempo para propor um novo modelo educacional. Logo, deste contexto surgem às primeiras instituições privadas e confessionais de educação.

As primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar profissionais para exercerem funções qualificadas no exército e na administração do Estado. No Rio de Janeiro, foi criada a academia da marinha e as cadeiras de anatomia e cirurgia (1808); o curso de agricultura (1814); o curso de desenho técnico (1818); a academia de artes (1820). Na Bahia, foram criadas as cadeiras de cirurgia e de economia política (1808) e o curso de química (1817). A cadeira de matemática foi criada em Olinda, Recife (1809), História em Vila Rica, em 1817 (CUNHA, 2000 a, p. 69).

Os ensinamentos primários e secundários eram base para entrar nas universidades. De acordo com Manfredi (2002, p. 75), “mas o objetivo do Estado era promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artifices para as oficinas, fábricas e arsenais”.

Com isso surgiram as primeiras iniciativas de educação profissional que segundo Manfredi (2002), ora partiam de associações civis (religiosas/filantrópicas), ora das esferas estatais e por vezes entre o cruzamento de ambas, mediante o apoio do Estado com a transferência de recursos financeiros.

Em 1881, no Liceu de artes e ofício do Rio de Janeiro, foi inaugurado o primeiro curso comercial com duração de quatro anos destinado a classe feminina. Segundo Manfredi (2002, p.75) “Durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes”.

Com o fim do império, as novas mudanças sociais, econômicas, culturais e educacionais trazidos pelo período republicano foram marcantes para o desenvolvimento do País em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização. Tivemos a inserção do movimento imigração e a pouca modernização tecnológica da época foi gerando novas necessidades de qualificação profissional.

De acordo com Manfredi (2002, p. 82), “Voltando ao ensino profissional público, a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada no governo de Nilo Peçanha, como respostas a desafios de ordem econômica”.

Nilo Peçanha emitiu o decreto nº 7.566 de 23 de setembro, criando 19 escolas de aprendizes, uma em cada unidade da federação. As localizações dessas escolas obedeceram a critério político e econômico, principalmente nos Estados que tinham um parque industrial e atividades manufatureiras.

Manfredi (2002, p. 83) diz que:

a finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio de ensino prático e de conhecimento técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especificidades das indústrias locais.

Em 1906, Nilo Peçanha também fundou três escolas de ofícios, orientadas para a formação, em termos técnicos e ideológicos da força de trabalho industrial e manufatureira. Segundo Manfredi (2002, p. 85), a atitude de Nilo Peçanha “deu início à rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets”. Atualmente, chamados de Institutos Federais-IF.

Há de se destacar a importância da educação profissional das escolas salesianas, em que a primeira delas foi fundada em Niterói e a segunda em São Paulo em 1886. As escolas salesianas além de se dedicarem ao ensino profissional, também ofereciam o ensino secundário. Elas quase formavam um sistema de ensino profissional. Além de que pretendiam formar trabalhadores, visando neutralizar as ideias anarquistas e comunistas.

Neste sentido Manfredi (2002, p. 99) nos diz que:

Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. Os egressos dos cursos médios profissionais tinham um acesso restrito ao ensino superior.

Observa-se que havia uma educação diferenciada e voltada para cada classe social. O estado continuou organizando seus planos e projetos de acordo com as ações empresariais. Com o passar do tempo, a LDB, de 1961, trouxe flexibilidade na passagem do ensino profissionalizante e o secundário.

O SENAI e o SENAC também tiveram grande expansão no regime militar, em que os militares criaram várias estratégias de desenvolvimento para os projetos nacionais, logo o fortalecimento do sistema S.

Além disso, os militares reformaram o projeto educacional do ensino fundamental e médio, mediante a Lei nº 5.692/71. Essa lei instituía a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo a

equiparação entre o ensino secundário e os cursos técnicos. Isso só ocorreu porque na época o país queria participar de uma economia internacional, assim o incentivo para o preparo de mão de obra para o mercado de trabalho.

Mas, no decorrer do tempo a Lei 5692/71 não consegue transformar todo o ensino público em articulação entre educação geral e formação profissional e esta mesma lei sofreu diversas alterações em um pequeno espaço de tempo, até dar origem a outra lei.

O sistema de educação profissional mantido pelo governo federal é integrado por uma rede de escolas de nível médio e pós-médio como: Escolas Agrotécnicas Federais (AEFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente chamados de Institutos Federais-IFs. Os CEFETs, surgiram em 1978, com a Lei 6.545. Para Militão (1998), a ideia estrutural dos CEFETs é a verticalização do ensino, ou seja, a oferta, em uma mesma instituição, de cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, em estreita integração e articulação com o sistema produtivo.

UM BREVE HISTÓRICO PELA DISCIPLINA, INTERDISCIPLINARIDADE E PEDAGOGIA DE PROJETOS

A palavra disciplina, segundo Bechara (2011, p. 529), significa “conjunto de conhecimento científico, artístico etc, que é ministrado em cada cadeira de uma instituição escolar”, está também contribuiu para formação de outras palavras como multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinaridade. Antes de se falar na pedagogia de projetos, a qual tem como característica a flexibilidade, a interdisciplinaridade, intencionalidade, é importante salientarmos um passeio histórico pelo surgimento da interdisciplinaridade.

A conceituação de interdisciplinaridade é uma tarefa inacabada: até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação entre as disciplinas, (...) sendo ainda um processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino e de pesquisas e na ação social (SEVERINO, 1988, p. 11 apud SERRÃO, 1994, p. 11-12).

Pensar em projetos interdisciplinares é dialogar, analisar a realidade da comunidade escolar, selecionar qual conteúdo e método melhor se aplica no projeto a ser desenvolvido. Logo, segundo Fazenda (1978, p. 26), “Pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela

a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma ‘interação’, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar”.

Para Japiassú (1976, p. 96-97):

Foi o positivismo que constituiu o grande veículo e o suporte fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia das ciências estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto particular, constituindo a propriedade privada desta ou daquela disciplina.

Para Fazenda (1978, p. 47), quando diz que “a interdisciplinaridade pressupõe um trabalho de equipe em que cada participante seja capaz de observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade”.

A ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a ideia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu. O processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras (FREIRE; PRADO, 1999). Tal como vários autores colocam, a origem da palavra “projeto” deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente. A ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real.

De acordo com Foucault (1977), a palavra disciplina caracteriza poder, pois as correlações de forças estão inseridas nas famílias, instituições, grupos sociais, grupos políticos. Logo,

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle de atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Utiliza recursos coercitivos como a vigilância, sanções, exames e acompanhamentos (...) O poder disciplinar caracteriza-se como múltiplo, automático e anônimo, sendo seu funcionamento de uma rede relações de alto a baixo (FOUCAULT, 1977, p. 123).

Na atualidade, observamos que os prefixos e sufixos colocados na palavra disciplina, foram substituídos por outras palavras, as quais têm o mesmo signi-

ficado da palavra interdisciplinar, que na minha concepção significa dialogar, interagir, partilhar, ter atitude, ação e dedicação.

Para Pombo (1993, p. 176), “Em certa medida é isso que ocorre com palavras como ‘integração’ (integração europeia, integração dos saberes, estudos integrados, circuitos integrados), palavra que aparece em concorrência com a palavra interdisciplinaridade”.

As disciplinas escolares sofreram mudanças à medida das novas exigências dos docentes, do mercado de trabalho, da cultura e da sociedade em que se vive.

No ensino escolar a pedagogia surge como elo entre as disciplinas escolares e as ciências e saberes de referência, cuja tarefa a de “arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção da ciência de referência (SAVIANI, 2006, p. 42).

A questão é como selecionar e organizar os conteúdos e as ciências para que o aprendizado seja assimilado, de forma que alunos e alunas aprendam a construir suas destrezas, habilidades, procedimentos, atitudes e valores que os ajudarão a se verem como cidadãos de uma sociedade a qual nos encontramos.

Neste sentido, para Santomé (1998, p. 96):

Vivemos em uma sociedade na qual muitas pessoas não são capazes de imaginar outras possibilidades de seleção e de organização dos conteúdos escolares diferentes dos modelos tradicionais que experimentam pessoalmente. (...) Outras, como a tecnologia, são resultados de uma evolução, desenvolvimento, integração de distintas especialidades científicas das quais incorporam fundamentos, bem como de necessidades sociais e do mundo do trabalho típicas das sociedades modernas industrializadas.

O método criado por Jean Ovide Decroly leva em conta a evolução natural dos interesses da criança, ele se dedicava apaixonadamente numa escola centrada no aluno e não no professor. Isto é, ela vai progredindo em círculos de interesse cada vez mais amplo, até chegar ao interesse pelos problemas da humanidade. Algumas atividades utilizadas deste método são realizadas nas escolas tecnológicas como: visitas a teatros, museus, visita técnica, hortas. Para Jean Ovide, a escola e a sociedade deveriam estar em interação constante. O professor deveria ser criador de ambientes propícios a autoatividade, autoa-

valiação, originalidade e criatividade, garantindo o direito do aluno crescer livremente.

Já o método de projeto criado por W. H. Kilpatrick em 1918, que aproveitou os estudos de John Dewey, propõe-se a transformar as atitudes dos alunos durante o ensino. Ou seja, a tarefa do professor consiste em dirigi-lo quando necessário. Para Dewey, o professor é uma guia, que aconselha e ajuda o educando, um colega mais experiente.

De acordo com Santomé (1998, p. 205),

O sistema educacional e os processos realizados no mesmo contemplam-se com a finalidade de ajudar a transformar a realidade social, algo que pressupõe olhar para além de cada menino ou menina em particular, levar em conta a história sócio-cultural de cada sociedade.

Por conta disso, a pedagogia de projetos surge como uma forma auxiliar na integração entre a teoria e prática, mas para que isso ocorra, é necessário, que os sujeitos envolvidos no processo educacional tenham uma visão reflexiva, autocrítica e se sintam parte do processo. Conforme Machado (2006, p. 60): “nenhuma técnica, método ou projeto por si só tem poder mágico”. Portanto,

A metodologia de ensino orientado por projetos tem, por objetivo, vincular teoria e prática mediante a investigação de um tema ou problema. Ela ajuda a instalar um ambiente de ensino baseado na resolução de problemas e favorece o estabelecimento de relações entre as informações a que os alunos têm acesso e a realidade. Contribui, ainda, para instigar a dúvida e a curiosidade no aluno e para promovê-lo a sujeito do processo de produção de conhecimento. Essa metodologia estimula a mobilização e a articulação de diferentes recursos e conhecimentos, incorporando os conteúdos à medida da necessidade do desenvolvimento do projeto (MACHADO, 2000, p. 61).

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, os quais incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao docente realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a

partir das relações criadas nessas situações. A esse respeito Valente (2000, p.4) acrescenta:

(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

No entanto, para fazer a mediação pedagógica, o professor precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida. Além disso, é fundamental que o professor tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica para saber intervir no processo de aprendizagem do educando, garantindo que os conceitos utilizados, intuitivamente ou não, na realização do projeto sejam compreendidos, sistematizados e formalizados.

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. Hernández (1998, p. 49) enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. Essa compreensão é fundamental, porque aqueles que buscam apenas conhecer os procedimentos, os métodos para desenvolver projetos, acabam se frustrando, pois não existe um modelo ideal pronto e acabado que dê conta da complexidade que envolve a realidade de sala de aula, do contexto escolar.

Um dos pressupostos básicos do projeto é a autoria – seja individual, em grupo ou coletivamente. A esse respeito, Machado (2000) destaca que não se pode ter projeto pelos outros. É por esta razão que enfatizamos que a possibilidade de o professor ter o seu projeto de sala de aula não significa que este deverá ser executado pelo aluno e sim em conjunto.

Para isto é necessário compreender que no trabalho por projetos, as pessoas se envolvem para descobrir ou produzir algo novo, procurando respostas para questões ou problemas reais. Logo, para Machado (2000, p.7): “Não se faz projeto quando se têm certezas, ou quando se está imobilizado por dúvidas”.

Em se tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem. No entanto, muitas vezes o

professor atribui valor para as práticas interdisciplinares e com isso passa a negar qualquer atividade disciplinar. Essa visão é equivocada, pois Fazenda (1994) enfatiza que a interdisciplinaridade se dá sem que haja perda da identidade das disciplinas. Nesse sentido, Almeida (2002, p.58) corrobora com estas ideias destacando:

(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

O conhecimento disciplinar oferece ao aluno a possibilidade de reconhecer e compreender as particularidades de um determinado conteúdo; e o conhecimento integrado/interdisciplinar lhe dá a possibilidade de estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Ambos se realimentam e um não existe sem o outro.

Portanto, a pedagogia de projetos não é um modelo pronto e acabado, a construção do conhecimento deve ocorrer mutuamente, em que docentes e discentes estudem, pesquisem e aprendam juntos por meio de conteúdos integrados, baseados numa relação concreta da realidade em que vivem, contribuindo na formação de vários cidadãos.

A RELAÇÃO DA LIBRAS COM O PROJETO INTEGRADOR

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou diferenças. A educação inclusiva não apenas beneficia os alunos com necessidades específicas, mas enriquece a experiência educacional de todos, preparando os estudantes para viver em uma sociedade diversificada e interconectada. Essa abordagem busca construir uma comunidade escolar que celebra a diversidade e promove a igualdade de oportunidades para cada aluno.

O aprendizado acerca da utilização das Libras possibilita maiores interações entre comunidade surda e ouvintes, bem como um maior conhecimento a respeito da cultura surda e dos diversos

dispositivos legais que regem a inclusão escolar e social das pessoas com surdez (SILVA, 2023, p. 18).

A Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS é uma língua visual-gestual utilizada pela comunidade surda no Brasil. É reconhecida pela Lei Federal nº 10.436/2002 como a segunda língua oficial do país, ao lado do português. A LIBRAS é a língua utilizada pelo povo surdo no Brasil e é reconhecida como sua língua natural. A aprendizagem de LIBRAS é fundamental para a inclusão e comunicação com a comunidade surda, garantindo seus direitos e promovendo a igualdade de oportunidades.

Neste contexto, o projeto integrador no curso técnico de informática integrado em uma escola pública de Belém-Pará propõe a inserção da Libras no currículo, visando capacitar os estudantes para o uso da língua na comunicação e interação com pessoas surdas. O objetivo é formar profissionais mais capacitados e sensíveis às necessidades da comunidade surda, contribuindo para sua inclusão e respeito à diversidade.

O Projeto Integrador é uma ferramenta pedagógica que tem como objetivo integrar diferentes disciplinas e conhecimentos, relacionando teoria e prática, de forma a promover uma visão mais integrada e abrangente dos conteúdos estudados.

A prática de ensino no projeto integrador pode variar dependendo das especificidades das disciplinas, recursos disponíveis, preferências e diretrizes pedagógicas de cada instituição. No caso do curso técnico de informática o projeto integrador pode incluir disciplinas de programação, sistemas operacionais, software assim como outros temas interdisciplinares. Além disso, o projeto integrador na educação na educação profissional são uma maneira eficaz de preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho integrando a teoria e a prática de forma significativa e relevante.

Os projetos integradores visam desenvolver competências e habilidades essenciais como comunicação, criatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas, pensamento crítico onde o aluno possa adquirir conhecimentos para ter sucesso na carreira profissional.

Diante disso, é fundamental estimular os estudantes a construírem os seus saberes por meio das relações com o ambiente em que vivem. Quando interagem, conversam ou praticam atividades,

estão aprendendo a produzir conhecimentos com base em vivências anteriores (RIEDLINGER, 2020, p. 17).

A relação entre a Libras e o Projeto Integrador se dá no contexto da inclusão e acessibilidade. A Libras é fundamental para a comunicação e interação com pessoas surdas, permitindo a inclusão social e a participação efetiva desses indivíduos na sociedade. Nesse sentido, o Projeto Integrador pode abordar temas relacionados à Libras, como a história e a estrutura da língua, a importância da inclusão e acessibilidade, entre outros.

O projeto integrador tem contribuído juntamente com as demais disciplinas que compõe o currículo para um processo formativo de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (ZEN; OLIVEIRA, 2014, p. 141).

Ao promover a reflexão e a sensibilização sobre a diversidade linguística e cultural, o uso da Libras no Projeto Integrador contribui para a formação de profissionais mais conscientes e capacitados para atuar de forma inclusiva e respeitosa com a diversidade. Através dessa integração, é possível fortalecer a inclusão e a acessibilidade, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Em resumo, os projetos integradores são estratégias pedagógicas que podem preparar os alunos para o mercado de trabalho, proporcionando uma experiência exitosa, pautada na aprendizagem prática e significativa, ajudando os alunos a desenvolverem as competências e habilidades necessárias em suas áreas de atuação.

METODOLOGIA

Ao iniciar uma pesquisa, deve-se ter noção de que os procedimentos metodológicos podem ser delineados a partir de diversos caminhos; porém, apenas um precisará ser o mais próximo do objeto a ser investigado.

O foco desta pesquisa foi compreender a aprendizagem da língua brasileira de sinais-LIBRAS, por meio do projeto integrador no curso técnico de

informática integrado em uma escola pública de Belém-Pará. A questão norteadora desta pesquisa foi: Como ocorreu o desenvolvimento do projeto integrador aprendendo LIBRAS no curso técnico de ensino médio integrado em informática?

O objetivo geral foi compreender como ocorreu o projeto integrador aprendendo LIBRAS no curso técnico de informática da Escola Estadual Técnica EETEPA-CACAU.

Com os objetivos específicos buscamos compreender o processo histórico da pedagogia de projetos, bem como analisar a história da educação profissional no Brasil e as características da LIBRAS e do projeto integrador.

Neste contexto, acredita-se que o melhor método é o indutivo, uma vez que é o que mais se aproxima da finalidade desta pesquisa, pois parte de um estudo menor para depois generalizar. Percebemos que a pesquisa responde a um objetivo. Mas, para isso, é necessário seguir um planejamento. Pesquisa é o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com o objetivo de descobrir respostas para problemas, mediante procedimentos científicos (Gil, 2021).

A pesquisa procura a verdade para ter veracidade. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2022, p. 31) explicam:

Pesquisa é uma atividade que se realiza para a investigação de problemas teóricos ou práticos, empregando métodos científicos. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar as respostas para questões propostas, utilizando procedimentos científicos.

O processo metodológico desenvolvido foi feito por meio da pesquisa explicativa e bibliográfica para contextualizar e explicar os problemas a partir de referenciais teóricos. Como método de procedimento foi utilizado a criação de um aplicativo de Libras, chamado aprendendo pela turma Info 21 A manhã, no ano letivo de 2023, dentro de uma abordagem qualitativa.

Como técnica de coleta de dados foram realizadas pesquisas, observações e um formulário, com oito questões sobre a LIBRAS por meio da plataforma do google forms para os alunos dos turnos da manhã e tarde do ensino médio integrado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a inicialização do aplicativo “Aprendendo” (Aplicativo referente ao projeto de inclusão da comunidade com deficiência de comunicação), foi utilizado o site Figma, que por sinal é uma excelente escolha para quem pretende construir Layouts para certos fins, ele contém um fácil manuseio das ferramentas, em que ajuda na criação de projetos (aplicativos) tanto para dispositivos móveis quanto para computadores, o principal motivo para criação desse projeto, foi quando nos deparamos com a atual situação da sociedade.

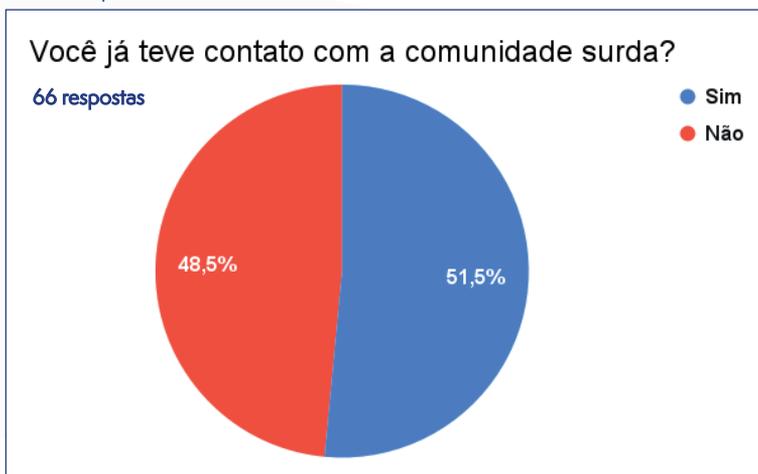
De acordo com uma pesquisa realizada na EETEPA-CACAU, 66 alunos responderam um formulário com 8 perguntas:

- Qual é o seu nível de conhecimento em libras?
- Você já teve contato com a comunidade surda?
- Você concordaria com uma criação de um aplicativo sobre libras para o ensino e aprendizado dentro de nossa escola?
- Você tem alguma sugestão de conteúdo que gostaria de ver no aplicativo de libras?
- Você tem alguma deficiência auditiva?
- Caso tenha alguma deficiência auditiva, qual é o seu grau de perda auditiva?
- Você conhece alguém que utiliza a libras como primeira língua?
- Você concordaria que a escola deveria ter mais espaço para pessoas com deficiência?

Das 8 perguntas respondidas, os alunos destacaram apenas 3 perguntas que consideraram mais relevantes. Ao analisar os dados dos resultados da pesquisa, foi possível averiguar que 51% dos alunos que responderam a esta pesquisa, tiveram ou tem contato com a comunidade surda.

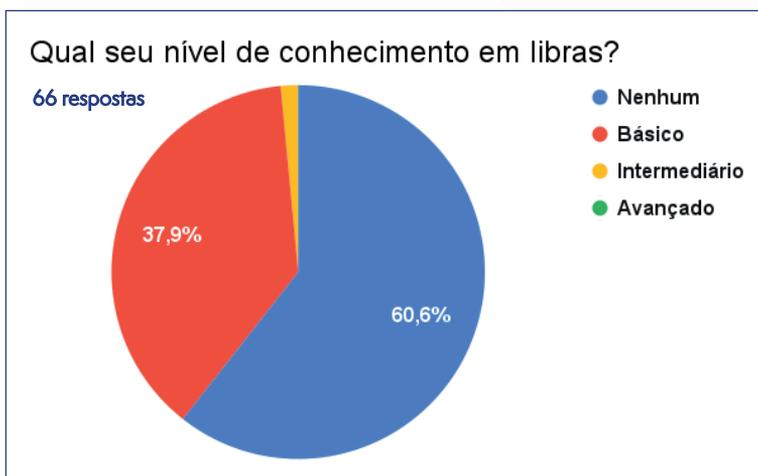
Percebemos que 60,6% alunos não tem o conhecimento básico sobre a linguagem brasileira de sinais, isso pode se tornar um grave problema de inclusão em relação as pessoas com deficiência de comunicação.

Figura 1- Contato com pessoa surda.



Fonte-Autores (2023).

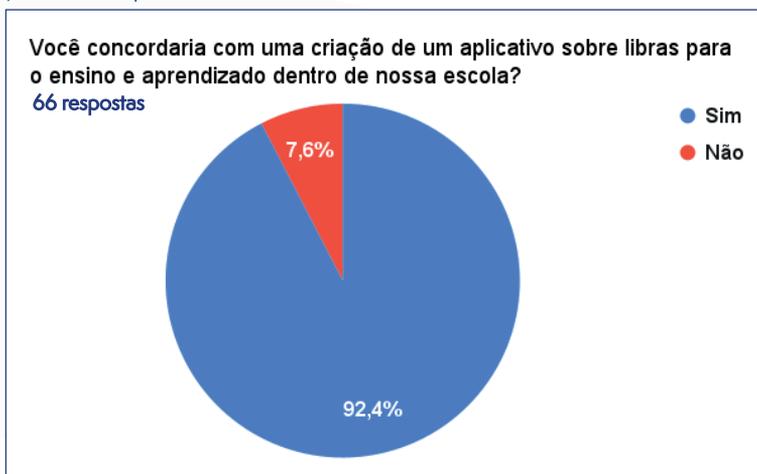
Figura 2-Nível de conhecimento sobre LIBRAS.



Fonte- Autores (2023).

Foi solicitado a opinião dos alunos para sabermos se eles concordariam na criação de um aplicativo que ensinasse alunos e funcionários sobre libras, visto que 92,4% deles concordaram na criação do aplicativo damos início a nosso projeto.

Figura 3- Criação de um aplicativo de LIBRAS.



Fonte- Autores (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, podemos compreender que, em termos de projeto integrador, há muito a caminhar. Ressalta-se que a pesquisa nunca se esgota, pois os lugares, as pessoas, a ciência e o mundo estão sempre em mudança. É interessante que se amplie o debate acerca do projeto integrador no ensino médio integrado à educação profissional, pois percebemos que a prática deste projeto no Ensino Médio ainda é recente, neste nível de ensino e precisa ser trabalhado sempre que possível em todas as modalidades de ensino.

O projeto integrador busca integrar a aprendizagem de Libras às disciplinas do curso técnico de informática, promovendo vivências práticas e atividades interativas que estimulem o uso da língua na rotina escolar. Além disso, são oferecidas palestras, oficinas e eventos culturais relacionados à surdez e à Libras, ampliando o conhecimento e a conscientização dos estudantes sobre a temática.

A inserção da Libras no currículo do curso técnico de informática contribui para a formação de profissionais mais capacitados e inclusivos, que valorizam a diversidade e a comunicação eficaz com todas as pessoas. Com essa iniciativa, a escola pública profissionalizante de Belém-Pará demonstra seu compromisso com a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os seus estudantes, independentemente de suas habilidades e necessidades especiais

Portanto, o projeto integrador também é uma oportunidade para os alunos se envolverem com a pesquisa científica, adquirirem experiência e conheci-

mento na área, além de contribuírem para o avanço do conhecimento científico em seu campo de estudo.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CIAVATTA, M. Arquivos da Memória do Trabalho e da Educação-Centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In: CIAVATTA, M; REIS, R. **A Pesquisa Histórica em Trabalho e Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP: Brasileira: Flacso, 2000 a.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade**: Uma análise da Legislação do Ensino Brasileiro de 1961 a 1977. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. B. Projeto Pedagógico: Pano de fundo para escolha de um software educacional. In: J.A;

FRIGOTTO, G et al. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Art Med, 1998.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma Proposta Para os Que Vivem do Trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MACHADO, N. J. **Educação**: Projetos e Valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

POMBO, O. **A Interdisciplinaridade Como Problema Epistemológico e Como Exigência Curricular, Inovação**. VI, 2 (1993 a), 173-180.

MILITÃO, M. N. S. A. **Novos Rumos Para o Ensino Técnico**: Impactos e Perspectivas (O caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG). 1998, Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

RIEDLINGER, C.B.R. **Projeto Integrador em tempos fluídos: Uma proposta pedagógica para um curso de direito**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES, Lajeado-RS, Dezembro de 2020, 126 pag.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: O Currículo Integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: Problemas da Unidade Conteúdo/Método no Processo Pedagógico. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Edjane Vasconcelos da et al. **Oficinas de libras como recurso inclusivo na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica**. 2023.

TORRES, C. A. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**: Dilemas da Cidadania em um Mundo Globalizado. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2001.

VALENTE (org.). **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP-NIED, 1999.

VIANA, H. V. R.; DOS ANJOS, J. G. L.; NETO, B.S.R. Educação 3.0: Realidade aumentada em Libras na educação profissional e tecnológica. **Anais do Computer on the Beach**, v. 13, p. 335-340, 2022.

ZEN, E. T.; OLIVEIRA, E. C. **O Projeto Integrador e a Centralidade do trabalho para a formação humana no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. IFES Campus Vitória/Es Holos, vol. 2, 2014, pp. 134-142 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.038

NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA O CURSO DE DIREITO: A IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA INTERPESSOAL

Raquel Figueiredo Barretto¹

RESUMO

As competências interpessoais (boa comunicação; escuta ativa; inteligência emocional; visão sistêmica; trabalho em equipe; resiliência; ética; responsabilidade; autoconhecimento; empatia; pensamento lógico e capacidade resolução de problemas; proatividade e autonomia) dizem respeito à capacidade do indivíduo para lidar com as necessidades de cada um e as exigências da situação. Na seara jurídica, são extremamente necessárias. A formação para o desenvolvimento dessas competências deve iniciar-se ainda durante a formação básica dos discentes. O objetivo deste trabalho foi investigar a relação entre as competências interpessoais e o direito. Para tanto, foi realizada, no primeiro semestre de 2024, uma pesquisa exploratória, bibliográfica com abordagem qualitativa. Os resultados apontam que as competências interpessoais melhoram, dentre outras coisas, a qualidade da comunicação, competência hiper necessária para o operador do direito².

Palavras-chave: Competência Interpessoal, *Soft Skills*, Direito, Ensino Superior.

1 Tutora do EAD da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, raquelfbarretto@gmail.com;

2 O operador do direito é aquele profissional que também atua na defesa de indivíduos que tiveram seus direitos ameaçados ou violados. Ao passo que a pretensão é resistida, nasce, portanto, o conflito que demanda conhecimento e deveres, tais como: I – preservar, em sua conduta, a honra, a nobreza e a dignidade da profissão, zelando pelo seu caráter de essencialidade e indispensabilidade; II – atuar com destemor, independência, honestidade, decoro, veracidade, lealdade, dignidade e boa-fé; III – velar por sua reputação pessoal e profissional; IV – empenhar-se, permanentemente, em seu aperfeiçoamento pessoal e profissional; V – contribuir para o aprimoramento das instituições, do Direito e das leis; I – preservar, em sua conduta, a honra, a nobreza e a dignidade da profissão, zelando pelo seu caráter de essencialidade e indispensabilidade; II – atuar com destemor, independência, honestidade, decoro, veracidade, lealdade, dignidade e boa-fé; III – velar por sua reputação pessoal e profissional; IV – empenhar-se, permanentemente, em seu aperfeiçoamento pessoal e profissional; V – contribuir para o aprimoramento das instituições, do Direito e das leis. (art. 2º, CEDOAB).

INTRODUÇÃO

O processo de comunicação, em linhas gerais, ocorre quando o emissor emite uma mensagem ao receptor através de um canal. Para os profissionais da área do direito, cuja palavra é o instrumento de trabalho, (Sabbag, 2023), então dominar a competência comunicativa é fator extremamente importante.

Para atuar, profissionalmente, no mercado de trabalho contemporâneo, o discente de direito precisa não apenas dominar as competências técnico-jurídicas, mas também dominar as competências interpessoais: boa comunicação; escuta ativa; inteligência emocional; visão sistêmica; trabalho em equipe; resiliência; ética; responsabilidade; autoconhecimento; empatia; pensamento lógico e capacidade resolução de problemas; proatividade e autonomia.

Num ambiente digital (atendimento e/ou audiência virtual, um curso EAD ou uma disciplina EAD) a comunicação clara, correta, precisa, elegante é ainda mais imprescindível. Como no curso de direito 40% das disciplinas presenciais podem ser ofertadas na modalidade EAD (Brasil, 2017), os alunos tomarão contato, cada vez mais cedo, com essa exigência do mercado de trabalho contemporâneo: saber se comunicar no ambiente digital.

O ensino jurídico tem passado por transformações ao longo do tempo: de um ensino 100% expositivo para um ensino cada vez mais em busca de metodologias ativas de ensino; de um ensino 100% presencial para um ensino que conta com a internet (as Tecnologias digitais de informação e comunicação) como mediadora desse espaço de aprendizagem.

Dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem, a comunicação, mediada pela tecnologia, assume papel ainda mais importante.

No campo moral, o advento da Internet e das novas mídias produziu uma encruzilhada entre a ética computacional, a ética geral e a ética da comunicação. Isto é, a vida em rede – como a vida fora dela – exigiu o estabelecimento de regras de comportamento dos usuários para um convívio minimamente harmônico: uma netiqueta, regras de boa conduta na rede. Esse punhado de normas não surgiu da mera ânsia de restringir ou cercear, mas Mounier (2002, p.64)

Para regular as interações cibernéticas foram criadas formas embrionárias de autorregulação da internet, como por exemplo a Netiqueta e políticas de privacidade dos sites. O termo netiqueta foi criado da junção das palavras net e etiqueta, net do inglês que significa rede e etiqueta, que segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, significa “conjunto de formas, práticas ou praxes

cerimoniosas em uso na sociedade” Algumas regras básicas de convivência no meio virtual, segundo a Netiqueta, são: evitar gírias pesadas ou palavrões; não enviar aquilo que não gostaria de receber; em sites de relacionamento, não divulgar dados pessoais, pois por mais ingênuo que sejam os dados (e-mail pessoal, lugares que frequenta) pode servir como base de investigação para pessoas mal intencionadas descobrirem dados mais importantes e utilizá-los em chantagens para prejudicar aquele que se expôs. (Castro, 1997)

Como o ambiente digital é um universo de possibilidades, este trabalho delimitou como problemática a seguinte questão: como a questão das competências interpessoais é tratada no curso de direito?

Objetivou-se, diante do acima exposto, analisar a relação entre competências interpessoais e direito.

METODOLOGIA

Foi realizada, no primeiro semestre de 2024, uma pesquisa exploratória, bibliográfica com abordagem qualitativa.

A busca pelo material bibliográfico deu-se em bases eletrônicas de dados Scielo, a partir do uso dos seguintes descritores: *Soft Skills*, competências interpessoais, curso de direito, ensino superior, seara jurídica, operador de direito.

Os critérios de seleção da amostra foram: artigos completos publicados, independente do ano da publicação, em língua portuguesa que contemplassem a problemática desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo foram organizados, após levantamento bibliográfico, em 3 categorias: (a) marcos legais; (b) competências interpessoais; (c) metodologias ativas de ensino.

As legislações educacionais, no Brasil, são balizadas pela LDB. Depois dela, há outros dispositivos infraconstitucionais que corroboram para a necessidade de formação discentes de qualidade, voltada para o trabalho e para a cidadania.

No curso de direito, as mais recentes diretrizes curriculares nacionais do curso de direito (Brasil 2018) apontam, claramente, nessa direção:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capaci-

dade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. (...) III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;”

Para que esse “comunicar-se com precisão”, de fato, aconteça, o discente precisa estar preparado para se comunicar bem em todas as situações comunicativas possíveis: presencialmente, virtualmente, formalmente, informalmente. Ou seja, “o falante deve ser poliglota em sua própria língua”. (Bechara, 2004)

Para o desenvolvimento dessa competência comunicativa eficiente mostra ser ainda mais necessária a formação discente para o domínio das competências interpessoais (ou *softskills*).

O mercado de trabalho na seara jurídica também acompanhou as transformações sociais mais recentes: se antes, o mercado de trabalho primava pelo conhecimento prioritariamente técnico-jurídico, hoje não é mais assim.

“Atualmente, outras habilidades passaram a ser exigidas do profissional: as soft skills, também chamadas de competências transversais ou comportamentais. Essas ferramentas são exigidas por grande parte de empresas e corporações, na medida que essas atribuições não são assimiladas nos âmbitos acadêmicos, como por exemplo: a coragem, autodeterminação, inteligência emocional, capacidade analítica, liderança, trabalho em equipe, comunicação pessoal, social e interpessoal, proatividade entre outras” (Martinez e Lopes, 2023)

As atividades exercidas pelos advogados estão previstas no Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados (EOAB), Lei nº 8.906/1994. E, claramente, o referido documento faz expressa menção à capacidade comunicativa como uma prerrogativa indiscutível para o bom exercício da advocacia.

“O EAOAB no § 2º do art. 2º, ainda menciona como atividade da advocacia, quanto a processo judicial, o advogado contribui com a postulação de decisão favorável ao seu constituinte, ao convencimento do julgador, e seus atos constituem múnus público (o que vale também ao processo administrativo). Desse modo, destaca-se uma das tarefas essenciais do advogado: capacidade de convencimento do julgador. Independente da área de atuação, o operador

do direito precisa, segundo tese elaborada a favor de seu cliente, convencer o magistrado que dará conhecimento da causa. Isso exige além de habilidade técnica jurídica: demanda capacidade argumentativa e comunicação, seja por escrito (através das petições e recursos) como em sustentações orais, como prevê o art. 7º, 2º-B (Brasil, 1994).

A própria OAB (seccionais OAB São Paulo, OAB Maranhão, OAB RS) já oferta eventos acerca dessa temática, conforme imagens abaixo:

Imagem 1 – OAB São Paulo



Fonte: <https://esaoabsp.edu.br/Curso/7405-caad-a-valorizacao-das-soft-skills-no-desempenho-da-advocacia/7405>

Imagem 2 – OAB Maranhão



Fonte: <https://oabma.org.br/agora/noticia/jornada-das-soft-skills-ajuda-voce-a-alavancar-sua-carreira-advocacia-atraves-de-habilidades-comportamentais-e-emocionais-5173>

Imagem 3 – OAB RS



Fonte: <https://www2.oabrs.org.br/cursoEvento/soft-skills-habilidades-humanas-como-o-diferencial-na-nova-advocacia/2269>

Assim como a OAB, as instituições de ensino também ofertam formação em *Soft Skills*, conforme imagens abaixo:

Imagem 4 –



Fonte: <https://direito.cul.ulusofona.pt/noticias/curso-direito-e-soft-skills>

Para fins ainda de ilustração acerca da atual importância dessa temática para a formação de novos operadores do direito, há várias oportunidades de trabalhos em que as competências interpessoais são elencadas como pré-requisitos necessários/desejáveis pelo empregador.

Imagem 5 – vaga de estágio na área do direito

VAGA

Estágio em Direito

Empresa / Segmento:
Consultoria de Engenharia

Situada em:
Bairro: Aldeota, Fortaleza/CE

Benefícios:
Bolsa + VT + possibilidade de crescimento

Interessados deverão encaminhar CV para:
vagaslifedh@hotmail.com
Com o título:
Estágio de Estágio em Direito
até o dia 05/09/21

LIFE DH
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Perfil desejável:

- Superior cursando em Direito (a partir do 5º semestre);
- Conhecimento em Pacote Office;
- Excelentes habilidades de comunicação e negociação;
- Habilidades administrativas e gerenciais;
- Capacidade analítica e forte atenção aos detalhes;
- Reservado, comprometido e atencioso.

Principais atividades:

- Suporte na elaboração e revisão de contratos e pareceres; Consulta de processos judicializados e administrativos, com consequente elaboração de relatórios.

Fonte: <https://www.doitjobs.com.br/2021/08/estagio-em-direito.html>

Imagem 6 – seleção para estágio em direito

ESTAMOS CONTRATANDO!

ESTÁGIO REMUNERADO DE DIREITO
@ 02 VAGAS

ETAPAS DA SELEÇÃO:
1 - Análise de Currículo 2 - Prova escrita 3 - Entrevista

REQUISITOS:

- ☑ ESTAR REGULARMENTE MATRICULADO NO 5º OU 6º PERÍODO DO CURSO DE DIREITO;
- ☑ TER CONHECIMENTO GERAIS: DE DIREITO DO TRABALHO, PREVIDENCIÁRIO E DO CONSUMIDOR;
- ☑ BOA ESCRITA;
- ☑ BOA COMUNICAÇÃO E PROATIVIDADE;
- ☑ ESTAR DISPOSTO (A) A APRENDER E TER AFINIDADE COM A ADVOCACIA;
- ☑ DISPONIBILIDADE: 1 VAGA: MANHÃ | 1 VAGA: TARDE.

ENVIAR CURRÍCULO PARA O E-MAIL:
mbgadvagados@hotmail.com

M&G
MAGNOL BORGES & GONÇALVES

Fonte: <https://themosvagas.com.br/estagio-de-direito-teresina-pi-02-vagas-4/>

O estudo de Costa e Ferraz (2023) corrobora com essa questão, quando os autores sugerem, para a seara jurídica, um olhar mais integral (resiliência, empatia, comunicação etc.).

Como a seara jurídica é muito ampla (advocacia, carreiras públicas, carreira privada, magistratura), o estudo de Priori (2022), realizado especificamente, acerca da magistratura, sinaliza que o caminho é este mesmo: “As *soft skills* têm ganhado cada vez mais importância no mercado de trabalho, não podendo o Poder Judiciário brasileiro fechar os olhos para elas”

O estudo de Freitas e Goes (2021) chama atenção para a questão da Inteligência Artificial (I.A) na seara do direito. “No aspecto jurídico, máquinas e robôs com inteligência artificial já contribuem na automação de processos e tarefas repetitivas, atuando como auxiliares em determinadas atividades técnicas. O Tribunal de Justiça de Rondônia desenvolveu um software que peticona, analisa e classifica processos; além de fazer previsões sobre as decisões do magistrado, sugerindo ao usuário qual a melhor opção aplicável a cada caso, dentre outras aplicações”. Ou seja, os robôs conseguirão, muito em breve, realizar as atividades que careçam exclusivamente de conhecimento técnico (*hard skills*).

No curso de direito, a comunicação jurídica prima, dentre outras coisas, pela clareza, concisão, precisão vocabular, coesão, coerência, elegância.

O conceito de “boas práticas” é subjetivo. Dependerá de cada um conceituar o que são boas práticas no uso da rede. Podem estas ser de cunho estritamente comportamental, como o que chamam de netiqueta, hábitos criados em razão da Internet, como o de não escrever em palavras maiúsculas, pois isso seria o mesmo que gritar na comunicação entre os internautas. (LIMA. 2019)

As relações de trabalho vêm passando por alterações que fizeram com que as empresas inserissem um novo modelo de gerenciar as pessoas. O novo modelo de gestão tem como finalidade, tornar as pessoas aptas para lidar com esse mercado competitivo e também alcançarem bons resultados econômicos e financeiros para a organização. Nesse sentido, as pessoas também necessitaram se capacitar para alcançar um aprimoramento, tendo assim, mais responsabilidades para organizar estratégias e conduzir de forma ativa as tarefas, de modo a satisfazer as necessidades empresariais (Neri, 2005).

Anthony Giddens afirma que uma das grandes características da vida social moderna é a acentuada reflexividade das práticas sociais, que são “constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre estas

próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter.” (Giddens, 1991, p.45)

Note-se que as novas tecnologias fizeram emergir um novo ser humano hiperconectado, deixando para trás uma época de previsibilidade e controle, e migrando para uma época de significativas mudanças na história da cultura humana, daí a necessidade da busca do desenvolvimento de novas ferramentas de aprendizagem, de novos instrumentos e de um reposicionamento do ser humano diante da realidade do cotidiano da vida. É necessária uma adaptação dinâmica, ativa, flexível e criativa relacionada entre educando e educador, para que possam compreender melhor as mudanças que estão ocorrendo (Maturana; Varela, 2001).

Exemplos de práticas educativas foram observadas nos estudos de Von Hohendorf (2023), que trouxe o relato de uma experiência educativa exitosa acerca da questão das *softskills*.

A experiência do júri simulado a distância, para o desenvolvimento das competências interpessoais, de Almeida, Costa, Santana (2020) é uma realidade cada vez mais comum. “Os resultados apontam que a metodologia utilizada favoreceu o engajamento, a interação e a aprendizagem dos alunos.”

Gamificação se projetada e executada com as devidas diligências, tende a agregar ativamente no processo de ensino-aprendizagem fortalecendo o amadurecimento dos alunos. (Gervasoni, Bolesina, 2021)

O estudo de Bahamonde (2023), que expôs uma experiência exitosa de aprendizagem colaborativa para os alunos da Licenciatura em Tecnologias Digitais e Gestão, mostra que essa discussão não é exclusiva das instituições de ensino brasileiras e/ou da comunidade científica nacional.

Souza Mattos (2021) é enfático ao afirmar que “apenas um bom currículo não basta. É preciso ir além. É primordial aperfeiçoar essas habilidades para um bom progresso profissional. E o pleno desenvolvimento das *soft skills* é uma das tendências atuais para a valorização do profissional da advocacia”

Até no ensino remoto, tem-se relatos de atividade exitosas acerca das *soft skills*, como o estudo de Salvador et al (2022).

Não é objeto deste trabalho, mas já há relatos científico acerca de *foil skills* acrescentadas às *hard skills* e *soft skills* no processo de aprendizagem dos alunos. (Schaefer, Wazlawick, 2023).

É necessário, portanto, construir um ensino jurídico que se aproxime de abordagens mais amplas, não como um mero sistema de normas, mas como

Ciência que passa por inúmeros aspectos e contextos sociais, históricos, econômicos e culturais, que se transmite no sistema jurídico de leis ao mesmo tempo que se manifesta na interdisciplinaridade. Nisso, se apresenta a necessidade da aplicação de metodologias ativas que incentivem a versatilidade do ensino jurídico e a preparação dos discentes para atender às mais variadas demandas sociais, seja mediante o uso da teoria para a interpretação da lei, seja na resolução de casos concretos na prática. (Carles, Siqueira e Araujo, 2020)

Faz-se, portanto, necessário, também, um amplo investimento na formação docente para prepará-los para essas novas exigências didático-metodológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da internet requer não só novos enfoques da propriedade intelectual e do direito autoral, como também da construção de papéis sociais e de formas de relacionamento social entre os indivíduos e grupos mediada pela circulação da informação (Biscalchin e Almeida, 2011).

Em síntese, verificou-se que o ensino jurídico dogmático não mais atende às necessidades do mundo contemporâneo e que a formação dos novos operadores do direito deve contemplar, também, o desenvolvimento das competências interpessoais.

É importante reconhecer que este estudo apresenta algumas limitações inerentes ao uso da pesquisas bibliográfica.

A partir dos resultados deste estudo é possível fazer reflexões importantes a respeito da necessidade de resignificação de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, ao ensino superior, ao currículo jurídico, ao estudante, e ao papel docente.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Comunicação: reconhecimento como direito humano fundamental recente. 2014. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-10/comunicacao-reconhecimento-como-direito-humano-fundamental-recente>. Acesso em: 08 mar. 2023

ALMEIDA, Roberta De Sousa; COSTA, Dulcileia Marchesi; SANTANA, Solimara Ravani De. Júri Simulado Na Educação A Distância: Aplicação Da Gamificação No

Ensino Da Ética E Do Direito. Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 8, p. 1- 16, set. 2020 | <https://www.coloquioeducon.com/> Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13730/40/39>. Acesso em: 07 abr. 2024

ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Côrrea. Fóruns de discussão na ead: interação, linguagem e comunicação no ambiente virtual de aprendizagem. 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/64supl/038.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023

BAHAMONDE, Ruben. Aprendizagem Colaborativa E Cooperativa No Ensino Do Direito. Uma Experiência Prática. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2023/11/27/1701099834184_exemplos_de_praticas_pedagogicas_e_es_trategias_de_inovacao_pedagogica_ebook.pdf#page=120. Acesso em : 07 abr. 2024

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BERNARDES, Marcele Berger; ROVER, Aires José. Uso das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de modernização do ensino jurídico. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Aires-Rover/publication/268378614_Uso_das_novas_tecnologias_de_informacao_e_comunicacao_como_ferramentas_de_modernizacao_do_ensino_juridico/links/54db5d700cf2ba88a68ff128/Uso-das-novas-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-ferramentas-de-modernizacao-do-ensino-juridico.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023

BISCALCHIN, Ana Carolina Silva; ALMEIDA, Marco Antonio de. Apropriações sociais datecnologia: ética e netiqueta no universo da infocomunicação. Disponível em: <https://revistas.ffclrp.usp.br/incid/article/view/60/pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Resolução N° 5, De 17 De Dezembro De 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_%205cne_alterada.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694#:~:text=->

Conte%3%BA do%20%3A%20Lei %20de%20Diretrizes%20e,%E2%80%93%20Lei%20n%C2%BA%204.024%2F1961. Acesso em: 08 abr. 2024

BRASIL. Lei Nº 8.906, De 4 De Julho De 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm. Acesso em: 08 abr. 2024

BRASIL. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Brasília (DF): Planalto. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm/ Acesso em 07 abr. 2024

CARLES, Fabiana David; SIQUEIRA, Vitória Caroline Brandão da Costa; ARAUJO, Enzo Matheus Freitas de. O ensino jurídico e a dinâmica pedagógica: A aplicação da metodologia ativa no curso de direito da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta. VOL. 7 NÚM. 2 (2020) • Disponível em: FD Carles, EMF de Araújo... - ... y Didáctica del ..., 2020 - scholar.archive.org. acesso em: 03 mar. 2024.

CASTRO, Maria Alice Soares. Netiqueta - Guia de Boas Maneiras na Internet . São Paulo: Novatec Editora, 1997.

COSTA, Marli Marlene Moraes da; FERRAZ, Deise Brião. Soft Skills No Direito: A Importância Das Habilidades Relacionais Nas Práticas Jurídicas. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2023/4/2023_04_1285_1310.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024

DI THOMMAZO, André. Netiqueta – dicas de comportamento em cursos de EaD. 2014. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2001>. Acesso em: 08 mar. 2023

FABBRI, Sandra Camargo Pinto Ferraz. Netiqueta. 2014. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2000>. Acesso em: 08 mar. 2023

FREITAS, Micaella Dallagnolli; GOES, Moisés de Almeida. Soft skills na advocacia contemporânea e nos meios consensuais de resolução de conflitos. International Journal of Digital Law, Belo Horizonte, ano 2, n. 3, p. 113-131, set./dez. 2021. Disponível em: <https://journal.nuped.com.br/index.php/revista/article/view/v2n3freitas2021/635>. Acesso em: 07 abr. 2024

GERVASONI, Tamiris & BOLESINA, Iuri. Gamificação no ensino jurídico: uma experiência aplicada às gerações contemporâneas. 2021. Disponível em: <https://umanovapedagogia.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/501>. Acesso em 07 abr. 2024

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

LIMA, Celio Izaias Da Silva De. A Responsabilidade Civil Dos Provedores De Internet E A Proteção À Intimidade No Brasil 2019. Disponível em: https://www.uni7.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/Dissertao_Celio_Izaias_Da_Silva_De_Lima.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024

MANUELITO, Helena. Boas práticas de comunicação e comportamento em ambientes virtuais de aprendizagem: dicas essenciais de netiqueta. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9731>. Acesso em: 08 mar. 2024

MARQUES, Carlos Alexandre Michaello. O ensino jurídico e as novas tecnologias de informação e comunicação. 2010. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2934/O%20Ensino%20Jur%C3%ADico.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y>. Acesso em: 08 mar. 2024

MARTINEZ, Regina Célia; LOPES, Claudimerison de Souza Cavalcanti. Reflexões sobre soft skills face ao desempenho profissional do advogado. Revista Direito & Consciência, v. 02, n. 03, julho, 2023. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/direitoeconsciencia/article/view/4429/3150>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento. São Paulo: Palas Athena, 2001

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v21n1/1414-4077-aval-21-1-00263.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024

MOUNIER, P. Os donos da rede: as tramas políticas da internet. São Paulo: Loyola, 2006

NERI, A. et al. Gestão de Rh por competência e a empregabilidade. São Paulo: Papyrus, 2005.

PACHECO, Raquel dos Santos. O cyberbullying à luz do direito brasileiro e a necessidade de sua regulamentação jurídica. 2017. Disponível em: <http://200-98-146-54.cloudouol.com.br/handle/123456789/943>. Acesso em: 08 abr. 2024

PRIZORI, Maurício José Machado. A importância das soft skills na formação dos magistrados enquanto gestores de pessoas: uma escuta humanizada para agora e para além de 2030. Rejub. Rev. Jud. Bras., Brasília, Ano 2, sup. esp. p. 187-229, 2022. Disponível em: <https://revistadaenfam.emnuvens.com.br/renfam/article/view/281/129>. Acesso em: 07 abr. 2024.

SABBAG, Eduardo. Manual de Português Jurídico - 11ª edição. São Paulo: Saraiva, 2023

SCHAEFER, R., WAZLAWICK, P., & PRADO DA SILVA, B. O passo adiante das hard e soft skills: a novidade da FOIL na formação universitária. *Revista Brasileira De Ontopsicologia - Brazilian Journal of Ontopsychology*, 2(2), 39–58. Recuperado de <https://revbo.emnuvens.com.br/revbo/article/view/41> (Original work published 12º de outubro de 2022). Disponível em: <https://revbo.emnuvens.com.br/revbo/article/view/41>. Acesso em: 07 abr. 2024

SOUZA Mattos, B. O desenvolvimento das soft skills pelo profissional da advocacia para aplicação nos métodos alternativos de resolução de litígios. *Revista De Ciências Jurídicas E Sociais IURJ*, 2(1), 137–152. 2021. Disponível em: <https://revista.institutouniversitario.com.br/index.php/cjsiurj/article/view/32>. Acesso em: 07 abr. 2024

SALVADOR, Priscila Duarte et al. Soft skills no ensino remoto: um estudo sobre as habilidades comportamentais dos docentes de ciências contábeis. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)* <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.n4.2022>. Disponível em: <https://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/895>. Acesso em : 07 abr. 2024 VON HOHENDORF, Raquel. Metodologias criativas: um exemplo de colaboração no processo de ensino e aprendizagem em uma atividade acadêmica do curso de direito-unisinos. Comung Convesa. 2023. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/comung_conversa_2023.pdf#page=25. Acesso em: 07 abr. 2024.