

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul



PROFEP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PRÁTICAS, ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIAS

ORGANIZADORES

Michelle Camara Pizzato
Clarice Monteiro Escott
Rhuany Soares



Editora Poisson

1ª Edição
2021

Michelle Camara Pizzato
Clarice Monteiro Escott
Rhuany Soares
(Organizadoras)

Educação Profissional e Tecnológica: Práticas, organização e memórias

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2021

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Msc. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas

Msc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Msc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Profissional e Tecnológica: Práticas, organização e memórias /
Organização: Michelle Camara Pizzato, Clarice Monteiro Escott, Rhuany
Soares – Belo Horizonte– MG: Poisson, 2021

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-114-6

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Educação 2.Tecnologia I. PIZZATO, Michelle Camara II. ESCOTT, Clarice
Monteiro III. SOARES, Rhuany IV.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

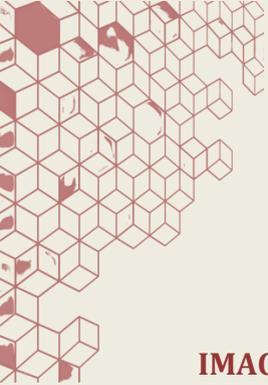
Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br

Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Educação Profissional e Tecnológica:
práticas, organização e memórias

Para Cibele Schwanke (*In Memoriam*) com o nosso amor,
admiração e agradecimento por todos os momentos e sabedoria
partilhados.

À Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFRS que, por meio das políticas de incentivo à pós-graduação e à pesquisa, aportou recursos que viabilizaram a publicação dessa obra.



Dedicatória à Cibele

IMAGENS EVOCADAS: UMA BREVE HOMENAGEM À PROF. DRA. CIBELE SCHWANKE

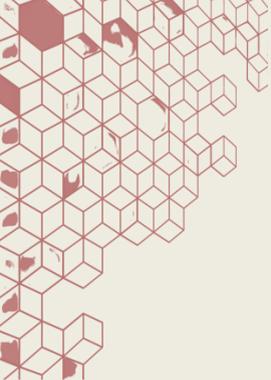
APRESENTAÇÃO

Este é um capítulo que foge ao estilo acadêmico, foge ao conteúdo e à formatação científica. Trata-se aqui de uma homenagem a uma colega e amiga especial que nos deixou de forma tão inesperada e prematura, a Prof. Cibele Schwanke.

Fomos convidados, o Prof. Sérgio Viana e eu, a estruturar e a manifestar a grandiosa participação nos diferentes espaços que compartilhamos e compartilhamos com ela os colegas Profa. Viviane Ramos e Prof. Eduardo Giroto. O desafio é enorme, pois teríamos muito a escrever e a manifestar sobre as experiências que cada um vivenciou em companhia dela. Mais desafiante ainda é pensar que cada fato lembrado retorna em saudade e dor por não podermos mais tê-la por perto nas nossas vidas, no IFRS e no ProfEPT.

Os textos a seguir compõem este capítulo como uma forma singela de expressar o quanto a Cibele contribuiu na constituição de espaços estruturantes da nossa instituição. Não obstante, os textos expressam a nossa profunda gratidão pelo exemplo de professora, de gestora, de pesquisadora, de amiga da qual absorvemos interações.

Aproveitamos também para agradecer aos colegas Viviane e Giroto pela escrita em um prazo tão restrito, mas sabemos que trazem a riqueza das experiências pessoais da convivência com a nossa querida e saudosa Cibele. Agradecemos também à Cristine Stella Thomas, Assessora de Comunicação do Campus Porto Alegre que, gentilmente, concedeu imagens do Arquivo Institucional.



IMAGENS QUE RESISTEM E SE TORNAM LEMBRANÇAS

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Foi na semana de carnaval que um passeio lindo pela Serra do Rio do Rastro (SC) provocou lembranças as quais me acompanharam por todo o percurso. Refiro-me à combinação que tínhamos, Cibele e eu inicialmente e, posteriormente, estendida aos colegas do ProfEPT/IFRS. A combinação era a de fazermos esse passeio na ocasião de um evento que ocorreria em Criciúma, no qual apresentaríamos as pesquisas que desenvolvemos e acompanharíamos as apresentações das investigações que os nossos orientandos desenvolvem no Programa. Esse evento aconteceria no mês de maio de 2020 e foi suspenso em decorrência da pandemia.

Pude ver agora o quanto a descrição dos locais que formam a Serra do Rio do Rastro feita pela Cibele, naquela ocasião, foi recheada de detalhes que me fez criar imagens muito aproximadas, as quais vivenciei nesse passeio. Senti tê-la comigo o tempo todo.

Início essa parte do ensaio relatando esse fato, uma vez que descobri mais uma virtude da minha/nossa amiga e colega Cibele: descrever, adotando todos os sentidos e sentimentos que determinado fenômeno lhe provocou. Foi uma descrição que transparecia encantamento e que, ao ver o local, compreendi o quanto a beleza natural que assalta os nossos olhos, desperta também a certeza de que o encantamento é um privilégio de quem é sensível, de quem tem internalizada a arte de contar histórias. Nesse passeio, em companhia das lembranças as quais generosamente me foram narradas, confirmei na prática o que Ecléa Bosi discorre sobre a arte da narração: “o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam” (BOSI, 1995, p.85). Concluo, então, que já conhecia a Serra do Rio do Rastro; e o que vivenciei através dos meus olhos era nada menos do que as paisagens que a Cibele me apresentou por meio das suas lembranças.

Serra do Rio do Rastro



Fotos da Autora

Essa foi uma das inúmeras passagens que tive o privilégio de aprender e apreender a partir da convivência com a Cibele e que, a partir de agora, passo a falar sobre a dimensão profissional que nos uniu.

Conheci a Cibele no IFRS, logo que ingressei em 2010. Ela, nesse momento, já ocupava a função de Coordenadora de Extensão no Campus Porto Alegre, onde atuávamos. Os encontros eram esporádicos, restritos ao corredor e ao bar no prédio que abrigou a antiga Escola Técnica da UFRGS. As conversas giravam sobre as nossas vidas, filhas, expectativas sobre essa instituição criada tão recentemente e que surpreendia pela diversidade das áreas de conhecimento que caracterizavam os servidores. Éramos de áreas, em certa medida, “exóticas” no contexto da EPT: a Cibele com formação em Biologia e Paleontologia; e eu com formação em Ciências Sociais e Antropologia. Passamos a fazer parte do IFRS, sem dúvida, pela formação da graduação. No entanto, compreendíamos que essa diversidade presente era fundamental, também pela complexidade da proposta acadêmica dos Institutos Federais.

Em uma ocasião, ainda em 2010, encontrei-a no corredor e ela contou, entusiasmada, sobre a aprovação no CNPq de um projeto e que, posteriormente, com a sua enorme capacidade científica, resultou em um Programa o qual contemplava a

indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Trata-se do Programa de Educação Tutorial (PET Conexões. Gestão Ambiental).

A alegria era contagiante e institucionalmente foi um fator de distinção profissional. Acredito que esse tenha sido o primeiro projeto do IFRS/Campus Porto Alegre aprovado em um órgão nacional de fomento à pesquisa.

Semana do Meio Ambiente, Grupo PET, 2011



Fonte: Acervo Institucional

Algum tempo depois fui convidada para atuar como coordenadora adjunta de pesquisa, a convite da Profa. Clarice Escott. A partir desse momento, passei a conviver mais de perto com a gestão do campus, com o Prof. Roberto Sangó, como Diretor Geral, o Prof. Júlio Xandro Reck, como Vice-Diretor e Diretor de Ensino, o Prof. Claudio Farias, como Diretor de Desenvolvimento Institucional, a Profa. Cibele Schwanke, como Coordenadora de Extensão, a Profa. Clarice Escott, como Coordenadora de Pesquisa, os servidores César Eltz e Renato Monteiro, como Coordenadores de TI e de Administração, respectivamente.

O estreitamento de laços foi ocorrendo muito pela postura democrática do Diretor Geral, como também por meio do compartilhamento da responsabilidade de conceber essas instâncias de gestão no âmbito do campus e, em uma situação similar e ampliada, as contribuições que o Campus Porto Alegre poderia acrescentar à gestão da Reitoria, que também precisava ser concebida e consolidada com brevidade.

Foi um período muito fértil e de trabalho exaustivo. Aos poucos vimos o campus ser estruturado, construindo coletiva e gradativamente o *slogan* atribuído aos Institutos Federais: uma institucionalidade que ofertava à sociedade um **ensino gratuito e de qualidade**.

Os projetos de extensão e de pesquisa, se não eram compartilhados entre colegas, eram refletidos conjuntamente, e os auxílios ao avanço dos mesmos era uma vitória de todos. E assim, a amizade entre nós foi se fortalecendo e sendo consolidada. A importância da Cibele nesse contexto remete imediatamente ao seu perfil o qual revelava a amorosidade pelo trabalho, pela relação com os estudantes e pelos colegas; revelava também a sua brilhante trajetória profissional no campo da Paleontologia, com reconhecimento científico internacional, bem como a sua passagem e experiência conquistada em uma das importantes universidades brasileiras: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); revelava a sensibilidade e dedicação ao que posso considerar o seu maior “bem”: a sua família.

E por falar em família, contei com a participação do pai da Cibele, o Sr. Oswaldo Carlos Schwanke, como interlocutor em uma pesquisa sobre a história do Campus Porto Alegre que teve a Escola de Comércio como origem (1909) e, posteriormente, a Escola Técnica de Comércio. Contamos com a simpatia e generosidade do Sr. Oswaldo, ao nos conceder suas memórias como um ex-aluno da Escola Técnica.

Nesse interim houve alteração de endereço do Campus e passamos a trabalhar na sede própria no Centro Histórico de Porto Alegre. As nossas salas de trabalho eram contíguas e costumávamos compartilhar as dúvidas, os auxílios, os cafezinhos acompanhados dos famosos bombons “Sonho de Valsa”, os quais Cibele comprava aos quilos. Constituímos uma parceria e uma amizade pautada no carinho, no respeito, na troca e partilha de situações para além das relações profissionais. Nos encontramos amigas.

Em 2017, com a aprovação do ProfEPT pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciamos a atuar junto com colegas que formavam o colegiado do Programa, em um processo de construção e consolidação de uma proposta de pós-graduação em rede nacional. Isso nos levou a conviver em outros espaços, por conta de viagens e participação em Seminários de Alinhamento que envolvia os colegiados das muitas instituições espalhadas pelo Brasil. Foram experiências compartilhadas e enriquecedoras a todas/todos que delas participaram.

Seminário de Alinhamento Conceitual do ProfEPT – IFG/Goiânia_2018



Acervo da Autora

No início de 2020 fomos abalroados pela pandemia e, com ela, o distanciamento e o trabalho remoto. Nosso último encontro foi no dia 23 de dezembro de 2020, de forma virtual. Como acontecia sistematicamente participei, a convite da Cibele, da banca de seleção de bolsistas tutores para atuarem no PET. Encerrada a banca conseguimos conversar sobre saúde, cuidados com a pandemia e o melhor assunto que gostávamos de abordar: sobre os nossos netos. Trocamos muitas novidades sobre eles, sobre as rotinas e, como sempre, o quanto eram especiais nas nossas vidas.

Não nos falamos mais. A partida inesperada só trouxe à tona o quanto a Cibele era importante e fazia falta a todas/todos que puderam usufruir da sua companhia, da sua generosidade, do seu conhecimento, da sua amizade, do seu carinho e do respeito ao lugar de cada uma/um. Resta muita saudade, resta o compromisso de honrar todos os seus feitos nas diferentes dimensões que pudemos compartilhar, resta agradecer. Agradecer sempre por ter tido a oportunidade de conviver, aprender com ela e guardá-la **“no peito, debaixo de sete chaves, dentro do coração”**.

Inauguração do átrio e da biblioteca Campus 2014



Fonte: Fotógrafo: Giuliano Ceccatto

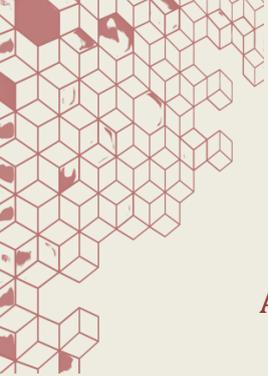
Acervo Institucional: Encontro sobre Fórum Social Mundial_agosto.2015



REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANT, Fernando & NASCIMENTO, Milton. **Canção da América**. RJ: Gravadora A&M Records, 1979.



A BONITA TRAJETÓRIA DA AMIGA E PESQUISADORA PROFA. DRA. CIBELE SCHWANKE

Sérgio Wesner Viana

Fui convidado para participar da construção deste texto, no qual tentarei descrever a passagem de uma grande colega e amiga pela minha vida. Infelizmente, no final do ano de 2020, a professora Cibele Schwanke nos deixou para cumprir uma missão em outra dimensão. Ficou uma saudade muito grande da querida colega, professora e amiga. Uma pessoa que se dedicava a ajudar e ouvir muito as pessoas.

Conheci a professora Cibele em 2012, durante reuniões rotineiras na reitoria de nosso Instituto Federal. Na época, ela estava ocupando o cargo de Diretora de Extensão do Campus Porto Alegre e participava de uma dessas reuniões. Eu estava trabalhando em outro campus naquela ocasião e não a conhecia. Durante a reunião, fiquei muito impressionado com a participação dela, expondo suas ideias e opiniões sobre os assuntos que estavam sendo debatidos. Também notei, como as pessoas a escutavam e interagem com ela. Mesmo nas ideias divergentes dos demais colegas, a sua postura respeitosa e sincera sempre a acompanhava durante as suas falas e debates. Lembrome, naquela ocasião, que a reunião era sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), lançado em 2011 pelo Governo Federal. O destaque da reunião foi o grande número da oferta de vagas, mais de 1.400, para 26 cursos de Formação Inicial e Contínua (FIC) e 49 turmas. Foi a maior oferta de vagas no Rio Grande do Sul pela Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. A professora Cibele era coordenadora do PRONATEC no Campus Porto Alegre naquela época. Foi um desafio muito grande, pois era necessário coordenar recursos financeiros, professores, supervisores e equipe de apoio para atender ao elevado número de alunos inscritos para os cursos. A sua dedicação foi plena para garantir a implementação e o sucesso do programa no Campus. Ela ainda precisava dividir o seu tempo com as atribuições do cargo de Direção de Extensão, as quais desempenhava de forma muito competente.



Acervo Institucional: Formatura do PRONATEC_dez 2013

Em 2019, tive o prazer de compartilhar o mesmo gabinete de professores com a Professora Cibele no Campus Porto Alegre. Durante este período pude testemunhar a dedicação que ela tinha com suas disciplinas e os cursos no qual ela ministrava suas aulas, sempre buscando conteúdos atualizados, preocupada com suas aulas para atender bem seus alunos. Falando nos alunos, era inspirador a forma como ela se relacionava com eles, sempre muito preocupada com o processo de aprendizagem deles, apoiando-os e estimulando-os na busca do conhecimento. Era muito gratificante chegar à sala e ver a Professora Cibele rodeada por seus alunos, envolvida com as aulas, com os projetos de pesquisa e de extensão. Era constante a presença dos alunos na nossa sala para as orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso, para supervisão dos projetos e também para aquela conversa amiga com eles. A Professora sempre relatava, em nossas conversas, sobre a sua preocupação com a formação de seus alunos, sobre as dificuldades, sobre as vitórias e conquistas deles. Os alunos também demonstravam um grande carinho pela Professora Cibele, e reconheciam sua dedicação e conhecimento como Professora.

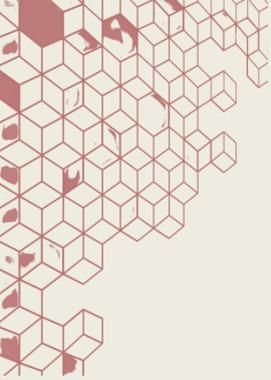
Como colega e amiga, a Professora Cibele teve um grande significado durante o período em que convivi com ela. A minha admiração pela profissional que ela era, que desempenhava suas atividades acadêmicas com muita competência e amor pela profissão. Pela excelência em suas pesquisas, pela grande extensionista com projetos premiados, artigos publicados, na sua participação de colegiados e comissões sempre com muita seriedade, compromisso e ética nas ações desempenhadas.

IX Mostra de Trabalhos Técnicos, Científicos e Comunitários da Região Hidrográfica do Guaíba_out2019



Acervo Institucional

Como amiga, sua sinceridade, seu carinho, sua escuta, sua preocupação jamais serão esquecidas, pois as trocas que obtivemos serão sempre lembradas com muito afeto e admiração. Ficaré sempre na minha memória, após um dia de trabalho intenso, o final de tarde em que tirávamos alguns minutos para um café e uma gostosa conversa sobre os assuntos mais variados que acabavam deixando o final do dia mais descontraído e mais leve. Compartilhávamos muitas coisas comuns das nossas famílias, filhos, dos companheiros e dos netos. Lembro-me como ela se emocionava e ficava feliz ao falar do final de semana que havia passado com a família, do prazer que ela tinha de cozinhar e reunir a família para o almoço, trocávamos várias receitas culinárias, indicações de restaurantes, locais de lazer que tínhamos a oportunidade de conhecer e de indicar um para o outro. Relato isso para demonstrar o quanto ela era sensível, amorosa e especial. Sua face, sua voz e seu sorriso ficaram sempre na minha lembrança e uma eterna gratidão por ter convivido com ela e poder compartilhar momentos enriquecedores para minha vida profissional e pessoal.



CIBELE SCHWANKE: UM PRESENTE ETERNAMENTE PRESENTE!

Viviane da Silva Ramos¹

Emoção... tristeza... saudades... vazio... honra... orgulho... gratidão... Esse somatório de sentimentos tomou conta de mim quando sentei para escrever sobre a Professora Doutora Cibele Schwanke, atendendo ao convite de dois amigos especiais: Maria Cristina Caminha de Castilhos França e Sérgio Wesner Viana. Obrigada pela oportunidade! A emoção me invadiu, porque é impossível lembrar da Cibele sem ficar com os olhos marejados e inundada por uma tristeza infinita. Consequentemente, fui tomada por uma saudade enorme e um vazio abissal. Entretanto, em meio a tantos sentimentos doloridos, senti-me honrada por ter sido lembrada para falar brevemente sobre ela, e, especialmente, muito orgulhosa por ter tido a oportunidade de conhecê-la e de termos trabalhado proximamente por mais de seis anos. E, foi esse tempo de convívio profissional estreito que, acredito, qualifica-me para homenageá-la neste texto, contando um pouco sobre o privilégio que tive e, pelo qual, sou muito grata.

Sem medo de cometer exageros, costumo dizer que Cibele era uma “profissional-exemplo” para qualquer instituição, independentemente da sua esfera ou segmento de atuação. Destarte, o IFRS, instituição pública que atua na educação profissional, científica e tecnológica, teve a enorme sorte de tê-la no seu quadro de servidores em um momento deveras importante da sua história, que foi o da construção da unidade institucional.

Nesse sentido, Cibele foi fundamental para a trajetória da Extensão do IFRS. Como Diretora de Extensão do Campus Porto Alegre, participou do Comitê de Extensão por oito anos e foi protagonista na elaboração dos principais documentos institucionais para a concepção e o funcionamento da Extensão no nosso Instituto. Cibele tinha um conhecimento ímpar da área, pois sua experiência como extensionista aliada à sua competência como gestora lhe deram condições de contribuir, com muita responsabilidade e excelência, em todas as pautas de discussões, nos diversos espaços e momentos de ideação coletiva. Além disso, Cibele era o “braço forte” da Pró-reitoria de Extensão (Proex) quando o assunto era capacitação em elaboração e avaliação de programas e projetos de extensão, já que seu vasto conhecimento lhe permitia auxiliar com primor na formação dos colegas servidores do IFRS e de outras instituições da Rede

¹ Professora Doutora Viviane Silva Ramos – Pró-Reitora de Extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) de outubro de 2011 a junho de 2018.

Federal. Tal conhecimento também lhe proporcionou muito sucesso na captação de recursos externos para o desenvolvimento de ações de extensão, nos diversos editais de agências de fomento. Sua colaboração nas publicações da revista de extensão Viver IFRS, enquanto membro permanente do seu comitê editorial, é outra atividade que Cibele realizou com esmero e perfeição, não podendo jamais ser esquecida. Ademais, o trabalho da Professora Cibele era exemplo prático e concreto para a tão famosa (e difícil) “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Por tudo isso, o trabalho da Professora Cibele foi a “menina dos olhos” da Proex, enquanto estive à sua frente.

Mas, minha relação profissional com a Cibele não se restringiu somente a formatarmos a Extensão do IFRS. Simultânea e paralelamente, trabalhamos juntas em outro grande desafio institucional: a oferta de cursos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Cibele, enquanto Coordenadora do Programa no Campus Porto Alegre, foi um exemplo de acolhimento, organização, dedicação, competência e seriedade, conseguindo atender a todos os envolvidos (demandantes, estudantes e bolsistas) com a responsabilidade, a sensatez, a serenidade e a ternura que lhe eram peculiares. Para o entendimento da dimensão de tal desafio, saliento que o Campus Porto Alegre, sob a sua liderança, foi a unidade do IFRS que mais ofertou cursos e vagas pelo Pronatec, tanto na sua sede física quanto fora dela, em unidades remotas. Resumindo, Cibele era uma profissional nota mil e, sobretudo, um ser humano raro... um ser de luz!

Ao encerrar, deixo aos colegas do Campus o apelo de que sua memória se mantenha viva e que seu legado seja honrado. Para mim, ter convivido, trabalhado e aprendido com a Cibele foi um presente que a vida me proporcionou na fase mais importante da minha carreira profissional. Por isso, Cibele estará eternamente presente no meu coração e nas minhas orações!

1º Curso de Capacitação para
Extensionistas do IFRS - 2015



Acervo da autora:

2º Curso de Capacitação para
Extensionistas do IFRS - 2015



Acervo da autora:

2015 - 1º Curso de Capacitação da
Comissão de Avaliação *ad hoc* de Extensão.



Acervo da autora

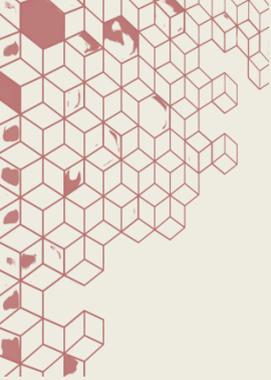
2013 - 2º Seminário Anual de Servidores
do IFRS: As políticas de Inclusão e a
Extensão no IFRS



2012 - 4º Reunião Ordinária do Comitê de Extensão - Campus Sertão



Acervo da Autora

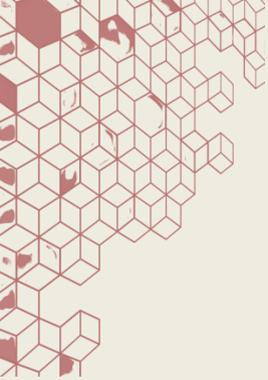


PROFESSORA CIBELE SCHWANKE

Eduardo Giroto²

A Professora Cibele Schwanke foi uma colega exemplar, com sorriso fácil e posições firmes, contribuiu para o crescimento e qualificação das ações desenvolvidas pelo IFRS. Com diversos projetos de pesquisa (tanto aqueles fomentados pelo IFRS, como aqueles financiados por Agência Externas de fomento), que atendiam demandas da sociedade, a Professora Cibele era uma pesquisadora reconhecida por toda a comunidade do IFRS e referência na sua área de atuação. Como docente do *Campus* Porto Alegre, atuou de forma permanente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e foi editora-chefe de um dos Periódicos Científicos do IFRS, Revista ScientiaTec. O trabalho de excelência e a grande capacidade de realizar diversas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão ao mesmo tempo e de forma indissociável será lembrado por todos que tiveram a oportunidade de conviver com a Professora Cibele.

² Professor Doutor Eduardo Giroto – Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) desde março de 2016.



Prefácio

NA TRILHA DOS ESPAÇOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este livro traz produções de mestrandos e professores do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, uma das diversas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica associadas no desenvolvimento do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, presente em todos os estados federativos do país.

Ele se compõe de capítulos destinados a comunicar produções pertencentes às duas linhas de pesquisa desse Programa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, integrantes do primeiro bloco de capítulos, e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, vindas a seguir.

O que significa estudar e analisar práticas educativas na educação profissional e tecnológica? Qual é o interesse em participar de um processo desse tipo? Como fazer isso? Os autores participantes deste livro lançam luz sobre o assunto, fornecem respostas importantes, com senso crítico e criatividade, conforme se pode ler e verificar.

No dia a dia, é muito raro encontrar na comunidade de ensino aqueles que se prontificam em dizer sobre como desenvolvem sua pedagogia e como garantem o aprendizado de seus alunos. Apesar disso, essa comunicação e cooperação se mostram cada vez mais importantes e presentes no trabalho pedagógico e os pares se interrogam buscando respostas, dentre outras, para as seguintes perguntas: Como você faz isso? Onde você encontrou essa ferramenta educacional? Por que você escolheu essa opção?

São perguntas as quais buscam entender o que foi feito, o que aconteceu, o que foi produzido, quais resultados obtidos e os que se pretendem alcançar, incluindo seus porquês, situações, procedimentos e contextos de contradições sociais, políticas e culturais.

As pesquisas presentes nos relatos que compõem este livro se inserem assim nesse esforço de analisar criticamente para compreender, compreender amplamente para discernir, discernir inteligentemente para decidir e, a partir disso, obter elementos convenientes sobre o como agir, sobretudo para transformar a realidade da educação profissional brasileira, tão adversa à formação humana integral.

Ao pesquisar práticas educativas, aborda-se não apenas a dimensão da relação pedagógica, mas também outras dimensões do trabalho de ensinar/aprender/educar as intencionalidades, os projetos, as dinâmicas desenvolvidas, a gestão escolar, as parcerias diversas das quais participam os alunos, os professores, outros profissionais da escola, a comunidade, as contradições em curso e formas de enfrentá-las.

São pesquisas que demandam dos pesquisadores a capacidade de ouvir, ler e expressar o que outros disseram ou produziram a respeito, o rigor necessário para se chegar ao âmago das questões tratadas, o distanciamento frente a situações difíceis ou mesmo conflituosas, a disposição de colaborar com os outros nas suas práticas educativas, o cuidado na forma de se referir às diferentes formas de realizar o educativo, a atitude reflexiva frente aos diferentes pontos de vista, o compartilhamento do que foi encontrado.

Elas tratam de questões complexas postas pela necessária interlocução com a realidade, as contradições do mundo do trabalho, as interpretações controversas e a necessidade de formar pessoas na perspectiva integral e de emancipação, considerando as suas diversidades culturais por conta das identidades de gênero, idade, origem étnico-racial, indígena, quilombola, do campo, de migrante, dentre outras.

Envolvem discutir fundamentos das ciências da educação, inclusive os concernentes à educação profissional e tecnológica, questões do currículo e da didática, considerando transversalidades, interdisciplinaridades, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e as diversas formas de oferta.

Com o propósito de dividir com os leitores suas perguntas, dúvidas, caminhos percorridos e, também, achados sobre práticas educativas na educação profissional e tecnológica, este livro traz importantes contribuições. Assim recapitulados, os leitores poderão encontrar no primeiro bloco de capítulos relatos de estudos e pesquisas sobre:

- As orientações da pedagogia histórico-crítica quanto ao tratamento a ser dispensado ao conhecimento e suas contribuições para a construção de materiais pedagógicos

com a perspectiva da formação humana integral e coerência com as especificidades filosóficas, políticas e pedagógicas do Ensino Médio Integrado – EMI.

- A produção acadêmica a respeito do período de transição do Ensino Fundamental (EF) para o Ensino Médio (EM) como oportunidade de decisão dos estudantes sobre trajetórias e projetos de vida, dentre as quais a de cursar o Ensino Médio Integrado ou Concomitante.
- A mediação tecnológica em educação na perspectiva adotada por Vygotski, apropriação de tecnologias digitais e relações entre sujeitos da aprendizagem, relações sociais e mediação didático-pedagógica pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.
- As influências político-ideológicas no contexto educacional, a importância do pensamento crítico sobre as políticas públicas não voltadas aos interesses da classe trabalhadora e da educação integral e da contraposição a ser oferecida pela gestão democrática na educação profissional e tecnológica.
- O lugar atribuído à Educação Física na educação profissional e tecnológica e na organização curricular expresso pelos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRS e as diferentes formas e sentidos pelos quais esse componente curricular se efetiva nos campus dessa instituição.
- O potencial educacional e a viabilidade de utilização do *Facebook* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o ensino de conteúdos de química orgânica ministrados em língua inglesa, à luz da Teoria do Pensamento Complexo de Edgar Morin e suas contribuições para analisar estratégias de ensino e aprendizagem.
- Assuntos tratados por teses e dissertações sobre a Educação Profissional e Tecnológica em Música, contextos institucionais dessa formação, questões de ensino e aprendizagem, importância do conhecimento sobre tais processos e seus impactos na vida dos estudantes e no mundo do trabalho.
- A utilização de princípios do paradigma do processamento de informações e da teoria de Robert M. Gagné na iniciação ao Teclado/Piano na EPT, considerando a necessidade de estratégias de ensino que sejam interessantes aos estudantes sem que isso leve a negligenciar o conhecimento técnico necessário à profissionalização.
- Se e como as temáticas Direito do Consumidor e Consumo Responsável são abordadas em disciplinas de cursos técnicos e o potencial interesse de professores

desses cursos na utilização de um jogo pedagógico visando à promoção da aprendizagem desses conteúdos.

- A contribuição das metodologias ativas para a valorização das práticas pedagógicas voltadas às artes tendo em vista a ampliação da capacidade de apreender sensivelmente a totalidade da vida social e produtiva e o enriquecimento das experiências em direção a uma nova realidade social mais humanizada.
- Os conhecimentos sobre compras públicas para a oferta educacional de qualidade, necessários aos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, iniciantes na área de licitações e requisitantes de material e serviço, considerando o princípio educativo do trabalho.
- As razões pelas quais a capacitação de servidores do IFRS deve ser orientada pelos preceitos da formação integral, balizadores da atuação da instituição, concepção essa oposta à adotada pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), fundamentada em desenvolvimento de competências.
- Pesquisas desenvolvidas em Mestrados Profissionais nacionais e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) sobre o uso de histórias em quadrinhos (HQs) no ensino-aprendizagem e a relevância dos produtos educacionais delas derivados para o incentivo das práticas educativas alternativas.

Os capítulos deste livro abrangidos na segunda linha de pesquisa do ProfEPT - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, trazem, igualmente temas atuais, diversificados, pertinentes, relevantes e de grande interesse para o diálogo propositivo com esse campo educacional.

Saber estruturar espaços pedagógicos, principalmente quando concebidos para induzir a formação humana integral, crítica e criativa, é de grande importância e isso implica considerar diferentes atividades realizadas pelos sujeitos, sozinhos ou em grupos, tais como a de investigar, criar, trocar, desenvolver, comunicar, apresentar produções, dentre outras.

Nesse sentido, na educação profissional e tecnológica há uma pluralidade de ambientes pedagógicos passíveis de concepção e organização, cada qual com suas implicações para o ensino, a aprendizagem, as atitudes, a formação de valores e para o desenvolvimento dos alunos, tais como a sala de aula com seus diferentes *designs* e *layouts*, mobiliários e equipamentos; os anfiteatros; os laboratórios e as oficinas.

A escolha entre manter as cadeiras enfileiradas, em círculos ou de compô-las na organização de ilhas de trabalho também reflete a concepção sobre, por exemplo, o lugar do professor ou dos alunos no ensino-aprendizagem. Por outro lado, a necessidade imperiosa da integração de sessões remotas a esse processo por conta da pandemia de Covid-19 passou a fazer parte do debate sobre concepções educacionais. Igualmente, a chegada progressiva da realidade virtual nas práticas educacionais para contextualizar ambientes de obras ou oficinas.

Assim, a questão da concepção e organização do espaço pedagógico mostram sua relação com problemáticas focalizadas na primeira linha de pesquisa do ProfEPT, pois as decisões a esse respeito têm distintas implicações para a formação integral e significativa dos alunos e as possibilidades de materialização do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e as estratégias de transversalidade e interdisciplinaridade.

A discussão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem postas em prática dialoga, portanto, com as possibilidades e limites dos diferentes espaços educativos e coloca em evidência a defesa do pressuposto de que é o uso pedagógico que deve orientar o projeto do espaço.

A esse respeito, o que se vê é a diminuição progressiva da tradicional contraposição entre ambientes formais e não formais de ensino por conta das reconfigurações provocadas pela integração da tecnologia digital, do espaço pessoal e privado de aprendizagem, da maior flexibilidade e diversificação das formas utilizadas, inclusive para se realizar autonomamente a formação.

Assiste-se, assim, à ampliação das salas de aula com a incorporação de lugares antes não tão usuais, tais como as cafeterias, corredores e jardins públicos, de tutoriais, redes de pares e de comunidades de prática, atividades nômades reforçadas pela portabilidade das ferramentas digitais.

O fato é que a utilização dos espaços externos de aprendizagem e de convivência com essas diferentes configurações tem levado os processos de ensino-aprendizagem, inclusive na educação profissional e tecnológica, à maior fluidez e porosidade com evidentes implicações educativas e sociais.

Logo, revela-se muito atual e pertinente a proposta desta segunda linha de pesquisa do ProfEPT de também estudar memórias sobre como a construção temporal,

ao longo do tempo, configura os processos de ensino e de organização dos espaços pedagógicos da educação profissional e tecnológica.

Na mitologia grega, *Mnemosyne*, deusa da memória e da linguagem é retratada com uma lâmpada do conhecimento, um reconhecimento da importância da narração e da escrita de eventos anteriores, contemporâneos ou do passado, da relação entre eles e de como se tornam parte do presente.

Questões levantadas pela memória a respeito de detalhes espaciais e temporais da concepção e organização dos espaços pedagógicos da educação profissional e tecnológica jogam um papel importante na formação das identidades coletivas e individuais e, como as memórias estão constantemente se abrindo para novos significados, fazer isso significa atuar em meio a disputas.

Com o fito de contribuir com o avanço desta linha de pesquisa do ProfEPT, dedicada aos temas da Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, no segundo bloco de capítulos deste livro, encontram-se, assim, os relatos de estudos e pesquisas sobre:

- Os processos de avaliação institucional necessários ao acompanhamento da implementação e consolidação da Política de Ensino Médio Integrado do IFRS a partir das contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas e do entendimento da pressão social como um dos fatores da qualidade da educação profissional e tecnológica.
- As contribuições dos estudos de currículo para a análise dos processos de reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso tendo em vista a efetivação do Ensino Médio Integrado considerando desafios, contextos, fases, tomadas de decisões, escolhas realizadas, formas de implementação e as disputas políticas em torno de concepções.
- Perspectivas suscitadas pela politecnicidade e o trabalho como princípio educativo para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica (EPT) mais humana, fundamentada na articulação entre ciência, tecnologia, cultura, trabalho e intelectualidade proletária.
- A atividade de extensão nos Projetos Pedagógicos do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFRS à luz da determinação legal da sua inclusão na carga curricular dos cursos superiores, dos seus significados e finalidades

institucionais e acadêmicos e das implicações administrativas, infraestruturais e avaliativas.

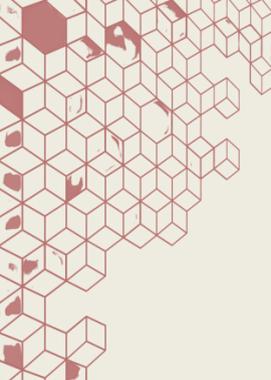
- O espaço de formação profissional docente da disciplina Didática Geral no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha, no desenvolvimento dos conhecimentos para o exercício do magistério e na história da profissionalização de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Rio Grande do Sul.
- As experiências no espaço escolar reforçadoras das vivenciadas pela condição social dos sujeitos e suas influências nas percepções e projeções relativas aos seus destinos escolares de forma a reproduzir construções de trajetórias de vida funcionais à lógica do capitalismo e às instituições sociais, como a escola, a ele subordinadas.
- O tratamento a ser dado à discussão política em sala de aula considerando as contraposições entre apologistas da neutralidade em educação e defensores da formação integral e o cotejamento com as legislações brasileiras, os interesses subentendidos em normas educacionais e as percepções de atores envolvidos com a prática pedagógica.
- Os espaços da formação continuada de conselheiros atuantes nos Conselhos de Direitos e no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, de Porto Alegre/RS, orientados pelos objetivos da participação cidadã, inclusão e transformação social e por conhecimentos de diferentes áreas.
- A memória dos preceitos originários da carreira dos Técnicos Administrativos em Educação vis-à-vis os atuais aspectos legais definidores da política de desenvolvimento do servidor público federal, em especial, a específica para esses servidores e o trabalho como princípio educativo como base para a formação continuada a ser lhes dirigida.
- A gestão enquanto espaço de formação democrática e o exercício da representação da sociedade civil no Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, instância deliberativa e consultiva, à luz da gestão escolar democrática, princípio da Educação Profissional e Tecnológica.
- Potencialidades e desafios da utilização de registros fotográficos institucionais como estratégia de fortalecimento de vínculos com a comunidade, promoção do olhar interdisciplinar acerca de processos históricos, de ensino na educação profissional e tecnológica e de inspiração para movimentos em defesa da educação pública e gratuita.

Ao término deste prefácio, parece não haver razões para dúvidas sobre a importância deste livro e da sua ampla divulgação. Nele, os leitores encontrarão informações e análises fundamentais para conhecer um pouco do que se passa na educação profissional e tecnológica brasileira. Poderão, igualmente, encontrar motivos para oferecer suas próprias contribuições aos estudos realizados nesse campo.

De minha parte, registro a alegria pelo honroso convite recebido para apresentá-lo, o prazer de compartilhar com os autores sua entrega ao público, meus agradecimentos sinceros por essa deferência e votos de muito sucesso.

Belo Horizonte, fevereiro de 2021

Lucília Regina de Souza Machado



Apresentação

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) caracteriza-se por ser um mestrado em Rede Nacional, vinculado à Área de Ensino da CAPES. Tendo como Área de Concentração a Educação Profissional e Tecnológica, o ProfEPT divide-se em duas Linhas de Pesquisa - Práticas Educativas em EPT e Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na EPT, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes à formação em educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho. Pertencente à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, o ProfEPT é composto por 40 Instituições Associadas e tem capilaridade em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Porto Alegre é uma dessas Instituições Associadas que, desde 2017, empreende esforços para consolidar um espaço de formação e pesquisa que contribua para a melhoria dos processos de ensino na EPT, em espaços formais e não formais. Assim, essa obra representa o movimento coletivo dos/as docentes do IFRS – campus Porto Alegre, juntamente com os/as mestrandos/as de forma a publicizar parte da produção científica e técnica caracterizada por uma perspectiva interdisciplinar sobre o mundo do trabalho e as possibilidades de integração dos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia em suas diversas formas de organização e práticas educativas em EPT.

A obra inicia com uma temática preciosa para a EPT brasileira em franca ascensão ao mesmo tempo que vive um período de grande ameaça face às políticas ultraliberais do atual governo federal: o Ensino Médio Integrado. Sobre esta modalidade, são explorados, em vários capítulos, tanto princípios e políticas como materiais e métodos que buscam colocar em prática as bases conceituais da EPT, tais como a perspectiva omnilateral e o trabalho como princípio educativo.

Já as pesquisas sobre práticas educativas apresentadas nesta obra são pensadas tanto para o EMI, como para outras modalidades e níveis de ensino da EPT e, também, refletem a diversidade de áreas de conhecimento nas quais a EPT transita: artes, música, educação física, ciências da natureza, entre outras.

Outra temática cara para estudantes e professores do ProfEPT diz respeito às memórias em EPT. Sobre essas, os capítulos os quais as exploram buscam resgatar e manter viva a história da Educação Profissional e Tecnológica, seja através de práticas educativas ou ações de pesquisa e de organização dos múltiplos espaços e tempos que participam desta história.

Os trabalhos que envolvem a organização da EPT contribuem para a produção de conhecimento sobre a estrutura curricular e das instituições. O enfrentamento aos desafios que se constituem em pensar a organização da EPT em uma perspectiva de formação integral, representa um importante movimento de ruptura com a histórica cisão entre formação geral e formação para o trabalho.

Em especial, as pesquisas apresentadas nesta obra, com suas questões, reflexões e resultados, buscam contribuir para o fortalecimento da proposta educativa dos Institutos Federais que, com sua institucionalidade, vem ousando na oferta verticalizada do ensino médio à pós-graduação, tendo o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade, assim como a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como base para uma formação que se caracterize como integral e emancipadora. Nos capítulos finais, são apresentados trabalhos que demonstram que as pesquisas sobre EPT não se restringem à Rede Federal, mas podem estar presentes em todos os espaços de ensino formal e não formal, sejam eles explicitamente vinculados à formação e realização profissional ou não, mas sempre vinculados ao mundo do trabalho. Por fim, expressamos o nosso desejo de que esta obra seja promotora de diálogo com todos/as aqueles/as que fazem da educação profissional e tecnológica a sua práxis.

Michelle Camara Pizzato

Clarice Monteiro Escott

Rhuany Soares

SUMÁRIO

Capítulo 1: Desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino médio integrado: A pedagogia histórico-crítica orientando construções em uma perspectiva omnilateral 34

Caroline Neugebauer Wille, Clarice Monteiro Escott, Michelle Camara Pizzato

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.01

Capítulo 2: O estado do conhecimento das pesquisas realizadas no contexto da transição do ensino fundamental para o ensino médio. 49

Renan Silveiro Rosa, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.02

Capítulo 3: Uma conceituação de mediação tecnológica em educação a partir da perspectiva de Vigotski 62

Jean de Oliveira Gonçalves, Sérgio Wesner Viana

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.03

Capítulo 4: A perspectiva ideológica das políticas públicas e a sua influência na educação profissional e tecnológica..... 72

Luís Roberto da Silva Lampe, Sérgio Wesner Viana

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.04

Capítulo 5: A Educação Física no ensino médio integrado do IFRS: Características e alguns olhares 90

Janaína Scopel Faé, Andréa Poletto Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.05

Capítulo 6: Facebook como ambiente virtual de aprendizagem: Uma proposta para o estudo das funções orgânicas em língua inglesa..... 107

Julie Charline Siqueira de Oliveira, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.06

SUMÁRIO

Capítulo 7: Achados sobre a Educação profissional e tecnológica em Música: Um estudo a partir de teses e dissertações 124

Gabriel Silveira Pfarrius, Andréia Modrzejewski Zucolotto, Maria Cristina de Caminha Castilhos França

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.07

Capítulo 8: O paradigma do processamento de informações e a Teoria de Robert M. Gagné, aplicados à aulas de teclado/piano na EPT 139

Renan Luís Balzan, Michelle Camara Pizzato

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.08

Capítulo 9: Jogo pedagógico para o ensino de direito do consumidor e consumo responsável: Uma análise de conteúdo de entrevistas de professores do ensino médio técnico na modalidade PROEJA..... 150

Flávia Cipriani, Michelle Camara Pizzato

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.09

Capítulo 10: Mesclando Universos: Arte, Educação, Práticas Pedagógicas e Metodologias Ativas..... 164

Rodrigo Nolte Martins, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.10

Capítulo 11: As aquisições no IFRS: Dificuldades enfrentadas pelos servidores iniciantes e o trabalho como princípio educativo 174

Flavio Werle de Camargo, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.11

Capítulo 12: A capacitação de servidores do IFRS: Uma proposta de formação integral 187

Ângela Marin, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.12

SUMÁRIO

Capítulo 13: Estado da arte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica na temática “histórias em quadrinhos” 201

Flavio Pagarine, Liliane Madruga Prestes

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.13

Capítulo 14: Ensino médio integrado: Uma análise com base na abordagem do ciclo de políticas 214

Fabiana de Oliveira Keller, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.14

Capítulo 15: Desenvolvimento curricular no ensino médio integrado: Contribuições dos estudos de currículo 230

Sandra Ligia Agnolin, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.15

Capítulo 16: Trabalho como princípio educativo, ensino médio integrado à educação profissional e o horizonte da educação politécnica: perspectivas e reflexões 245

Marcos Elias Emerim, Marcos Dias Mathies, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.16

Capítulo 17: A extensão em projetos Pedagógicos de curso: Uma análise de conteúdo 259

Rosângela Ferreira, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.17

Capítulo 18: A disciplina de didática geral no curso normal: Uma análise na contribuição da formação docente 273

Gabriel Duarte da Fonseca, Maria Augusta Martiarena de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.18

SUMÁRIO

Capítulo 19: A naturalização dos destinos escolares e seus mecanismos de reprodução 287

Rhuany Andressa Raphaelli Soares, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.19

Capítulo 20: Reflexão política em sala de aula: Combatendo sectarismos na busca por uma educação integral..... 304

Luiz Felipe Kopper da Silva, Maria Augusta Martiarena de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.20

Capítulo 21: Formação continuada nos conselhos Municipais de direitos da criança e do adolescente 335

Fernanda Kerbes, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.21

Capítulo 22: Organização e memória da formação continuada dos servidores técnico-administrativos em Educação: Considerações a partir do trabalho como princípio educativo 346

Karen Werlang Lunkes, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.22

Capítulo 23: A participação da sociedade civil no Conselho Superior do IFRS: descompasso entre intenção e realidade 366

Marcos Dias Mathies, Marcos Elias Emerim, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.23

Capítulo 24: A fotografia enquanto estratégia de ensino: Um zoom nas pesquisas desenvolvidas no contexto da educação profissional 381

Camila da Silva Ramalho, Liliane Madruga Prestes, Maria Augusta Martiarena de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-114-6.CAP.24

Autores:..... 392

Capítulo 1

Desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino médio integrado: A pedagogia histórico crítica orientando construções em uma perspectiva omnilateral

Caroline Neugebauer Wille

Clarice Monteiro Escott

Michelle Camara Pizzato

Resumo: As reflexões expostas neste capítulo são parte da pesquisa bibliográfica elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) com vistas à elaboração de um produto educacional para ensino de microbiologia no Ensino Médio Integrado (EMI). Atualmente, o EMI carece de opções bibliográficas que atendam suas especificidades. Os livros didáticos de ensino médio, apesar de importantes e acessíveis, não dialogam com a formação profissional; por outro lado, os livros técnicos costumam ser elaborados para o ensino superior, apresentando uma linguagem acadêmica que dificulta a compreensão dos conteúdos. Além disso, muitos materiais reproduzem dualidades entre educação e trabalho, contribuindo para manutenção da divisão entre o saber e o fazer. Nesse contexto, a elaboração de materiais didáticos autorais, além de necessária para desenvolver os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos do EMI, torna-se estratégica na luta contra hegemônica necessária para desenvolver o ensino em uma perspectiva omnilateral. Assim, é importante avaliar os materiais disponíveis atualmente, refletir sobre sua aplicação no contexto do EMI, observando necessidades e possibilidades para construção de materiais próprios. Ao buscar subsídios teóricos para elaboração de materiais que atendam as especificidades do EMI, são apresentadas algumas aproximações com a Pedagogia histórico-crítica e orientações dessa pedagogia em relação ao trato com o conhecimento, que podem facilitar a construção de materiais que contribuam com o ensino na perspectiva da formação humana integral.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica, Educação profissional e tecnológica, material didático, Ensino Médio Integrado

1.1 A NECESSIDADE DE MATERIAIS DIDÁTICOS QUE ATENDAM AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As reflexões apresentadas nesse capítulo contemplam resultados parciais do projeto de Pesquisa denominado “*A experimentação no ensino de microbiologia: uma proposta crítico dialética aplicada no contexto do ensino médio integrado*” desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) com vistas a elaboração de um produto educacional para ensino de microbiologia no Ensino médio integrado (EMI).

O EMI é uma modalidade adotada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFs, que integra formação propedêutica e profissional e está baseada na concepção de formação humana integral. Neste sentido, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são consideradas categorias indissociáveis da formação humana, onde o Trabalho e Pesquisa são adotados como princípios educativos (RAMOS, 2008).

O termo “integrado” compreende os sentidos Filosófico, Político e Pedagógico desta modalidade de ensino, sintetizados por Ramos (2008) - “*como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular*”.

Essa concepção humana integral “*implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio*” (GRABOWSKI, 2006, p.12).

Esse compromisso é fundamental para que trabalhadores tenham acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais iniciando a travessia para uma nova sociedade e assim, para um novo modelo de educação, que permita alcançar a formação omnilateral.³ No entanto, a superação de dualidades educação/trabalho próprias das sociedades capitalistas é uma luta contra hegemônica (RAMOS, 2008), sendo necessário romper dicotomias enraizadas nas origens da própria escola, entre “*a escola do doutor e a escola do trabalhador: a primeira acentuadamente livresca e desinteressada; a segunda acentuadamente profissional e prática*” (MANACORDA, 1991, p.124).

³ “*O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas*” (JUNIOR, 2009). Uma formação omnilateral, consiste na busca da práxis revolucionária no presente, embora sua realização plena só dependa da superação das determinações históricas da sociedade do capital (JUNIOR, 2009).

Por isso, os educadores formados e inseridos nesse contexto de dualidades e dicotomias são desafiados a repensar constantemente sua prática pedagógica buscando desenvolver o ensino integrado. Processo que envolve refletir sobre diferentes aspectos do ensino incluindo a produção e utilização de materiais didáticos.

Em relação às bibliografias, é importante refletir sobre a carência de materiais didáticos elaborados para atender às especificidades do EMI. Do ponto de vista dos conteúdos profissionais, existem poucas obras desenvolvidas para o público de ensino médio predominando bibliografias elaboradas para o ensino superior com linguagem complexa ou manuais com caráter instrumental (JUNIA, 2010; SOUZA, 2017), apesar da expansão da Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica (RFEPCT) ter motivado o lançamento de alguns livros técnicos que se propõe a atender o público da educação profissional como a Série Tekne da editora Grupo A, alguns livros da Editora do Livro Técnico (LT), materiais produzidos pela Rede e-Tec, entre outras iniciativas.

Reconhecendo essa deficiência, em 2009, o governo lançou convite para publicação de obras específicas para EPT no Ofício Circular 192/09 DPEPT/SETEC/MEC (BRASIL, 2009). No entanto, trata-se de uma política isolada e, posteriormente, não foram realizadas outras ações nesse sentido.

Por outro lado, os livros didáticos apesar de amplamente distribuídos e importantes no contexto educacional brasileiro, não contemplam aspectos e relações envolvidos na formação profissional, frequentemente apresentando lacunas (BEZERRA, 2011; OLIVEIRA, 2013; CHAGAS, 2014; SANTOS, 2015; COELHO, 2016; MARTINS; SANTOS; EL-HANI, 2016, CÁCERES, SÁNCHEZ, 2018, PAIVA, 2019; MARTINS, 2020; JORGE, 2020), ou distanciamentos em relação ao EMI. Como demonstra Carrizo (2017), ao observar discursos sobre “trabalho” apresentados em editais do PNLD e livros didáticos de língua inglesa, constando uma apresentação superficial aquém da discussão necessária para sua compreensão do sentido ontológico do trabalho.

Outro aspecto é a fetichização do livro didático, que é alvo de disputas tanto na esfera política - onde grupos reacionários tentam censurar conteúdos sob alegações diversas -, como na esfera comercial - onde diversas empresas buscam dominar o mercado brasileiro (SILVA, 2012). Somente em 2020, o governo federal reservou R\$1,4 bilhão para investimento no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL,2020). Enquanto isso, a educação segue enfrentando problemas devido à

precariedade de recursos e sobrecarga de trabalho dos professores, privando-os justamente de espaços, materiais e tempo para elaboração de materiais próprios. Assim, a fetichização do livro didático acaba ofuscando discussões necessárias sobre o ensino, mascarando dificuldades presentes no cotidiano escolar (SILVA, 2012).

Em relação ao EMI, outro aspecto importante é que o último edital do PNLD (BRASIL, 2021) foi construído para atender a contrarreforma do ensino médio, contemplando aspectos da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) que divergem do EMI por apresentarem hibridismos conceituais⁴ que descaracterizam a formação humana integral. Principalmente por se tratar de um projeto empresarial de formação minimalista que promove a precarização do acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora (RAMOS, 2017; PINA, GAMA, 2020).

Nesse contexto, a importância de elaborar materiais didáticos próprios não se dá apenas em função da ausência de conteúdos profissionais nos livros didáticos, ou da linguagem acadêmica das obras técnicas, mas principalmente para atender o compromisso dos IFs com o EMI. Se por um lado a carência de bibliografias específicas é uma lacuna que dificulta o trabalho dos educadores, por outro ela é uma oportunidade de construir propostas de acordo com os princípios que orientam o EMI contribuindo para concretização da formação humana integral.

No entanto, contrapor a hegemonia dual exige uma pedagogia capaz de subsidiar sua superação, que esteja alinhada à concepção de formação omnilateral; neste sentido, apresentamos algumas características da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) que indicam a possibilidades para essa construção.

⁴ O termo *hibridismo conceitual* tem sido utilizado por pesquisadores da área da EPT (FRIGOTTO, 2021; RAMOS, 2021) para caracterizar a distorção dos conceitos envolvidos na formação integral no texto da BNCC e nas diretrizes relacionadas. Informações coletadas nas palestras: Alterações nas Diretrizes Curriculares para a EPT - o que isso nos afeta? (FRIGOTTO, 2021) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MViXebfTPMI>. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares para a EPTNM (RAMOS, 2021) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RiP5fVyR4H8>.

1.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE PARA EDUCAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A Pedagogia Histórico Crítica (PHC) concebe a educação como *“atividade mediadora no seio da prática social global”*, buscando, através do processo educativo, democratizar os conhecimentos, garantindo aos alunos conhecimentos e instrumentos que possibilitem a transformação social (SAVIANI, 2018).

Segundo Rodrigues (2009), o trabalho de Saviani de retorno ‘às fontes’, buscando superar o marxismo vulgar e aprofundar a compreensão das concepções de homem, sociedade e educação, propiciou *“a base teórica fundamental ao estabelecimento e posterior ampliação da discussão da concepção politécnica de educação na década de 1980”*. Assim, é possível inferir que o EMI está sedimentado na mesma base teórica que a PHC, que constitui uma fonte segura para subsidiar o trabalho pedagógico de professores na EPT.

Tratando-se de uma proposta pedagógica inspirada no materialismo dialético é possível compreender que *“o conhecimento não emana nem do concreto nem do abstrato, mas do movimento entre esses dois polos, da superação destas contradições pela síntese dialética”* (CAMILLO, 2011).

Assim ela promove o resgate da unidade indissolúvel entre teoria e prática, buscando superar a dicotomia que expressa a alienação entre trabalho intelectual e manual instalada pelas relações sociais de produção capitalistas (SAVIANI, 2018) o que implica conhecer a estrutura e a dinâmica da realidade objetiva para além dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis pela nossa percepção sensível (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Tentando contribuir para a compreensão e aplicação de sua pedagogia, Saviani apresenta na obra *“Escola e democracia”* (2018) passos que constituem o método pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico crítica, compostos por:

- **Prática social:** Aluno e professor são agentes sociais que compartilham uma prática social comum, embora possuam níveis diferentes de conhecimento e experiência, no entanto, no ponto de partida, a percepção dessa realidade é precária, pois o aluno não detém conhecimento todo, conhecimento necessário para compreendê-la, enquanto o professor ainda desconhece o nível de compreensão do aluno.
- **Problematização:** Identificação das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como consequência, que conhecimento é preciso dominar

- **Instrumentalização:** Apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, se apropriar das ferramentas culturais necessárias à luta social para se libertar das condições de exploração.
- **Catarse:** Ponto que culmina a passagem da síncrese à síntese, revelando a consciência da realidade de forma elaborada, que permite a incorporação ativa dos conhecimentos na prática social.
- **Prática social:** É e não é a mesma do ponto de partida, pois passou por uma alteração qualitativa mediada pela prática pedagógica, que permite aos indivíduos perceber e se envolver na prática com uma nova consciência.

É importante frisar que Saviani (2018) não propôs uma sequência cronológica, mas elementos que estão envolvidos em um movimento orgânico de mediação entre o singular e o universal, cujo desenvolvimento depende das variáveis envolvidas no contexto da prática pedagógica, defendendo a compreensão do conhecimento como *“algo enraizado na realidade produzido pelos indivíduos, para os indivíduos e com os indivíduos”* (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p.78).

Como parte da prática educativa parece ser necessário, portanto, que o professor identifique e elabore materiais para mediar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, são apresentados, a seguir, princípios da Pedagogia Histórico Crítica no trato com o conhecimento que podem orientar a construção de materiais didáticos para o EMI.

1.3 O TRATO COM O CONHECIMENTO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Na PHC, o trato com o conhecimento sistematizado exige a compreensão da tríade: **conteúdo-forma-destinatário** como elementos dialeticamente articulados, admitindo que o ser humano se humaniza em consequência de um complexo processo formativo influenciado por diversos fatores e compreendendo o homem como sujeito histórico e concreto (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Ao pensar o destinatário, em relação ao Ensino Médio, o eixo de referência apontado pela PHC coincide com o EMI, propondo a superação da contradição entre homem e trabalho (SAVIANI, 2007). Por isso, seu autor reafirma a necessidade de adotar

o trabalho como princípio educativo e resgatar a unidade indissolúvel entre teoria e prática:

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.160).

Ao pensar na forma, é importante considerar os aspectos do processo educativo:

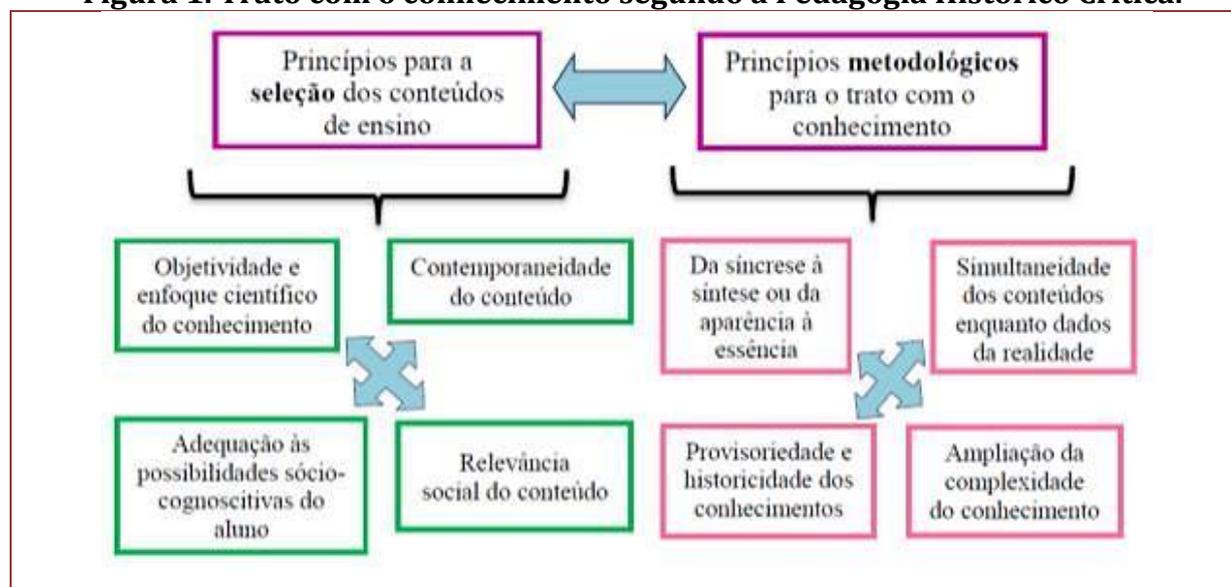
- **Intencionalidade:** de mediar que os conhecimentos sejam apropriados pelos alunos
- **Concentração:** ao garantir condições para apropriação dos conhecimentos e
- **Homogeneização:** superar a alienação construindo objetivações para si. Esses elementos reforçam a importância do professor como mediador e da didática para o planejamento, uso adequado de metodologias de ensino diretivas e estratégias de avaliação. No entanto, determinar a didática (forma) que melhor atenda esses aspectos, depende dos demais elementos do eixo (destinatário-conteúdo), assim é importante reforçar que não existe uma didática para PHC, mas várias didáticas aplicadas em contextos diferentes (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Já em relação ao conteúdo, o trabalho didático na perspectiva histórico crítica implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolar
- c) Provimento de meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI 2016, p. 8-9)

Em relação ao conteúdo, mais detalhes estão presentes na análise de Gama (2015), que elaborou sistematizações para aplicação da PHC na organização curricular. Embora não desenvolva orientações específicas para elaboração de materiais didáticos, a autora apresenta em detalhes princípios curriculares no trato com o conhecimento (Figura 1) que podem subsidiar o eixo pedagógico na construção de materiais de ensino.

Figura 1. Trato com o conhecimento segundo a Pedagogia Histórico Crítica.



Fonte: GAMA, 2015, p. 193

O processo de **seleção dos conteúdos de ensino** consiste na definição das prioridades, tendo em vista os objetivos do ensino. Assim, Saviani (2004) afirma que o processo de seleção não deve se dar de maneira aleatória, mas orientado pela problematização da realidade visando ao que é necessário para seu enfrentamento, considerando:

- **A relevância social do conteúdo:** A superação das desigualdades sociais depende da democratização do acesso à cultura erudita: *“o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”*. (SAVIANI, 2018, p.45). Assim, deve ser priorizado o clássico, não no sentido de antigo, arcaico ou tradicional, mas compreendido como *“conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade”* (GAMA, 2015, p.198).

Esse princípio reafirma a importância de buscar uma formação omnilateral, demonstrando o alinhamento da PHC ao EMI em seu sentido filosófico que compreende:

[...] o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. O projeto político-pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura, na formação dos estudantes (RAMOS, 2017, p.32).

Além disso, aponta a importância do Trabalho como princípio educativo, defendendo a importância da apropriação do conhecimento acerca das relações sociais de produção. (SAVIANI, 2003).

- **Contemporaneidade do conteúdo:** É importante garantir acesso ao que há de mais moderno, no entanto não basta garantir o acesso à tecnologia do ponto de vista técnico operacional, mas desenvolver “*a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis*” (SAVIANI, 2010).

Esse princípio se opõe ao tecnicismo, à compreensão aligeirada e instrumental de técnicas, uma vez que está diretamente ligado ao trabalho como princípio educativo, corroborando o sentido político do EMI, da indissociabilidade da Educação Profissional e Básica, não admitindo uma formação profissional isolada dos fundamentos da produção moderna em todas as dimensões (RAMOS, 2017).

- **Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno:** “*Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.20).

Ao compreender os estudantes enquanto sujeitos históricos, esse princípio se alinha à justificativa do EMI no contexto brasileiro como uma opção a classe trabalhadora, necessária à construção de uma travessia para politecnia, conforme afirma Moura:

[...] as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia [...] uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar inserção no mundo do trabalho, visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a autossustentação muito antes dos 18 anos (MOURA, 2010, p.74).

- **Objetividade e enfoque científico do conhecimento:** Diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos, nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber. Também indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum (GAMA, 2015).

Esse princípio se alinha à compreensão de integração no sentido pedagógico, que orienta para a necessidade de superar a fragmentação do saber, resgatando a totalidade afim de permitir a compreensão da realidade em suas múltiplas dimensões. Como detalha Ramos:

[...]os conhecimentos não são abstrações ahistóricas ou neutras, mas, sim, a conceituação do real oriunda do movimento de investigação de seus fenômenos, motivado pelos problemas que a humanidade se coloca e se dispõe a resolver; conseqüentemente, eles são históricos e sociais.

[...] é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser aprendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade) (RAMOS, 2017, p.35).

Considerando a prática educativa um processo deliberado e sistemático, os **princípios metodológicos para o trato com o conhecimento** na perspectiva da PHC devem adotar a perspectiva dialética, o que envolve:

- **Da síntese à síntese ou da aparência à essência:** *“Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores”* (GAMA, 2015, p.204).
- **Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade:** *“Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos* (GAMA, 2015, p.205).

- **Ampliação da complexidade do conhecimento:** *“A apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma “única dose”, mas através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna”* (GAMA,2015, p.206).
- **Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos:** *“Nesta perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico”* (GAMA, 2015, p.210).

Os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento expostos por Gama (2015) estão alinhados ao terceiro sentido da integração do EMI que compreende os aspectos pedagógicos, para os quais Ramos recomenda: *“a seleção integrada de conteúdos de ensino a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural dentre outras”* (2017, p.36).

Além disso, a valorização da historicidade que é proposta pode ser chave para o desenvolvimento dos conteúdos de forma integrada, conforme afirma Ramos:

A historicidade dos fenômenos e do conhecimento dá vida aos conteúdos de ensino, pois foram cientistas e grupos sociais do passado que desenvolveram determinadas teorias, mas eles representam o movimento da humanidade em busca do saber. Portanto, expressam a nossa capacidade, como seres humanos, de produzirmos conhecimentos e tomarmos decisões quanto aos destinos de nós mesmos. A compreensão dessa lógica nos permite nos ver como sujeitos e não como objetos de uma trama social que desconhecemos; nos permite nos ver, portanto, como intelectuais e como potenciais dirigentes dos rumos que nossas vidas e que a sociedade pode vir a tomar (RAMOS, 2008, p. 18).

Assim, observando as diversas aproximações entre PHC e EMI constatadas, é possível afirmar que as orientações da PHC em relação ao trato com o conhecimento são relevantes para desenvolver o eixo pedagógico na construção de materiais didáticos específicos favorecendo a formação humana integral ao promover o trabalho como princípio educativo e a compreensão da realidade em sua totalidade de determinações e relações.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a carência de bibliografias que atendam as especificidades do EMI, a elaboração de materiais de ensino é uma necessidade no âmbito da RFEPCT. Além disso, a produção de recursos didáticos específicos pode ser oportuna ao fortalecimento do EMI ao adotar uma pedagogia alinhada aos princípios da educação humana integral.

Nesse sentido, observamos que a PHC oferece um caminho seguro para subsidiar o eixo pedagógico dessas produções, pois está sedimentada pela mesma base teórica do EMI, sendo orientada pelo materialismo dialético, compreendendo o trabalho como categoria fundante do ser social, consistindo uma proposta crítica superadora, engajada na luta pela transformação social por meio da democratização do conhecimento.

No entanto, considerando a brevidade do capítulo, recomendamos a leitura das referências de Saviani, Gama, Coletivo de autores e Galvão, Lavoura, Martins, indicadas na bibliografia para aprofundar a compreensão sobre a PHC e seus princípios no trato com o conhecimento. Além disso, salientamos que a elaboração de materiais didáticos também envolve outros aspectos, como os eixos conceitual e comunicacional (KAPLÚN, 2003), os quais não foram contemplados neste capítulo, mas que fazem parte da pesquisa para elaboração do produto educacional deste projeto.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Daniella de Souza. Língua estrangeira-ínglês e o ensino médio integrado ao técnico: matizando uma abordagem de ensino-aprendizagem. **Caminhos Em Linguística Aplicada**, V. 4, N.1, 2011. P.52-68.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa Ensino médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 04/02/2021

BRASIL. MEC. Entregas 2020. Apresentação disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/banco-de-imagens/entregas-2020-ministerio-da-educacao.pdf>. Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. MEC/FDE/PNLD. Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do->

livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021. Acesso em 04/01/2021.

BRASIL. MEC/SETEC. Ofício Circular nº192/09 DPEPT/SETEC/MEC, Brasília, 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2150-chamada-rede-federal071209&Itemid=30192. Acesso em 04/01/2021.

CÁCERES, Glenda; LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. Especificidades e demandas do ensino da língua espanhola em um instituto federal: políticas linguístico-educativas em cursos técnicos de nível médio. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**. V.11, n.3, p.492-505, 2018.

CAMILLO, J. **Experiências em contexto**. A experimentação numa perspectiva sócio-cultural-histórica. 2011. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo. Faculdade de educação, Instituto de Física, Instituto de química e Instituto de Biociências- São Paulo. 175p, 2011.

CARRIZO, Valquíria Areal; DAHER, Del Carmen. O trabalho como princípio educativo: os discursos sobre trabalho nos Institutos Federais, no PNLD e nos livros aprovados de línguas estrangeiras. **Anais eletrônico [...] VIII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem**. no 1, 2017. P.900-916. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VIIISAPPIL-Ling/article/view/660>. Acesso em 04/02/2021.

CHAGAS, Caio César Moreira. **A física no ensino médio através do estudo de fenômenos físicos em um automóvel**. 2014. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

COELHO, Thiago Sebastião de Oliveira. **Proposta de unidade didática para a aprendizagem significativa de conceitos de física moderna e contemporânea**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF), Catalão, GO.2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática Histórico-Crítica** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019, 240p.

GAMA, Carolina, Nozella. **Princípios curriculares a luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de educação, Salvador, 2015.

GRABOWSKI, G. Proposta pedagógica. *In: Ensino médio integrado à educação profissional*. Boletim Salto para o futuro. Ministério da educação. N°7, 2006.

JORGE, Vicente Amintas. **Por uma história social do fazer científico: o ensino de história e a história da ciência no IFRN**. 2020. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2020.

JÚNIA, Raquel. Educação profissional carece de livros didáticos. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. EPSJV/Fiocruz. 03/09/2010 08h00 - Atualizado em 15/03/2016 11h44. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-carece-de-livros-didaticos>. Acesso em 04/02/2021.

JUNIOR, Justino de Souza. Omnilateralidade. *In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 04/02/2021.

KAPLÚN, G. **Material educativo: A experiência de aprendizado**. Comunicação & Educação, São Paulo, nº27, p. 46-60, 2003.

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

MARTINS, Liziane; SANTOS, Girlene Silva dos; EL-HANI, Charbel Niño. Abordagens de saúde em um livro didático de biologia largamente utilizado no ensino médio brasileiro. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 249-283, 2016.

MARTINS, Regina Ferreira. **Estudo do conceito geométrico de área em um curso técnico agropecuário**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In: MOLL, Jaqueline e colaboradores (org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Adriana Piumatti. **Um estudo das considerações de professores e alunos sobre o Curso Técnico de Metalurgia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. 2013. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática.

PAIVA, ENIVALDO SOUSA. **Educação ambiental e interdisciplinaridade: uma experiência pedagógica por meio das ilhas interdisciplinares de racionalidade**. 2019. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, nº18, p.343-364.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: Seminário sobre Ensino médio, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008.

RAMOS, Marise, N. Ensino médio integrado: lutas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília, Ed. IFB, 2017, 569p.

RODRIGUES, José. Educação Politécnica. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso em: 04/02/2021.

SANTOS, Guilherme da Silva. **Português instrumental no ensino técnico profissionalizante: desafios na formação de professores**. 2015. Dissertação (mestrado) Pós graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico- crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; NETO, J. S.; BEZERRA, M. C. S. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

_____. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Faz Ciência** (UNIOESTE. Impresso), v.1, p.13-35, 2010.

_____. **Educação escolar, currículo e sociedade: os saberes necessários à formação docente**. 2009. [Texto escrito para a Conferência a ser proferida no 2º Simpósio Internacional de Formación Docente: *El currículum, un espacio de participación*. Misiones, Argentina, 4, 5 e 6 de junio de 2009, que não aconteceu porque o evento foi cancelado].

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, p.131-152.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, abril de 2007.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOUZA, Rita Rodrigues de. Modelo de estrutura retórica para leitura e escrita de resumo escolar no ensino médio técnico. **Delta**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 911-943, Sept. 2017

Capítulo 2

O estado do conhecimento das pesquisas realizadas no contexto da transição do ensino fundamental para o ensino médio.

Renan Silveiro Rosa

Andréia Modrzejewski Zucolotto

Resumo: O estudo tem como foco o levantamento e seleção de dissertações e teses cujo tema seja o período de transição do Ensino Fundamental (EF) para o Ensino Médio (EM). Tal período é compreendido como relevante para os jovens estudantes da educação básica por representar uma oportunidade de decisão sobre suas trajetórias e projetos de vida, além de ser momento formal de conclusão de uma etapa, escolha de uma nova escola e de busca por informações sobre as instituições, cursos e políticas públicas voltadas para o EM, como a oferta de Ensino Médio Integrado ou Concomitante pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e por outras instituições. Trata-se de uma revisão de literatura, de caráter qualitativo, baseada no levantamento e seleção de trabalhos publicados online através do Catálogo de Teses e Dissertações, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os textos selecionados, após análise inicial de resumos e leitura das publicações selecionadas, apontam os temas exclusão e abandono escolar, protagonismo e condição juvenil, desempenho escolar, trajetórias escolares e educação profissional e tecnológica como relevantes para pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Transição. Ensino Fundamental. Ensino Médio.

2.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo tratar o tema da transição do Ensino Fundamental (EF) para o Ensino Médio (EM), entendendo este como momento específico de troca formal de etapas da educação básica bem como de possível mudança de escola para os alunos da rede pública. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com o intuito de revisar publicações acadêmicas como forma de compor um estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) sobre o tema em dissertações e teses publicadas nos últimos 10 anos.

Para tanto, foram realizadas buscas em plataformas virtuais dedicadas à catalogação de dissertações e teses disponíveis em diferentes bancos de dados de caráter acadêmico científico, as quais disponibilizam acesso às versões *online* dessas publicações. A pesquisa limitou-se à seleção de trabalhos publicados na última década que se inserissem no contexto que envolve o período de transição entre o EF e o EM, ou seja, que tivessem como foco estudantes, professores, políticas-públicas, projetos ou práticas que abordassem diretamente a conclusão do 9º ano do EF na medida em que esta se relaciona com a entrada em alguma das modalidades de ensino médio.

Cabe considerar, entretanto, que os aspectos práticos, como o sistema de matrícula ou a oferta de vagas, desse momento de transição não o caracterizam por completo, uma vez que temas como as transições e trajetórias escolares, sociabilidades da juventude e exclusão e abandono escolar no EM parecem perpassar a reflexão sobre a realidade dos estudantes que se encontram nesse estágio de sua vida escolar. Mais do que comparar resultados de desempenho ou produzir dados para a verificação de correlações entre os jovens concluintes de 9º ano do EF e os que ingressam no EM, procuramos considerar o tema da transição em sua complexidade.

Entendemos que a tomada de decisão inerente à troca entre etapas da educação básica implica na reflexão, por parte dos estudantes, sobre questões referentes ao mundo do trabalho, algo que vincula esta pesquisa ao campo de interesse da educação profissional e tecnológica, à qual será dedicada seção específica. Na tarefa de contextualizar essa etapa de transição, também caberá conhecer sua relação com um dos principais problemas na trajetória escolar de jovens no Brasil: a exclusão e evasão escolar.

Dayrell e Jesus (2013), ao estudarem a exclusão de jovens de 15 a 17 anos no EM, colheram depoimentos de estudantes de diversas cidades brasileiras que se encontravam excluídos do sistema escolar ou em processo de exclusão, concluindo que:

Podemos arriscar uma hipótese relacionada exatamente às mudanças de fase da vida, a entrada na adolescência, que se relaciona por sua vez com as mudanças experimentadas na sua vida escolar, com a passagem do ensino fundamental para o ensino médio. [...] Considerando este momento da vida, com tudo o que significa de transformações, podemos nos perguntar a quem esses jovens podem recorrer, nesse momento, para uma interlocução que lhes possibilite entender o processo pelo qual estão passando na vida e na escola: aos pais? Aos professores? A tendência é o jovem não encontrar espaços no mundo adulto ou na escola onde possa se expressar, colocar suas dúvidas, suas demandas e necessidades. (DAYRELL; JESUS, 2013, p. 63)

Este estudo visa contribuir para essas reflexões reunindo subsídios para o desenvolvimento de outras pesquisas e de práticas que possibilitem melhorias na maneira como os jovens em transição para o ensino médio se relacionam com esse momento específico de suas vidas. Nas próximas seções serão apresentados os caminhos metodológicos adotados para a seleção das pesquisas que subsidiaram nossa conclusão sobre o que chamamos de estado do conhecimento por se tratar de um recorte com enfoque em dissertações e teses, com a compreensão de que uma revisão mais ampla abrangeria outros tipos de publicações, como artigos e livros, tarefa que se encontra no horizonte de nossos estudos. Nas demais seções são apresentados os resultados da seleção e da leitura das obras selecionadas e nossa conclusão sobre o tema.

2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA SELEÇÃO DOS ESTUDOS REVISADOS

A pesquisa caracterizou-se metodologicamente como de cunho qualitativo e de caráter exploratório, reunindo dados por meio de pesquisa bibliográfica. Foram utilizados como forma de delimitar o escopo dos trabalhos a serem reunidos os descritores *transição, ensino fundamental e ensino médio* de maneira que trabalhos, porventura os trouxessem no título ou resumo, fossem selecionados pelos mecanismos de busca das plataformas. O refinamento dos resultados contou com filtros e o uso de *strings* de busca que visavam à exclusão de resultados que não contivessem as palavras-chaves selecionadas ou que constassem como publicações em áreas do conhecimento sem relação com as ciências humanas e, mais especificamente, com temas educacionais, além da exclusão de trabalhos anteriores a 2011.

As plataformas utilizadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após a busca inicial pelas palavras-chaves os resultados foram refinados através dos filtros disponíveis nas plataformas (ver Quadro 1) e selecionados conforme os critérios de inclusão e exclusão abaixo, através da leitura de títulos ou resumos.

Critérios de inclusão

Foram incluídos na pesquisa trabalhos que:

- (a) estivessem publicados e disponíveis integralmente em bases de dados científicas.
- (b) tivessem sido publicados a partir de 2011.
- (c) abordassem especificamente a transição do EF para o EM, com pesquisa realizada nesse contexto.

Critérios de exclusão

Foram excluídos da pesquisa trabalhos que:

- (a) tratassem da transição apenas no sentido curricular, limitando-se à análise da progressão de conteúdos/objetos do conhecimento de um determinado componente curricular entre uma etapa e outra.
- (b) embora incluíssem em sua metodologia estudantes ou professores de EF e EM, não tivessem foco na transição de uma etapa para a outra.
- (c) apresentassem pesquisas sem relação com as áreas da Educação ou Ensino.

Quadro 1 – Plataforma, *strings* de busca e filtros utilizados.

Plataforma	<i>string</i> de busca	Filtros utilizados
Catálogo de Teses e Dissertações	(transição AND "ensino fundamental" AND "ensino médio") NOT "ensino superior" NOT "educação infantil" NOT "6º ano" NOT "anos iniciais" ⁵	2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 (sem resultados para 2020 e 2021)
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	transição AND "ensino fundamental" AND "ensino médio"	Período de 2011 a 2021

Fonte: os autores

⁵ Os descritores antecedidos pela expressão NOT visavam excluir dos resultados da plataforma estudos que versavam sobre a transição da educação infantil para o EF ou dos anos iniciais para os anos finais do EF ou do EM para a educação superior, os quais foram numerosos em tentativas preliminares nesta plataforma.

Os dados encontrados foram organizados em documentos de texto contendo listas com os títulos das obras, resumos e *links* de acesso à versão completa da obra, bem como tabelas com a relação dos critérios atingidos para cada publicação.

2.3 VISÃO GERAL DOS RESULTADOS

Os resultados gerados pelas plataformas após aplicação dos descritores e filtros totalizaram 36 dissertações para o Catálogo de Teses e Dissertações e 32 dissertações para Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dos 68 resultados encontrados, foram selecionados, após leitura de títulos e resumos e exclusão de obras repetidas, 8 dissertações para análise que apresentaremos nas seções seguintes. A leitura das pesquisas na íntegra possibilitou a identificação de temáticas e dados relevantes sobre as pesquisas desenvolvidas no escopo de nossa busca.

A transição do ensino fundamental para o ensino médio foi discutida sob diferentes olhares, alguns dos quais objetivando a identificação de evidências de cunho quantitativo que pudessem explicar os problemas relatados pelos autores nas diferentes localidades estudadas, outros, valeram-se de entrevistas, questionários ou técnicas em grupos para conduzirem abordagens qualitativas, enfatizando as trajetórias e experiências de vida dos jovens de ensino fundamental e médio. Parece ser comum à maioria dos trabalhos a constatação de que a transição ao EM é tida pelos estudantes como momento de tomada de uma decisão importante a qual é influenciada por diversos fatores, associando-se tanto à queda de índices de desempenho escolar, evasão e abandono escolar quanto a percepções positivas deste momento como oportunidade de crescimento pessoal e formação para o mundo do trabalho, o que revela o caráter complexo e multifacetado do tema.

Na próxima seção são apresentados os estudos que por sua metodologia caracterizaram-se como quantitativos ou que buscaram reunir dados estatísticos e demográficos sobre a educação básica para o desenvolvimento de suas reflexões. Em seguida faremos uma breve discussão sobre a contribuição das pesquisas analisadas para o campo específico da EPT.

2.4 TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO: ABORDAGENS QUANTITATIVAS

Anjos (2013) realizou estudo abordando aspectos qualitativos e quantitativos sobre alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF – *campus* Salinas. A partir da composição de um grupo focal procurou aprofundar as perguntas de pesquisa que versavam as razões pelas quais os alunos optavam pelo Ensino Médio Integrado, procurando investigar os percursos desses jovens até chegarem à instituição ao mesmo tempo em que traçava um perfil dos alunos participantes através de dados demográficos sobre os 363 participantes ligados ao EMI da instituição obtidos através da aplicação de um questionário estruturado.

O trabalho de Anjos (2013) insere-se entre os selecionados para esta revisão por se tratar de uma abordagem que parte do ponto de vista da EPT em relação ao jovem que conclui o ensino fundamental para ingressar no EMI, tendo como foco as razões emanadas de seus relatos e contexto social para tal decisão. Assim, os resultados ao revelarem um perfil majoritariamente feminino, de cor/raça parda, de baixa renda, vindos de famílias com baixa escolaridade, sem defasagem idade/série significativa e interessados no benefício de auxílio-internato oferecido pela instituição, revelam também seu interesse nas áreas técnicas como forma de se inserirem futuramente no mundo do trabalho, ainda que sua prioridade seja a formação geral de ensino médio. Os resultados apontaram a família e pares como influências externas importantes para muitos jovens na tomada de decisão sobre o caminho a seguir no EM.

Machado (2017) aborda a transição para o ensino médio do ponto de vista das desigualdades de oportunidades educacionais. Entende o autor que há mecanismos produtores de distribuição desigual de estudantes no sistema de matrículas na rede de Carapicuíba, SP. Metodologicamente o trabalho organiza-se em torno da coleta de dados de estudantes de ensino médio de uma escola do município através de entrevistas sobre as escolas em que estudaram nos anos finais do Ensino Fundamental, além de entrevistas com funcionários e observação de atividades da escola relativas ao período de matrículas. É interesse do autor, sobretudo, a discussão sobre o acesso à escola em que se localiza o estudo, uma vez que ela apresenta bons resultados educacionais se comparada a outras do município.

O autor observa com base em dados estatísticos governamentais as diferenças entre o ensino fundamental e o médio no que se refere à taxa de matrículas e à distorção

idade-série de acordo com as diferentes regiões do país, concluindo que o ensino médio enfrenta redução significativa no número de matrículas e idade correta quando comparado ao nível que o precede.

Os dados apresentados pelo autor sugerem que as desigualdades verificadas no acesso às melhores oportunidades para cursar o EM refletem um sistema que produz *tracking* escolar, ou seja, predetermina a distribuição desses estudantes de acordo com suas características sociais em Carapicuíba, como local de residência e escola de origem, possibilitando que escola de maior prestígio desenvolvam, por vezes, estratégias de seleção de alunos, fator que se agrega a uma série de outros que diminuem as possibilidades de escolha dos estudantes.

De maneira semelhante, Sant'anna (2015) verifica o abandono escolar evidenciado por dados estatísticos que dão conta do baixo número de matrículas do ensino médio em comparação com o ensino fundamental. Para correlacionar os dados desigualdade educacional e o papel do *background familiar*, o pesquisador desenvolve seu estudo de maneira quantitativa com banco de dados formado por registros fornecidos pela secretaria de educação do estado com o intuito de determinar as chances dos alunos concluintes do 9º ano do ensino fundamental do Ceará permanecerem na escola e qual a relação de sua permanência com suas características familiares.

Os resultados obtidos por Sant'anna apontam para a importância da família em diversos aspectos, como o do apoio financeiro e da escolaridade dos pais, que quanto maiores mais influenciam positivamente as taxas de abandono escolar na transição para o ensino médio.

Entre os trabalhos revisados o de Constâncio (2013) foi considerado como relevante para o foco deste levantamento, apesar de aproximar-se de uma abordagem apenas curricular da transição. Entendemos que a abordagem da transição do EF para o EM pelo ponto de vista do desempenho dos alunos que transitam entre as redes públicas após a conclusão do nono ano representa um dos aspectos importantes a serem estudados, ainda que este enfoque não tenha sido adotado pelos outros trabalhos que revisamos. Os estudos, embora considere a queda de desempenho em exames que classificam o nível dos estudantes de acordo com habilidades e competências no EM como problema de pesquisa, busca relativizar a influência de fatores especificamente pedagógicos ou curriculares, relacionando características sociais e econômicas dos indivíduos como elementos indissociáveis do fenômeno que estuda.

Os trabalhos que, para fim de organização, apresentamos aqui como de caráter quantitativo têm em comum o fato de não se furtarem a uma discussão dos contextos sociais, econômicos e político-educacionais envolvidos no fenômeno de desigualdade educacional que se torna evidente quando dados estatísticos sobre o EF e o EM no Brasil são comparados. Esses dados mostram que os problemas educacionais verificados na transição para o EM, como, por exemplo, a evasão e abandono escolar, queda de desempenho escolar, defasagem ano-série, entre outros, abarca um conjunto de questões que vão desde a influência da composição familiar, passando por condições estruturais do próprio sistema de matrículas e distribuição de vagas, até questões que envolvem a própria aprendizagem de estudantes nesta etapa da vida.

2.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A TRANSIÇÃO DO EF PARA O EM.

A seguir são apresentadas as análises de pesquisas que se relacionam mais especificamente à EPT, tendo sido realizadas em instituições que oferecem cursos de nível técnico vinculados ao EM ou Ensino Médio Integrado à educação profissional.

Gomes (2013) procura saber como ocorre a adaptação de estudantes egressos de escola públicas orientadas pelo modelo da Pedagogia da alternância, mais especificamente das Escolas Famílias Agrícolas e Centros de Formação Familiar por Alternância, majoritariamente de ensino fundamental em áreas rurais, ao ensino médio tradicional nas modalidades oferecidas pelo IFMA – *campus* São Luis Maracanã.

A autora coletou dados através da aplicação de questionários e realização de entrevistas com alunos e funcionários do IFMA – *campus* São Luis Maracanã, no sentido de investigar o perfil dos estudantes pesquisados. De modo geral, o estudo dedica-se a explicitar o vínculo entre a educação profissional e tecnológica e a pedagogia da alternância como forma de discutir tanto os aspectos históricos que as vinculam quanto o contexto específico da transição de jovens do campo para um modelo de ensino médio integrado à EPT. Para isso, parte do ponto de vista dos alunos então matriculados no EMI buscando identificar a motivação da escolha pelo ensino técnico.

A maior parte dos entrevistados afirmou ter vocação para a área da agropecuária, algo que os teria motivado a escolher o ensino médio integrado, sendo que parte deles apontou a indicação de amigos e familiares como a principal motivação. No que diz respeito a aspectos negativos relatados pelos alunos egressos da pedagogia da

alternância, as dificuldades estruturais, como oferta de bolsas, auxílios e dormitórios é um dos fatores que dificultam a transição, dada a rara presença de instituições de que ofereçam EPT de qualidade próximas a suas residências.

Lebourg (2015) investiga a transição de alunos de uma comunidade do interior de Minas Gerais, o distrito de Lavras Novas pertencente a Ouro Preto. O trabalho tem como foco ouvir estes estudantes que ao completarem o 9º ano do EF veem-se diante da necessidade de mudarem-se para Ouro Preto, município de tons urbanos que contrastam com o caráter rural da localidade em que vivem. A autora busca compreender as alterações verificadas sobre a condição juvenil desses jovens, explorando suas próprias experiências e a complexidade do contexto em que ocorrem, utilizando para isso o recurso da entrevista semiestruturada e de perfis de configuração (LAHIRE, 1997 *apud* LEBOURG, 2015, p. 15). Os jovens entrevistados são alunos de ensino médio de três instituições de Ouro Preto

No contexto da transição do ensino fundamental para o ensino médio, escopo deste trabalho, a pesquisa de Lebourg (2015), assim como a de Gomes (2013), insere-se no campo específico de estudos sobre a constituição das juventudes rurais, as quais, entre outros aspectos, diferenciam-se das urbanas pela relação necessária que estabelecem com as condições geográficas impostas pelas realidades locais. A necessidade de deslocamento é abordada pela autora como um dos elementos que compõem a especificidade do jovem do interior, o qual se torna ainda mais relevante no caso de sua transição ao ensino médio.

Vecchiatti (2019) acompanhou estudantes concluintes do EF de uma escola municipal de Florianópolis e estudantes de EM do IFSC egressos dessa mesma escola para investigar aspectos de sua trajetória escolar. Seus resultados apontaram para a necessidade de um espaço de estudos específico para o exame de classificação para cursos técnicos integrados ao EM do IFSC. Foi elaborado, em colaboração com os participantes da pesquisa e através de grupos de trabalho, um curso preparatório online com exercícios e videoaulas selecionados pelos adolescentes de acordo com seu interesse e com mediação da pesquisadora.

Os resultados e a finalidade produto educacional a que se chegou corroboram o entendimento de que ações específicas por parte das escolas envolvidas na transição, tanto de EF quanto de EM, representam uma demanda dos jovens em diferentes

contextos, uma vez que o acompanhamento e orientação das decisões que estes jovens precisam tomar surte efeito positivo sobre sua autonomia e trajetória escolar.

Santos (2017) estuda parte das experiências relatadas por estudantes do nono ano do EF para reavaliá-las após o período de transição, com os mesmos participantes já no EM. Sua pesquisa, portanto, tem por objetivo principal compreender como eles vivenciam a experiência da transição através de instrumentos como as fichas de identificação, os grupos de discussão e as entrevistas individuais, no contexto da cidade do Rio de Janeiro.

Esse estudo traz a perspectiva dos percursos de escolarização e trajetórias escolares como essencial para a compreensão dos dados que produziu. A reflexão sobre suas trajetórias individuais antes e depois da escolha pela continuidade dos estudos em diferentes instituições de EM se torna peça-chave para a realização de pesquisas que busquem efetivamente a interpretação dos significados da transição para o EM a partir do ponto de vista das juventudes. A autora pode identificar que os jovens percebem o EM como uma etapa de mudança de vida, a partir dos relatos que evidenciaram sua percepção sobre as dificuldades enfrentadas no caminho, bem como as mudanças no que diz respeito à maturidade, autonomia e inserção no mercado de trabalho. Além disso, a atenção das escolas em que cursaram o EF para a questão da transição ao EM, no sentido de oferecer informações, acompanhamento ou projetos específicos, foi um fator apontado como relevante para suas escolhas, apontando para a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas para jovens nessa etapa de escolarização.

Cabe destacar que a análise de estudos que abordaram a EPT mais especificamente foi na grande maioria conduzidos a partir do ponto de vista das instituições que recebem alunos egressos do EF. Tais instituições parecem demandar dados sobre a origem e motivação da escolha por cursos técnicos ou de Ensino Médio Integrado, como é o caso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia em seus diversos *campi*. Essa perspectiva permitiu uma compreensão mais abrangente dos percursos, motivações e percepções dos jovens investigados, uma vez que seus relatos trazem uma visão mais completa e amadurecida do processo após a conclusão da transição, o que é coerente tanto com as metodologias que priorizaram a produção de relatos de experiência, através de recursos, como a entrevista, questionários ou discussões em grupos, quanto com os referenciais teóricos sobre juventudes, condições juvenis, sociabilidade e trabalho.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos de forma sucinta apresentar a diversidade de pesquisas publicadas na forma dissertações e teses dentro do contexto da transição do EF para o EM. Os resultados obtidos através de busca em plataformas virtuais dedicadas a este tipo de publicação permitiram a identificação de 8 dissertações (ANJOS, 2013; MACHADO, 2017; SANT'ANNA, 2015; CONSTÂNCIO, 2013; GOMES, 2013; LEBOURG, 2015; VECCHIETTI, 2019; SANTOS, 2017) e nenhuma tese nos bancos de dados consultados.

Foi possível dividir os trabalhos revisados em dois grupos: um formado por pesquisas de caráter quantitativo baseando-se na obtenção de dados numéricos, estatísticos e demográficos para fundamentar suas reflexões, os quais optamos por apresentar separadamente devido à variedade dos objetivos e metodologias de pesquisa, outro formado por trabalhos de caráter qualitativo, os quais foram apresentados a partir de sua relação comum com a EPT.

Os trabalhos do primeiro grupo mostraram as correlações necessárias entre as características sociais, econômicas dos estudantes em transição para o EM e a discussão de problemas geradores de desigualdades no sistema de ensino, em específico as diferenças entre os dados de evasão e abandono escolar, desempenho escolar e acesso do EF e do EM.

A revisão desses trabalhos do segundo grupo sugere a relevância dos temas da exclusão e evasão escolar, da preparação dos estudantes e as formas de ingresso e matrícula em instituições de EPT, do protagonismo juvenil e do desenvolvimento de procedimentos de pesquisa que envolvam o trabalho com grupos de forma participativa. Além disso, a abordagem teórica do trabalho como princípio educativo, da juventude, adolescência e projetos de vida e das trajetórias escolares aparece como fundamento dos trabalhos mencionados.

Acreditamos que a leitura dos trabalhos permitiu a identificação de elementos que caracterizam a transição do EF para o EM como um contexto de estudo rico em complexidade uma vez que em um número relativamente baixo de publicações encontrados existe relativa variedade de temas e abordagens, sendo necessário expandir o recorte aqui realizado para maiores conclusões sobre o quadro geral de estudos no Brasil e no exterior. Como procuramos limitar nosso foco à área da educação e ensino, não foram analisados estudos de outras áreas que porventura se relacionem com o contexto de transição a que nos dedicamos.

A revisão bibliográfica aqui realizada teve como objetivo contribuir para a percepção das especificidades desse contexto que gera demandas por políticas e ações para beneficiar estudantes que se encontram em transição, fornecendo dados para embasamento teórico de pesquisa que visem discutir a educação básica como um sistema, evitando a produção de desigualdades e discrepâncias entre níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos. **A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais - Campus Salinas**. 2013. 142 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- CONSTANCIO, A. N. da C. **O desempenho dos alunos na transição entre os sistemas da rede pública petropolitana: um estudo de caso**. 110 f. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2013.
- DAYRELL, J.; JESUS, R. E. **A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas**. [Relatório de Pesquisa], 2013. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Juventude-e-Ensino-MedioWEB.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- GOMES, V. A. R. **Pedagogia da alternância e o IFMA São Luís: - campus maracanã: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.
- LEBOURG, E. H. **Delicadas travessias: um estudo de caso sobre jovens em transição para o Ensino Médio no interior do Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.
- MACHADO, A. F. **Desigualdade de acesso a oportunidades educacionais: acesso à escola de alto desempenho relativo em Carapicuíba**. 139 f. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm.19, setembro-dezembro, 2006, pp. 37-50, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- SANT'ANNA, Elder Generozo. **Da transição à permanência no ensino médio: o papel da família na trajetória do aluno ao longo da última etapa da educação básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

SANTOS, F. C. dos. **Passagem de nível:** estudantes entre o nono ano do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio. 90 f. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

VECCHIETTI, M. C. **As trajetórias entre o ensino fundamental e o ensino médio na voz dos adolescentes:** um diálogo com a educação profissional. 132 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Vitória, 2019.

Capítulo 3

Uma conceituação de mediação tecnológica em educação a partir da perspectiva de Vigotski

Jean de Oliveira Gonçalves

Sérgio Wesner Viana

Resumo: O presente capítulo versa sobre estudo da mediação tecnológica em educação (MTE), procurando trazer a lume algumas das possíveis definições acerca do tema, segundo a perspectiva de mediação dos saberes adotada por Vigotski. A partir de uma análise fundamentada na teoria vigotskiana expressa nas obras “Pensamento e Linguagem” (1998) e “A Formação Social da Mente” (2007), de onde se extrai o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o texto propõe um aprofundamento no debate em torno das questões que envolvem a forma como um artefato tecnológico pode ou não se tornar um instrumento aplicável à atividade de mediação no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem. A posteriori, o texto aborda a forma e o conteúdo por meio dos quais as tecnologias digitais podem se consubstanciar enquanto ferramentas apropriadas às relações entre os sujeitos de aprendizagem. Por derradeiro, o estudo aborda as relações sociais que se estabelecem a partir da mediação didático-pedagógica mediatizada ou instrumentada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), propondo uma análise acerca da aplicabilidade de tais ferramentas no trabalho docente de mediação dos saberes.

Palavras-chave: Mediação tecnológica em educação; Processos de ensino e de aprendizagem; TDICs; Zona de Desenvolvimento Proximal.

3.1 INTRODUÇÃO

Discorreremos neste estudo sobre a mediação tecnológica em educação (MTE), tendo como objetivo precípuo trazer à tona uma conceituação acurada acerca desse tema enquanto elemento do processo educacional. A base teórica em que se alicerça o presente texto está fundada nas obras “Pensamento e Linguagem” (1998) e “A Formação Social da Mente” (2007), de Lev Semenovitch Vigotski, por meio das quais se propõe a formulação de conceitos embasados nas premissas lógicas abordadas por esse brilhante estudioso. A partir dos conceitos e definições trazidos na obra de Vigotski, acrescidos do olhar freireano sobre o tema mediação, serão abordadas as relações concernentes à mediação dos saberes por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), analisando-se as principais variáveis existentes e a aplicabilidade de tais artefatos como instrumentos no trabalho docente.

Antes de aprofundarmo-nos no assunto objeto deste estudo, faz-se necessário, para fins de contextualização, que nos situemos em relação ao tempo-espaço em que viveu Vigotski, cuja obra se constitui como marco na literatura psicológica e educacional. Nascido na Bielorrússia em 1896, Vigotski graduou-se em Direito pela Universidade Popular de Shanyavski em 1917, ano da Revolução Russa. Mais tarde, em 1925, apresentou o trabalho intitulado “Psicologia da Arte”, o que, desde o início, já ratificava a sua notável inclinação vocacional pela Psicologia. Seus estudos abordaram principalmente as funções mentais superiores, a cultura, a linguagem e os processos orgânicos cerebrais, temas a partir dos quais ele desenvolveu diversos trabalhos, tornando-se pioneiro nos estudos sobre o desenvolvimento intelectual das crianças em função de suas interações sociais e condições de vida. Em razão disso, deu origem à corrente de pensamento denominada Socioconstrutivismo⁶. Vigotski desenvolveu inúmeros conceitos fundamentais para que compreendamos a origem de nossas concepções e a forma como as exprimimos, tais como: “pensamento egocêntrico”, “pensamento socializado”, “conceito espontâneo”, “conceito científico”, “discurso interior”, “discurso exteriorizado”, e, especialmente para fins deste estudo, “Zona de Desenvolvimento Proximal” enquanto potencial da mediação e como elemento que possibilita o desenvolvimento das funções mentais superiores e da aprendizagem a

⁶ **Socioconstrutivismo** é uma abordagem da psicologia contemporânea, mais especificamente da psicologia da aprendizagem, começada com a obra de Lev Semenovitch Vigotski, com ênfase em seus aspectos histórico-culturais.

partir da interação entre professor e aluno. Em 1934, Vigotski faleceu aos 38 anos de idade, em Moscou, legando-nos uma inestimável contribuição para a compreensão das funções mentais e dos processos orgânicos cerebrais, com base nos quais se desenvolve o processo de aprendizagem.

3.2 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA EM EDUCAÇÃO (MTE): UMA ANÁLISE PRELIMINAR DO SIGNIFICADO DESTA EXPRESSÃO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SEMÂNTICA COLOQUIAL PODE CONDUZIR À ELABORAÇÃO DE UMA SIGNIFICAÇÃO PLENA PARA ELA?

De forma preliminar, a partir daqui, proporemos um exercício: o de analisar a significação da expressão “mediação tecnológica em educação”, partindo de dois enfoques semânticos: o usual (ou coloquial) e o técnico aplicável à seara educacional. Feito esse exercício, procuraremos verificar se é possível exprimir um significado lógico para a locução em estudo a partir da imbricação dos sentidos desses dois enfoques, numa tentativa de realizarmos uma espécie de simbiose léxica, buscando verificar se, com esse simples experimento, se consegue chegar a uma conceituação passível de traduzir o sentido pleno da locução “mediação tecnológica em educação”.

Dando-se início ao exercício proposto, passaremos a analisar a significação da palavra “mediação”. Pode-se afirmar que esta palavra - em uma acepção usual ou coloquial - diz respeito ao “ato ou efeito de mediar”, também assumindo o sentido de “ato ou efeito de servir de intermediário entre coisas, pessoas ou grupos”. Numa acepção mais ligada às ciências jurídicas, o vocábulo “mediação” pode assumir o sentido de “meio consensual e voluntário de resolução de conflito de interesses, realizado entre pessoas”. Na seara educacional, no entanto, a expressão “mediação” traz consigo uma significação bem mais ampla, rica e complexa. Nesse sentido, tal expressão diz respeito ao processo de mediação dos saberes condizente com a semântica contida nos estudos de Freire (2007), em que o papel do educador é empreendido por meio do estabelecimento de relações dialético-dialógicas de ensino e de aprendizagem, através das quais ele (educador), ao mesmo tempo em que ensina, também aprende com o educando, consubstanciando-se, assim, um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Nessa senda, pode-se concluir, de antemão, que no campo educacional existe uma multiplicidade conceitual (simbólica, cultural, social, epistemológica e pedagógica) aplicável ao termo “mediação”, cujo significado, diante de uma realidade complexa e

multifacetada, suplanta a acepção desta palavra com o sentido de simples interação entre educador e educando. Com efeito, no universo da educação, a mediação dos saberes transcende a sua dimensão axiológica, demonstrando-se também por sua dimensão afetiva, confirmando, assim, o seu intrínseco ideal transformador.

Nessa toada, o termo “mediação” - do ponto de vista educacional e, mais especificamente, da atividade docente nos processos de ensino e de aprendizagem - pressupõe a realização de um trabalho docente desenvolvido à luz de uma práxis educativa orientada enquanto práxis política (FREIRE, 1987). Dessarte, a mediação assume, nesse âmbito, um sentido que se coaduna com o ideal libertador da educação proposto por Freire (1975), segundo o qual as práticas docentes baseadas na dialogicidade apresentam-se de forma horizontal, tanto nos espaços educativos formais quanto nos não formais. Tais práticas, denominadas práticas reflexivas, mostram-se como parte do acervo dos processos de mediação dos saberes, expressando, com isso, uma forma de superação do modelo de educação unilateral, que pouco ou nada contribui para a transformação da sociedade e para a emancipação dos sujeitos de aprendizagem.

Ainda nesse campo investigativo, o sentido que doravante assumiremos para a mediação dos saberes, nos limites desse estudo, tende considerar o exercício do diálogo como uma prática docente que aproxima os sujeitos aos objetos de aprendizado. "A educação dialógica parte da compreensão de que os alunos têm de suas experiências diárias" (FREIRE; SHOR, 1987, p. 131).

Para finalizar este exercício preliminar, não poderíamos deixar de trazer à baila - já nesta seção - o olhar de Vigotski sobre o tema mediação. O primeiro ponto, indiscutivelmente meritório, que queremos destacar na obra vigotskiana é o fato de ele ter se valido de uma abordagem histórico-cultural em seus estudos, partindo de pressupostos do materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels: Vigotski (1998) defende que a capacidade mental de uma pessoa realizar uma ação ou de resolver um problema sozinha encontra-se no nível das funções mentais já amadurecidas, resultantes do processo de formação forjado na historicidade do sujeito.

Esse nível é denominado pelo autor Nível de Desenvolvimento Real. Na sequência de seus estudos, Vigotski escreveu que na realização da mesma atividade (a das funções mentais amadurecidas), com orientação do professor, o aprendiz atingirá um novo nível de compreensão e aprendizagem. Esse novo nível é denominado Zona de Desenvolvimento Potencial e constitui-se na realização de uma atividade com a

colaboração, a cooperação, ou mesmo com a mediação de um outro sujeito, com maior conhecimento. A distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial é denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nessa linha de raciocínio, conclui-se que o desenvolvimento potencial está ligado à aprendizagem e esta, por sua vez, está ligada à mediação, posto que a atuação do mediador favorece o aprendizado, o qual, na teoria vigotskiana, induz o desenvolvimento.

Em suma, cabe-nos, doravante, considerar que a expressão mediação tecnológica em educação, se conceituada à luz dos estudos até aqui aludidos, pode ser devidamente significada a partir de Vigotski e, por sugestão nossa, também a partir de Freire, haja vista que ambos os autores trabalham numa zona teórica comum, na qual se vê o aprendizado como um processo profundamente social, em que se enfatizam o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado.

3.3 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA EM EDUCAÇÃO (MTE): CONSOLIDANDO UMA CONCEITUAÇÃO PARA A EXPRESSÃO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Para que possamos consolidar uma conceituação robusta para o tópico aqui estudado - a mediação tecnológica em educação - segundo a perspectiva de Vigotski, é preciso que nos aprofundemos um pouco mais em suas ideias, ideais e perspectivas acerca da mediação nos processos aprendizagem, com vistas a traduzir para realidade presente uma significação, cujo embasamento encontre lastro nos preceitos fundamentais de sua obra.

Vigotski (2007) considera o desenvolvimento como uma variável diretamente ligada ao aprendizado e, por conseguinte, à mediação. Na defesa da tese de que o aprendizado favorece o desenvolvimento mental da pessoa, o autor traz a conceituação de Zona de Desenvolvimento Real (que representa as atividades que a criança consegue fazer sem necessitar de ajuda de alguém com mais conhecimento, ou seja, baseada na sua historicidade), Zona de Desenvolvimento Potencial (que representa aquelas atividades que a criança já fazia sem ajuda antes, sendo ampliadas em conteúdo e complexidade a partir da mediação de alguém com mais conhecimento) e Zona de Desenvolvimento Proximal (que consiste na diferença entre as duas zonas anteriores, ou seja, representa o quanto se ampliou o que a criança sabia em função de seu aprendizado por meio da mediação). Tal conceituação é elaborada pelo autor com base em uma

incursão nos aspectos histórico-culturais e sociais, descritos em sua teoria, a partir de Marx e Engels, como alicerces fundamentais do aprendizado.

Assim, por ser considerada por Vigotski como a diferença entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial, a Zona de Desenvolvimento Proximal, enquanto potencial da mediação e como elemento que possibilita o desenvolvimento das funções mentais superiores e da aprendizagem a partir da interação entre professor e aluno, pode ser tida como um “terreno fértil” semeável pelo trabalho docente de mediação dos saberes.

3.4 A MTE E AS TDICS: COMO UM ARTEFATO TECNOLÓGICO PODE OU NÃO SE TORNAR UM INSTRUMENTO APLICÁVEL À ATIVIDADE DE MEDIAÇÃO NO ÂMBITO DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM?

A seguir, proporemos um aprofundamento no debate em torno das questões que envolvem a forma como um artefato tecnológico pode ou não se tornar um instrumento aplicável à atividade de mediação no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem.

Posteriormente, traremos a lume as questões condizentes com a forma e o conteúdo por meio dos quais as tecnologias digitais podem se consubstanciar enquanto ferramentas apropriadas às relações entre os sujeitos de aprendizagem na perspectiva vigotskiana.

Calcado nos preceitos do materialismo histórico dialético de Marx e Engels, Vigotski (1998) aborda o trabalho humano e o uso de instrumentos, tendo-os como meios através dos quais o homem interfere na natureza, de forma transformá-la e, em consequência disso, transformar-se a si próprio. Nesse sentido, Vigotski conceitua instrumento segundo a abordagem de Engels:

A especialização da mão - que implica o instrumento, e o instrumento implica a atividade humana específica, a reação transformadora do homem sobre a natureza"; (2) "o animal meramente usa a natureza externa, mudando-a pela sua simples presença; o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a. Esta é a distinção final e essencial entre o homem e os outros animais (p. 291).

Vigotski compreende o conceito de mediação a partir da interação do homem com o ambiente, tanto pelo uso de instrumentos como pelo uso de signos. Os instrumentos e os signos, nestes últimos compreendidos a linguagem, a escrita, o sistema de números e (hodiernamente) as tecnologias digitais, são criados pelo homem no transcurso da história humana, influenciando a sociedade e o seu nível de desenvolvimento cultural. Para Vigotski (1998), a internalização dos sistemas de signos

produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais de desenvolvimento – como a Zona de Desenvolvimento Real – e as formas tardias de desenvolvimento – como a Zona de Desenvolvimento Potencial. Por isso, Vigotski segue Marx e Engels ao compreender que o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua gênese na sociedade e na cultura.

Com base nessa premissa, nosso enfoque conceitual para as tecnologias digitais aplicadas na educação alinha-se à ideia de que as interações humanas mediadas tecnologicamente representam construções culturais históricas, não podendo ser relegadas à categoria de meros elementos técnico-operacionais. Para atingir o seu propósito na seara educacional, as tecnologias devem ser vistas como parte integrante de um processo multifacetado de mediação, afastando-se de qualquer significação que lhes atribua, segundo a melhor visão tecnocentrista⁷, um papel de ferramenta autônoma e independente dos sujeitos que as criaram e que com e a partir delas interagem em ações educativas.

Buscando-se avaliar como um artefato tecnológico pode ou não se tornar um instrumento aplicável à atividade de mediação no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, recorreremos ao pensamento de Rabardel (1995), segundo o qual um artefato passa a ser visto e tido com um instrumento na medida em que é utilizado na atividade humana, sendo colocado entre o homem e o objeto de sua ação. Voltando ao exercício que propusemos no início deste estudo, o termo mediação, até mesmo em sua acepção coloquial, pode ser significado como ato ou efeito de servir de intermediário entre coisas, pessoas ou grupos. Assim, aquilo que se coloca entre o homem e o objeto de sua ação, servindo de meio para a efetivação de seu objetivo, passa a ser definido como um instrumento, constituindo-se, por isso, um mediador. Exemplificando, uma simples colher sem uso é apenas um artefato de metal. Quando utilizada pelo homem como meio material para realizar a ação de comer ou de misturar algum líquido, tal artefato passa a ser visto como um instrumento aplicável à atividade humana, recebendo, assim, um novo *status*. Em relação ao ensino, serve o mesmo raciocínio: este mesmo autor infere que, quando os recursos tecnológicos interferem nas relações e nas interações didáticas, tais recursos passam a ser considerados instrumentos, posto que são utilizados como

⁷ O **tecnocentrismo** é um conceito trazido por Vieira Pinto (2005), o qual apresenta – dentre as suas diversas definições – a ideia da absolutização das tecnologias, fenômeno que significa a tendência de a elas atribuir-se um (errôneo) *status* de solução para todos os males, numa distorcida noção de que essas ferramentas a tudo resolvem, com ou sem a necessidade da intervenção humana.

meio para a efetivação da ação humana de ensinar, configurando-se, nesse contexto, o que se denomina atividade instrumentada ou instrumentalizada pelas tecnologias.

Quem atribui o *status* de instrumento a um artefato é o próprio homem, na medida em que ele se apropria de um elemento, utilizando-o, com a sua finalidade original ou com finalidade diversa, como meio para realizar a seu propósito. Por este viés, pode-se admitir que se considere, por exemplo, um lápis como um instrumento para prender o cabelo, em que pese não ser esta a finalidade para a qual este artefato tenha sido originalmente concebido.

Vigotski (2007) insere os instrumentos no universo dos artefatos, adotando uma definição mais abrangente para o tema, de forma a categorizar dois tipos de artefato: os instrumentos físicos e os instrumentos psicológicos. Assim, para o autor, os instrumentos apresentam diferentes espécies, tal qual o apresentam os símbolos e os signos. Dentre os signos e símbolos adotados pelo homem, segundo a visão vigotskiana, encontra-se a linguagem, que nada mais é do que um instrumento de mediação por meio do qual se cria a consciência. Na linguagem, nasce a atividade mental, porquanto do uso dela decorrem duas possibilidades: a de o indivíduo controlar a si próprio, regulando o seu próprio comportamento, e a de o indivíduo transformar e controlar o comportamento de outrem.

Por conseguinte, um artefato tecnológico pode, efetivamente, constituir-se como um instrumento aplicável adequadamente à atividade de mediação no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, há de se considerar que o objeto de mediação – os saberes – deve ser abordado por meio de uma linguagem midiaticizada ou instrumentada pelas tecnologias digitais utilizadas com uma aplicação ampla e multifacetada. Com essa abordagem, a que enxerga a tecnologia como instrumento de apoio à atividade docente, pode-se potencializar o trabalho do educador e os processos de ensino aprendizagem, que, a partir de então, podem acontecer tanto nos espaços formais quanto nos espaços não formais de ensino, possibilitando um valioso encontro do educador com o educando mesmo que eles estejam situados em um tempo-espaço diferente.

Se a mediação tecnológica em educação possui o condão de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, então, como decorrência lógica disso, a linguagem enquanto instrumento mediador também recebe, quando midiaticizada, tal potencialização, ampliando sua capacidade de influenciar comportamentos, tanto os dos

próprios sujeitos de aprendizagem em relação a eles mesmos, quanto os deles em relação aos demais sujeitos dessa relação.

Em resumo, as relações sociais que se estabelecem a partir da mediação tecnológica em educação, consubstanciada pela mediação didático-pedagógica midiaticizada ou instrumentada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), acabam tendo uma possibilidade ímpar de serem ampliadas nesse novo contexto, desde que ocorra a melhor utilização de tais ferramentas no campo do trabalho docente.

Há de se ter consciência de que o uso das TDICs em educação serve como uma ferramenta de apoio, que não substitui a mediação presencial inerente aos processos de ensino e de aprendizagem. A contrário disso, deve-se incorporar as chamadas metodologias tecnológicas ativas no universo da sala de aula, fazendo com que o seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem seja uma realidade que transcenda o espaço formal da escola, de forma a constituir-se como uma extensão dela, primando pelas relações interpessoais *in loco*, as quais, produzem a base da historicidade dos educandos e dos educadores.

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vigotski (2007) discorre sobre o nascedouro das funções psicológicas superiores, demonstrando uma forte relação entre a sua natureza mediada e a concepção trazida pelo materialismo histórico-dialético. Consequentemente, Vigotski não defendia a teoria do aprendizado baseada na associação estímulo-resposta, de maneira que o seu objetivo precípua era o de que a noção de comportamento mediado, conforme expressa a sua obra, não fosse interpretada segundo esse contexto por ele superado.

Ao longo das obras estudadas, percebe-se que, na visão de Vigotski, a totalidade da estrutura da atividade produtora do comportamento humano é descrita a partir do termo "mediação", o que semanticamente enriquece esta expressão. Por isso, pode-se referir que uma conceituação para a mediação tecnológica em educação de acordo com a teoria vigotskiana passa, necessariamente, pela compreensão da totalidade do fenômeno tecnológico enquanto potencializador do uso da linguagem como meio de influência sobre o comportamento do homem.

Adotando-se essa visão a partir do uso das TDICS na mediação dos saberes por meio de metodologias dialógicas, pode-se valorizar a historicidade do sujeito, dando-se

a ela o *status* de alicerce fundamental do aprendizado. Para tanto, as ferramentas tecnológicas, como a internet, devem ser utilizadas na mediação dos saberes como instrumento de ampliação dos espaços e das possibilidades de apreensão, fomentando-se, em todas as suas intervenções, o método dialógico-dialético como meio de superação da formação linear, possibilitando-se, com isso, a formação humana integral e a emancipação dos sujeitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

RABARDEL P. **Les hommes et les Technologies. Approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 4

A perspectiva ideológica das políticas públicas e a sua influência na educação profissional e tecnológica

Luís Roberto da Silva Lampe

Sérgio Wesner Viana

Resumo: O presente trabalho tem como finalidade última a reflexão sobre a ascendência do viés ideológico nas políticas públicas, assim como sobre a gestão democrática na escola pública, sobretudo na educação profissional e tecnológica que é desenvolvida pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo é meditar acerca das influências político-ideológicas no contexto educacional, bem como fomentar o movimento contra-hegemônico frente aos ataques advindos da Reforma do Ensino Médio e da Reforma Trabalhista, constituídas como políticas públicas recentes. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, de modo a propor um pensamento crítico sobre as políticas públicas que não buscam atender aos interesses da classe trabalhadora e da educação integral. Ao final, o artigo aponta a gestão democrática como um dos caminhos para a análise das verdadeiras intenções das políticas públicas na escola e na educação profissional e tecnológica, assim como uma forma ativa e decisiva de participação da comunidade escolar.

Palavras-chave: Políticas públicas; Gestão Democrática; Rede Federal da Educação profissional e tecnológica.

4.1 INTRODUÇÃO

A escola pública e, inserida no conjunto desta, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com sua estrutura administrativa e o seu fazer pedagógico peculiares, provavelmente nunca será um ambiente neutro de interferências políticas e ideológicas. Isto se dá porque a escola não é uma instituição que está em paralelo às relações sociais, culturais e de poder que norteiam a sociedade, mas se constitui como parte integrante da mesma. De acordo com Rodrigues (2001, p. 71) “ela é uma instituição como qualquer outra, inserida numa sociedade concreta”. E, sendo assim, na escola, “se cruzam as dimensões intelectual, ética e profissional e assim ela configura também um campo de ação política, aqui entendida como a concretização de alguns interesses em disputa na sociedade e, de modo especial, no exercício do poder político” (RODRIGUES, 2001, p.71). E verificamos que esse campo político sempre está embasado por ideologias.

Percebe-se que a escola pode desempenhar o papel de *aparelho ideológico*, agindo sobre os educandos de forma articulada com outras instituições sociais - embora nem sempre isso apareça claramente - no sentido de formar as estruturas da subjetividade através da reprodução das estruturas sociais da máquina de produção. Porém, verifica-se, de igual forma, que a mesma escola pode desenvolver uma ação *contra ideológica*, agindo sobre os indivíduos de forma a possibilitar-lhes um desenvolvimento autônomo das estruturas da subjetividade, criando indivíduos singulares, estruturalmente preparados para enfrentar as duras barreiras sociais a que serão submetidos no mundo capitalista. Considerando que tais barreiras são erguidas na tentativa de anular a temida singularidade.

A concepção de certo modo já "clássica" da ideologia, elaborada e disseminada pelo marxismo, que a identifica com um "falseamento da realidade" de modo a mascarar a dominação e a exploração leva a uma concepção da escola na qual sua função ideológica seria a de mascarar e mesmo justificar a realidade social da dominação (GALLO, 1999, p.195).

Essa função de camuflagem e justificação das desigualdades sociais é estabelecida através de um processo de abstração das significações sociais da educação, levando-as para o âmbito da cultura e da filosofia e retirando-as propositadamente da materialidade social. Ignorando assim o princípio da realidade concreta como totalidade, a quem atribui-se o sentido de um todo estruturado e dialético, fruto de múltiplas

relações, em que um fato ou conjunto de fatos podem ser compreendidos unicamente através das relações construídas entre eles.

No entanto, ainda de acordo com Gallo (1999), a ideologia, não se esgota nesta concepção marxista clássica, já que ainda pode servir para revelar, na escola, para cada indivíduo “a realidade da máquina de produção como a realidade, panorama no qual ele deve desenvolver-se, de forma perfeitamente articulada e, assim, mais do que dissimular ou justificar uma realidade, trata-se de processar a sua totalização” (GALLO, 1999, p.196). Assim, tem-se uma ideologia no sentido hegemônico e outra que serviria para um propósito contra-hegemônico.

Diante disso, a escola pública e “[...] a educação como uma política social, requerem que estas sejam diluídas na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação” (AZEVEDO, 2004, p.05). Por este enfoque é possível compreender a escola como um espaço em constante disputa ideológica, política e social.

Apesar da evidente interferência ideológica e política na escola, existem defensores no sentido de que a escola não tem como função envolver-se em questões de cunho político e social, o que se caracterizaria como “incitação de ideologias na escola”. Essa é uma tendência liberal tradicional de pensamento, que considera como papel da escola apenas a cultura, já as questões sociais pertenceriam exclusivamente à sociedade (LIBÂNEO, 2011, p.24). Porém, defender a não ideologia na escola também é um tipo de ideologia, que está principalmente ligada a concepções neoliberais, que defendem uma “escola sem partido”, por exemplo. Assim, certamente, pode-se dizer que a escola é influenciada pelas políticas públicas que, por conseguinte, são pensadas e planejadas por meio de ideologias e intencionalidades, que podem servir tanto para um propósito revelador da realidade, quanto de falseamento e dominação.

A escola é ideológica e política também em sua estrutura interna, pois é composta por homens e mulheres dotados de subjetividade, e que lá se relacionam com outros seres humanos também singulares, com trajetórias e experiências próprias. Assim, a estrutura total da escola, em um contexto mais amplo, constitui-se como um grupo social, pois extrapola sua ordenação oficial instituída (PARO, 2011, p.19).

Enquanto instituição pública, a escola ainda é fortemente influenciada pelos governos, pelas suas políticas públicas, pelas suas próprias ideologias e por suas convicções políticas, em relação às suas concepções acerca da função da escola. “Os

fazedores de políticas, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade” (AZEVEDO, 2004, p.65) e, com isso, exprimem e concretizam suas ideias políticas e individuais sobre a incumbência de determinada política pública na sociedade. O que precisa ser levado em conta é que essas ideologias e políticas públicas tanto podem significar abertura para a criticidade e participação social, quanto para um processo de dominação e manutenção das velhas estruturas vigentes. Diante disso, a escola precisa se posicionar e optar pelo papel de "aparelho ideológico", reproduzindo as estruturas vigentes de dominação produtiva, ou optar por desenvolver uma ação "contra ideológica", preparando cidadãos para essas barreiras sociais (GALLO, 1999, p. 189-190).

Desse modo, a escola, que deve ser espaço de formação de sujeitos críticos e emancipados, necessita voltar-se, não só para as questões de ensino, mas também para as de gestão e concepção de escola, no sentido de que se compreendam as interferências que as políticas públicas e suas ideologias trazem para o trabalho escolar e para a estrutura escolar, bem como situar a escola enquanto política pública a serviço da sociedade e que necessita da participação da mesma. Nesse sentido, ao planejar, gerir e organizar o espaço escolar, deve-se compor a escola como “lugar de ensino e difusão do conhecimento, instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado, simultaneamente meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto” (LIBÂNEO, 2011, p.80). E, caso a escola não esteja preocupada com este tipo de função e formação, “a denúncia da utilização da escola como instrumento de manutenção das relações sociais existentes e veiculação de ideologias manipuladas pelos setores mais privilegiados é importante e necessária” (RODRIGUES, 2001, p.71).

Diante disso, é preciso compreender a gestão escolar, bem como o trabalho pedagógico, em um sentido mais amplo e crítico, levando em consideração as influências positivas e negativas das políticas públicas que expressam “a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Além disso, dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc” (VIEIRA, 2007, p.56). Ou seja, a escola é espaço de intervenção governamental e, por isso, certas intervenções são também políticas, no sentido partidário e outras também no sentido social.

Para que haja reflexão no ambiente escolar, assim como a participação da comunidade interna e externa na discussão do papel da escola, é fundamental que a

educação esteja sempre em permanente avanço com o social e o educacional. A gestão democrática da escola é um dos possíveis caminhos para esse processo de participação e idealização de uma escola para todos.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nasceram de uma política pública, no ano de 2008, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esta política educacional está voltada para a democratização do acesso à escola pública gratuita, com ênfase na educação profissional e tecnológica, que é também uma política pública, não apenas pela forma de financiamento de sua manutenção, mas por seu compromisso com o todo social (PACHECO, 2015. p.15). E como política pública, sofre também interferências de outras políticas públicas, tanto educacionais quanto sociais, como a Reforma do Ensino Médio e a Reforma Trabalhista, por exemplo, que afetam diretamente a atuação dessas instituições, podendo inclusive alterar seu curso se não houver uma rápida reflexão e ação.

Assim, este artigo pretende relacionar brevemente, através de pesquisa bibliográfica, com autores que produzem sobre a temática abordada, as influências das políticas públicas e das ideologias no espaço das escolas públicas em geral e, em especial, na educação profissional e tecnológica. Com isso, pretende-se refletir e discutir sobre as mais recentes interferências governamentais, especialmente, as Reformas Trabalhista e do Ensino Médio, que atingem diretamente a educação profissional e tecnológica. Além disso, toma-se ainda como um possível instrumento de reflexão e de resistência da gestão democrática na escola pública.

4.2 A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHADOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De acordo com Azevedo (2004, p.5), é necessário considerarem-se as relações de poder, de dominação e de conflitos em que estão inseridas as políticas públicas e que influenciam nas instituições do Estado, pois essa ingerência, mesmo que declarada como sendo para o bem maior da sociedade, ainda assim é marcada por um viés ideológico, que, em muitos casos, implica em interesses econômicos de classes dominantes, que também são interesses políticos (AZEVEDO, 2004, p.45-46). Dessa forma, a escola pública, enquanto uma dessas instituições do Estado e, portanto, espaço político de influenciadores e de influenciados, está sob a responsabilidade de um ente federado em

específico, conforme o nível de ensino oferecido. Os municípios, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos artigos 8º à 11º, são responsáveis por “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental”. Os Estados são responsáveis por “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”. E a União se incumbe de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” e, também, de “coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Desta forma, a escola pública é influenciada, primeiramente, pelo ente a que pertence, e em todos os casos pela União, através das políticas educacionais de âmbito nacional. Em relação a isso se tem, por exemplo, a mais recente “Lei 13.415 de 16.2.2017 que promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica” (FERRETTI, p.25, 2018), o que afeta toda a educação brasileira.

Imbricada em meio a essa trama de influência, pelo poder do Estado, a lógica do capital e da iniciativa privada também penetram na gestão escolar. Isso acontece, pois as políticas educacionais, sociais e administrativas, as quais tratam das ideias e das ações governamentais, são formas de intervenção do governo nos estabelecimentos de ensino, muitas vezes, em prol de objetivos capitalistas (VIEIRA, 2007, p.56).

A intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar. [...] a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente pautando-se no mundo dos negócios, com medidas como a “qualidade total” ou como a formação de gestores – capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado (PARO, p.774, 2010).

No entanto, a escola, assim como outras organizações públicas, não pode ser reduzida apenas às suas dimensões técnicas, psicológicas ou estruturais, subordinadas a autoridades e a interações (CÔRREA; PIMENTA, 2005, p.34), considerando-a como uma mera empresa no âmbito da lógica do mercado ou da produção. A escola não tem como

objetivo o lucro, mas a formação de seres humanos emancipados, responsáveis e comprometidos, fruto de uma educação integral, e isto requer uma concepção de organização diferente da lógica empresarial.

Dessa forma, a escola como espaço da autonomia e de contradição, deve também refletir sobre as políticas públicas e sua intencionalidade, ou as suas ideologias, para que não sirva aos interesses capitalistas exploratórios, que insistem em qualificá-la como um simples empreendimento empresarial.

A escola mantém uma relação dinâmica com a realidade social, possibilita a luta por melhores condições de vida, a formação de dirigentes políticos que representem as camadas populares, desmistifica os conteúdos das matérias, substitui modelos sociais e éticos por outros, adequados a um novo projeto de sociedade, ou seja, ela é uma ameaça à ordem estabelecida (LIBÂNEO, 2011, p.51-52).

Nesse sentido, a escola aliada à proposta da classe trabalhadora, ou seja, à educação profissional, é uma alternativa para que atenda aos interesses dos trabalhadores e não do capitalismo desumanizador. “A escola exercerá um importante papel político e social quando cumprir com o seu objetivo fundamental de instrumentalizar as classes trabalhadoras e a grande população marginal da sociedade brasileira [...]” (RODRIGUES, 2001, p.72). “Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (PACHECO, 2015, p.8). Quando se menciona a classe trabalhadora, importa salientar que se trata da apropriação do conceito de Antunes (1999, p. 101-104) que descreve a classe trabalhadora como a “classe-que-vive-do-trabalho”, sendo esta a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho em troca de um salário e que não possuem os próprios meios de produção para trabalhar.

De acordo com Grabowski (2014), a educação profissional e tecnológica, embora sofra com as influências da hegemonia do capitalismo, “é uma política pública de educação para os que vivem do trabalho e estratégica para o processo de rompimento com a democracia formal e de construção da democracia real a partir das contradições que se estabelecem entre o capital e o trabalho” (GRABOWSKI, 2014, p.35).

Ao ir de encontro a uma proposta de educação voltada ao atendimento da classe trabalhadora e, por meio de uma política pública educacional e social, surge a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que também se constituem em políticas públicas postas em ação.

É nessa perspectiva que a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente: a de subordinação quase absoluta ao poder econômico. Significa também estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública – com as singularidades que lhe são próprias –, passando a atuar como uma rede social de educação profissional, científica e tecnológica. (PACHECO, 2015 p.18)

Desse modo, a exemplo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as políticas públicas com uma ideologia contra-hegemônica, também podem servir de caminho para a superação das desigualdades sociais e educacionais, influenciando a educação de forma positiva. No entanto, isso depende das ideologias do governo, dos seus planejadores de políticas públicas e da visão destes sobre a questão social e educacional, mas principalmente da vontade dos membros da escola de não servir ao aparelho ideológico vigente.

4.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, A REFORMA TRABALHISTA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A escola é um espaço de disputas políticas, porque sofre as ações de um programa de ação alinhado às decisões políticas do governo e, portanto, é o espaço em que as políticas públicas, principalmente as educacionais, se concretizam, e as relações de poder são postas em jogo (AZEVEDO, 200, p.59). Assim, considerando o caso dos Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologia, que oferecem com prioridade o ensino médio integrado a um curso técnico, ou seja, a educação profissional e tecnológica, as políticas públicas advindas das Reformas do Ensino Médio, manifestadas através da Lei número 13.415 de 16.2.2017 e da Base Nacional Comum Curricular e também da Reforma Trabalhista, expressa na Lei número 13.467/2017 e na Lei número 13.429/2017, impactam diretamente na política de educação proposta por estas instituições. “Nesse sentido, não é possível tratar como proposições separadas da lei que define a reforma do Ensino Médio, as demais medidas adotadas no governo Temer, tais como a PEC 95/2016 e a Lei sobre a reforma trabalhista” (FERRETTI, 2018, p.35).

A reforma do ensino médio traz em seu bojo a inserção de propostas privadas na educação através de ferramentas de gestão do mundo empresarial aplicadas em escolas públicas, mais especificamente com a gestão para resultados. A escola permanece

pública, mas o conteúdo passa a ser privado. A gestão para os resultados opera por dentro da escola pública, fazendo com que a escola seja pensada como uma empresa. Essa forma de pensar a educação deve ser questionada, já que a escola pública é formada por professores, funcionários, alunos e pais. A escola não é uma empresa e não pode ser pensada como tal, pois a Educação lida com as pessoas em formação, em processo de desenvolvimento e não com mercadorias ou meramente com clientes.

As reformas em curso no país estão sob o interesse de grandes grupos empresariais privados com o objetivo de indicar a direção das políticas educacionais, através dos sujeitos envolvidos e influenciar no conteúdo da proposta de educação com formas pouco democráticas, sem a ampla participação das entidades, professores, alunos e comunidade escolar. Os ditos problemas educacionais têm sido considerados como resultado da má gestão e desperdício do Estado, como falta de produtividade, qualidade e falta de esforço por parte do corpo docente que ainda utiliza métodos, currículos e formas antiquadas de educar. Então, justifica-se a adoção dos conceitos empresariais de produtividade, eficiência, eficácia e competitividade para solucionar os problemas enfrentados pela educação (CAETANO, 2020).

E a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. No capítulo cinco da Base, que se refere à etapa do Ensino Médio, consta a Formação Técnica e Profissional como itinerário formativo, sendo esses itinerários “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas”.

Observa-se, também, que há uma disputa por um novo projeto societário no qual o projeto educacional está baseado na produtividade para o mercado, esvaziando o conteúdo político-pedagógico do currículo. Nesse projeto educacional, o mercado é utilizado como parâmetro de qualidade, eficiência e eficácia para a educação pública, demonstrando o interesse de empresas privadas em indicar os caminhos que as políticas

públicas educacionais devem seguir influenciando o conteúdo da proposta, no qual é evidenciado pelo deslocamento do enfoque da educação como processo amplo para aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, a “BNCC apresenta características de um currículo restritivo e padronizado, que deverá ser monitorado por indicadores de desempenho e de impacto através das avaliações para resultados” (CAETANO, 2020, p.78), subordina-se, assim, a educação aos interesses da produção capitalista.

Os Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologia têm como objetivo formar seres humanos sujeitos da sua história, para isso é preciso que eles “recebam uma educação integral, que os tornem capacitados a produzirem conhecimentos. O enciclopedismo pedagógico gera seres humanos passivos e conhecimentos descartáveis” (PACHECO, 2015, p34). Ou seja, para que o aluno tenha uma formação omnilateral, parte-se do pressuposto de que, para isso, o aluno necessita ter um conhecimento amplo em torno dos fundamentos das ciências, técnicas, culturas e linguagens. No entanto, de acordo com Ferretti (2018, p. 27-28), a reforma, em oposição a isso, mas em um discurso de “educação para a vida”, apresenta, por meio da BNCC, a separação entre formação comum a todos os alunos, de um ano e meio, ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800 horas e a formação diversificada em itinerários formativos por área - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional. Isso, inevitavelmente, levará a diminuição do número de disciplinas cursadas pelos alunos, uma vez que os itinerários formativos serão “escolhidos” de acordo com os interesses pessoais de cada aluno ou da disponibilidade de área oferecida pela escola, no sentido de que nem todo conhecimento é necessário, mas somente aquele que o aluno tenha interesse, ou que escolha por algum motivo subjetivo, que pode ser inclusive pela aparente *facilidade* da área pretendida. Nesse sentido, a educação pública passa a se desintegrar e o conceito de educação integral vai ficando cada vez mais distanciado.

A Lei 13.415 pode ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra-hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral, tendo por referência as proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao

Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio. (FERRETTI, 2018, p. 27-28)

Nesta reforma, a educação profissional passa a ser apenas um dos possíveis itinerários formativos que podem ser escolhidos, a parte do currículo do aluno, o que certamente atingirá a proposta de ensino integrado dos Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologia, desqualificando a educação que neles se constrói na perspectiva de formação omnilateral para a classe trabalhadora. Com isso, a Reforma do Ensino Médio interfere diretamente nos IFs e na educação profissional e tecnológica.

Observa-se que a visão dual prevalece na relação entre o ensino médio e a educação profissional e manifesta-se historicamente desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais. Expressa-se na evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres.

A dualidade educacional do Ensino Médio se revela historicamente nas diferentes reformas que atingiram essa etapa de ensino. Destaca-se que a dualidade se configura na existência de um sistema dual de educação, que visa a atender os interesses das diferentes classes existentes no interior da sociedade, evidenciando as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável. Significa ainda que a totalidade da estrutura social é segmentada e o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana, assim como a educação profissional assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral, omnilateral.

Já a proposta de ensino médio integrado à educação profissional, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é mais do que apenas uma forma de relacionar processos educativos com a profissionalização em um mesmo currículo. O sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Por conseguinte, o objetivo final da escola seria a formação do ser humano histórico. Sendo que o homem histórico é aquele que nasce do reino da necessidade, da

lei natural, da natureza, mas que transcende ao animal natural e produz a sua própria condição humano-histórica. Esse é o homem que modifica a realidade. Então, o homem passa a criar os valores, uma ética, a partir dos quais ele estabelece seus objetivos, para finalmente agir, para atuar orientado pelos objetivos, ao que chamamos de trabalho. Assim, o homem se faz histórico pelo seu trabalho e o trabalho é que define a condição humana. O homem é um ser criado pelo homem, por meio do trabalho, pois o trabalho é que produz a vida material e espiritual do ser humano. É o homem que produz historicamente a cultura, e a Educação não pode e não deve se preocupar apenas em passar conhecimentos para os aprendizes, pois estes tão somente fazem parte da cultura. A Educação tem que ser a apropriação da cultura humana, sendo que o aluno entra em contato com a cultura por meio do educador (PARO, 2011).

Sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação.

No entanto, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo.

Ao analisar os impactos da Reforma Trabalhista, na Educação Profissional e Tecnológica, também pode-se perceber algumas importantes implicações, visto que os Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologia, enquanto instituições de educação profissional, têm no trabalho o seu mais importante princípio educativo, mas o trabalho considerado em seu sentido ontológico e histórico, o sentido que vai na direção diametralmente oposta ao sentido dessa reforma, devido à redução de direitos dos trabalhadores e dos sentidos do trabalho, que a mesma representa e propõe. Pode-se dizer que, na proposta educacional dos IFs, o trabalho é “a dimensão ideológica que

transforma sujeitos da história, com visão crítica e compromisso com o avanço progressista da sociedade. Logo, formação específica, formação geral e cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral” (PACHECO, 2015, p34).

A Reforma Trabalhista afeta as políticas de trabalho no campo educacional, que se constroem nos IFs, já que o “objetivo central desses não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor” (PACHECO, 2015, p.11). Dessa forma, essa política pública que trata o trabalho somente como um emprego e que foi desenhada apenas para atender às necessidades do mercado, traz um cenário preocupante, tanto administrativamente, quanto pedagogicamente para a educação profissional e tecnológica, no sentido em que naturalizam as relações de exploração capitalistas e reduzem as perspectivas para o mundo do trabalho e para a educação integral.

4.4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO UM MOVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO

Democratizar a gestão na escola significa oportunizar um momento de aprendizagem para a cidadania, através de espaços que possibilitem à comunidade acadêmica exercer o direito de expressar sua voz e defender interesses que contemplem a coletividade, participando e se envolvendo nos processos decisórios. Nesse sentido, a escola constitui um ambiente favorável ao treinamento para a prática social e, ao adotar a concepção de gestão democrática em suas ações, avança no sentido de formar sujeitos capazes de construir uma sociedade democrática.

Porquanto a escola não pode ser confundida com uma empresa capitalista, utilizando os conceitos da administração geral na gestão escolar, ou seja, hierarquizando, dividindo o trabalho e retirando o sentido do trabalho do trabalhador, porque o produto da empresa capitalista é diferente do produto da escola: o produto da empresa são bens e serviços e o objetivo é o lucro, já o produto da escola é a formação de um cidadão autônomo e desenvolvido na sua integralidade e o seu objetivo final é a educação. Por isso, a escola não pode ser confundida com uma empresa e os trabalhadores da educação não podem ser confundidos com funcionários a serviço do capitalismo e da alienação do trabalho.

A gestão democrática contrasta com a gestão hierárquica que se expressa na forma paternalista ou autoritária de gestão pública e na gestão das empresas privadas. A

gestão democrática no âmbito da educação se concretiza através da participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. A participação é, portanto, um princípio fundamental nesse tipo de gestão, pautada pelo respeito aos diferentes pontos de vista (GRABOWSKI, 2014).

As concepções de gestão não só tratam de uma organização do trabalho escolar, como também exprimem as concepções políticas e ideológicas de escola, de homem e de sociedade, que se pretendem por meio da educação. Dessa forma, uma gestão funcionalista valoriza o poder, a autoridade e tem baixa participação dos indivíduos, já uma gestão democrática fomenta o trabalho coletivo, a participação de todos nas decisões com o intuito de criar e desenvolver relações democráticas e solidárias (LIBÂNEO, 2015, p.03-04). Assim, a gestão democrática concorre para o movimento de uma ação coletiva de reflexão sobre as políticas internas e externas que na escola se entranham, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico em relação às formas empresariais e, portanto, individualistas e burocráticas de se conceber a escola.

Diante disso, pode-se dizer, de acordo com Cury (2011), que a gestão democrática, além de ser um princípio constitucional da escola pública, é uma forma pacífica de a comunidade escolar construir uma educação de qualidade “e que possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e que não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder” (CURY, 2011, p.03). É por meio dessa consciência sobre o poder das ações governamentais e da sociedade capitalista, que a cidadania pode se ampliar e a democracia se efetivar. “É, portanto, no bojo da ampla luta pela democracia que se formula, entre nós, a noção de gestão democrática da educação, compreendendo a gestão democrática na educação” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p.01).

Verifica-se, portanto, que por meio das relações democráticas na escola e na sociedade é que se adquirem as noções sobre as influências das políticas públicas e das ideologias na escola, na educação, nos Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologia e na sociedade como um todo. “Através da prática participativa, é possível superar o exercício do poder hierárquico-verticalizado e promover a construção do poder coletivo, baseado na unidade social escolar como um todo” (SILVA, 2013, p.47).

Com isso, a gestão democrática da escola, devido a seu caráter inclusivo e participativo, pode ser encarada como um “[...] processo de reflexão, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas no interior da escola, não enquanto apropriação privada

do espaço público, mas como acompanhamento e controle” (SANTOS; SALLES, 2012, p. 172). E com isso, pode-se combater todas as formas de preconceitos, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e com a solidariedade, independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou orientação sexual (PACHECO, 2015, 10), que podem estar inculcadas em políticas e ideologias. Isso vai ao encontro da construção de uma ideologia que vise não à dominação, mas a liberdade e a construção de uma escola pública mais justa em seu acesso e permanência, ou seja, promover uma ideologia contra-hegemônica da escola e na escola.

Os Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologia, como política pública contra-hegemônica, têm essa preocupação com a gestão democrática como meio ativo de discussão dos assuntos internos e externos que afetam a escola pública, tanto em seu fazer pedagógico, como em sua estrutura administrativa.

São esses arranjos que permitem a construção da autonomia de cada unidade, sustentada na participação de todos os atores envolvidos no processo educacional. Naturalmente, isso não significa falta de direção, mas, sim, a possibilidade de que o projeto pedagógico seja permeado pela vida concreta de cada comunidade, possibilitando diferentes abordagens mediante uma construção coletiva pela comunidade escolar (PACHECO, 2015, p.10).

A construção coletiva da escola, pela gestão democrática, certamente é o caminho para que as políticas públicas e as ideologias sejam refletidas e pensadas para uma finalidade social e pedagógica da escola, já que a escola é espaço de influência, mas também é espaço de contradição.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção correta sobre o papel da educação profissional, a tem como uma importante mediação no processo de construção de conhecimento científico-tecnológico na esfera nacional e da formação humana dos trabalhadores, na perspectiva de se tornarem dirigentes. Uma política fundada nesses termos deve ser elaborada no sentido estratégico de fortalecer os setores públicos comprometidos com a produção nacional e com a capacidade de trabalho qualificado dos cidadãos brasileiros. Deve ser guiado por valores ético-políticos e não individualistas ou corporativos. Postura oposta a esta

delimita a política de educação profissional pelas necessidades do mercado de trabalho e pelos interesses do empresariado internacional.

As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica pressupõem a relação entre trabalho, educação e desenvolvimento e a promoção de atividades político-formativas calcadas em metodologias inovadoras. A partir de um pensamento emancipatório e de inclusão social, tendo o trabalho como princípio educativo e o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania, a educação profissional como uma política de inclusão social é uma alavanca indispensável ao desenvolvimento popular sustentável. E também a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção dessa política contribui para a melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento-cidadania. Tudo isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e qualidade social de vida da população, que são os objetivos de uma política pública séria e consequente.

Nessa perspectiva, uma compreensão dos educadores e da educação sobre o trabalho possui um papel importante para ajudar a entender e a ler criticamente a realidade, tanto da realidade capitalista, que embrutece e mutila vidas pelo trabalho, como do valor criativo e criador do trabalho. Pela educação, pode-se evidenciar que se pode produzir ciência e técnica que liberem o homem para o tempo livre, de arte, de humanização, mas que, por sua apropriação privada, principalmente hoje com a acumulação flexível capitalista, voltam-se contra os trabalhadores em forma de desemprego, de trabalho precário ou de exploração do trabalho.

Considera-se, então, que as políticas públicas e as ideologias influenciam diretamente na escola pública em geral, bem como nas instituições que compõem a Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica e, por conseguinte, na educação profissional e tecnológica que se desenvolve por meio desta importante Rede já interiorizada pelo país. Diante disso, é preciso refletir acerca dessas influências para o objetivo da educação, que antes de tudo, deve estar atento e preocupado com as desigualdades sociais e acadêmicas que afetam e discriminam, notadamente, aos trabalhadores.

Desse modo, pode-se concluir que as Reformas, tanto a Trabalhista como a do Ensino Médio, são políticas públicas que interferem diretamente em tal objetivo, estimulando a ganância pelo poder e a desigualdade social. Além disso, influenciam diretamente na proposta dos Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologia e na

Educação Profissional e Tecnológica que se desenvolve sob as bases da educação integral, integrada e emancipatória da classe trabalhadora e da sociedade em geral. Neste momento histórico, refletir e agir, são tarefas necessárias e urgentes. Nesse sentido, desejar e implantar efetivamente uma gestão democrática na escola, são propósitos que vão ao encontro de uma ideologia contra-hegemônica e se constituem em um caminho possível para a discussão da comunidade sobre a função social da escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. In: **O social em questão**. Ano XVIII n°34, 2015. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Sm4618UP754c17102374.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2020.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56).

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 199. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 04 julho 2020.

CAETANO, M.R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base? **Educação em Revista**, Marília, v.21, n.02, p.65-82, 2020.

CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M. A. M. (organizadora). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CURY, C. R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M. A. M. (organizadora). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da qualidade da educação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: Vol 32, N°93, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010340142018000200025>. Acesso em 02 julho 2020.

GABROWSKI, G. **Gestão e Planejamento da Educação Profissional e Tecnológica**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 6).

GALLO, S. Educação, ideologia e a construção do sujeito. In: **Perspectiva**. Florianópolis: v.17, n. 32, p. 189- 207, julho de 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10530/10076>>. Acesso em 03 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Hecus, 2015.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola, In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em 01 julho 2020.

RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, M. C. G; SALLES, M. P. S. **Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola**. Belo Horizonte: Revista Ensaio, v.14, n.02, p.171-183, ago-nov 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00171.pdf>>. Acesso em 18 julho 2020.

SILVA, D. C. **Centralização ou Democracia? Uma reflexão sobre a gestão educacional nos Institutos Federais de Educação, face às perspectivas democratizantes da educação**. Campos dos Goytacazes/RJ: Vêrices, v.15, n. 3, p. 45-60, set./dez. 2013 Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20130028/2979>. Acesso em 19 julho 2020.

VIEIRA, S. L. **Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples**. RBPAE, v.23, n.1, p.53-69, jan./abr. 2007.

Capítulo 5

A Educação Física no ensino médio integrado do IFRS: Características e alguns olhares

Janaína Scopel Faé

Andréa Poletto Sonza

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar qual tem sido o lugar atribuído ao componente curricular nesta modalidade de ensino e sua organização dentro dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRS. Este é um estudo de cunho qualitativo, do tipo descritivo, que envolveu entrevista, levantamento bibliográfico e documental. Os Projetos Pedagógicos Curriculares de todos os campi do IFRS foram analisados, e dois professores de Educação Física de campi diferentes participaram do estudo. Verificamos que a disciplina de Educação Física, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pode contribuir para a formação integral dos sujeitos, desde que embasada e orientada por currículos e políticas que viabilizem a tematização dos conhecimentos em todas as suas dimensões, superando as concepções dualistas, mecanicistas e tecnicistas. Características das propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória da Educação Física estão presentes nos PPCs, ressaltando o esforço da área em legitimar-se como componente curricular do Ensino Médio Integrado (EMI) alinhado aos pressupostos da formação profissional e integral. Nesse contexto, a Educação Física no EMI demonstra uma identidade crítica, alinhada às propostas pedagógicas das instituições, mas que não efetiva suas ações da mesma forma, afinal várias são as culturas, formas de organização e inserção. Ainda, o viés tecnicista e esportivo se mantém, embora haja um esforço da área em superá-lo. Essa concepção da EF exclusivamente prática e mecânica ainda povoa o pensamento dos que estão do lado de fora desse contexto de atuação. Isso faz com que a EF ainda precise disputar espaço e sentidos na educação profissional.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Integral. Ensino Médio Integrado.

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário brasileiro mais recente, no início deste século, em meio a um processo de expansão da formação profissional, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país e é composta atualmente por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (BRASIL, 2020).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) pertence à Rede, e é o foco deste estudo. Atualmente o Instituto possui 17 *campi*: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. Oferece cursos gratuitos de nível médio (técnicos que podem ser cursados de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio), superiores (de graduação e pós-graduação) e de extensão (IFRS, 2019a).

Desde a origem da Educação Profissional no Brasil com as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, as características desta modalidade de ensino foram se modificando; e com objetivos e regulamentações distintas da educação tradicional de caráter propedêutico. Assim o sistema brasileiro de ensino adquire uma característica dual: o ensino voltado para a classe trabalhadora nas escolas profissionalizantes, e o ensino de conhecimentos gerais de interesse das classes dominantes nas escolas propedêuticas.

Nesse mesmo contexto se desenrola a inserção da Educação Física (EF) nas instituições escolares. No início do século XX, ela adentra as escolas amparada pelas tendências médica e militar, pela necessidade de disciplinar hábitos, comportamentos e valores, com o intuito de formar indivíduos fortes e saudáveis para a produção e o desenvolvimento do país. Ao longo do século, o esporte na Educação Física ganha destaque, com o intuito de tornar o país uma potência esportiva. No final do século XX, emerge um grande movimento contra essa perspectiva da Educação Física pautada no

sentido de utilidade, apoiada apenas no fazer. Propõe-se um componente curricular que se preocupa com o saber, e não apenas com o fazer, e que esteja articulado com os projetos das escolas e com as demandas culturais e sociais (SILVA, 2014).

A promulgação da Lei nº 9.394, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL,1996), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, tornou a Educação Física componente curricular obrigatório da educação básica, portanto, seu ensino obrigatório também nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. No entanto, as escolas de educação profissional possuem autonomia para gerenciar a oferta deste componente curricular.

Tendo em vista a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio em 16 dos 17 *campi* do IFRS, tal configuração da Educação Física sugere que a organização curricular, os objetivos, ementas, aportes teóricos e pedagógicos que embasam os projetos curriculares, possam diferir entre eles. Além disso, as culturas da Educação Física, os sentidos desta para a educação profissional, o lugar que lhe é atribuído, e a constituição das suas teorias pedagógicas nos levam a refletir sobre a materialização da Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI).

Nesse contexto, no presente estudo, o foco ao qual dirigimos nossa atenção está na Educação Física do EMI do IFRS, e temos como objetivo analisar qual tem sido o lugar atribuído ao componente curricular nesta modalidade de ensino e sua organização dentro dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRS.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo, que buscou compreender o contexto da Educação Física em uma instituição de educação profissional e tecnológica. Para Creswell (2014), a pesquisa qualitativa faz uso de estruturas teóricas e de interpretação que abordam os significados atribuídos pelos indivíduos a um problema social ou humano, incluindo as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, a descrição e a interpretação do problema investigado.

Envolve entrevista, levantamento bibliográfico e documental. Foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. O objetivo foi

verificar de que maneira a Educação Física está inserida na matriz curricular dos cursos do EMI, além de analisar a ementa e o objetivo do componente curricular.

Os PPCs de todos os *campi* do IFRS foram analisados, e dois professores de Educação Física de *campi* diferentes participaram do estudo. Este artigo é um recorte de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, portanto, a escolha da amostra considerou os critérios estabelecidos inicialmente para a pesquisa, entre eles: a oferta do mesmo curso técnico integrado ao ensino médio e a presença do componente curricular Educação Física em dois anos consecutivos. Segundo Gil (2008, p. 94) “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos”.

Os dados foram coletados a partir da análise dos PPCs e de uma entrevista semiestruturada com cada um dos professores. As entrevistas aconteceram de forma individual e foram gravadas em meio digital. Após as entrevistas, os dados foram transcritos para posterior análise e discussão. Por tratar-se de um recorte, apenas uma questão e seus desdobramentos foram utilizados neste estudo. O tópico selecionado refere-se ao lugar atribuído ao componente curricular Educação Física no âmbito do Ensino Médio Integrado. Este tipo de entrevista permite, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

A técnica de análise dos dados constituiu-se na análise do conteúdo contido nos PPCs e expressado pelas falas dos professores na entrevista. Gerhardt e Silveira (2009) apontam que os procedimentos de análise das entrevistas e documentos “levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados” articulando-os com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem.

Os participantes responderam aos termos de consentimento livre e esclarecido. Os PPC's foram obtidos no portal eletrônico do IFRS. Após as coletas, os dados foram discutidos de forma correlacionada, analisando-se as entrevistas juntamente com os PPC's, resultando em duas categorias de análise: a constituição do componente curricular Educação Física no IFRS e alguns olhares sobre a Educação Física no Ensino Médio Integrado.

5.3 A CONSTITUIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS

A Educação Física é uma disciplina em processo de mutação. Por meio da análise de currículos e ementas dos cursos de ensino médio integrado do IFRS, é possível identificar como o caráter predominantemente esportivista do componente curricular ainda está presente, mas já com algumas mudanças para um viés menos utilitarista e tecnicista.

Percebemos que a concepção de um ser apenas motor vai ganhando contornos de um ser também psicológico, social e cultural. Essas concepções se inter-relacionam e se comunicam. De aspectos específicos e individualistas do ser humano, passamos a uma compreensão mais global e dinâmica de um ser cultural.

É possível notar também que os *campi* mais novos já trazem a Educação Física visando uma integração com o restante do currículo, deixando de lado o objetivo puramente prático de sua abordagem. Em outubro de 2019 entrou em vigor a Resolução nº 095, que aprova a Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS, 2019b). A finalidade é orientar a promoção e o desenvolvimento de práticas corporais relacionadas à cultura corporal de movimento de abrangência da área da Educação Física no âmbito da Instituição e suas ações junto às comunidades atendidas, em consonância com os documentos regulamentadores e orientadores do IFRS.

A Educação Física está institucionalmente inserida no IFRS como componente curricular obrigatório dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Analisamos os PPCs dos cursos do Ensino Médio Integrado de todos os *campi* do IFRS que ofertam esta modalidade, tendo como foco principal a organização curricular da Educação Física. Dos 17 *campi*, apenas um não oferece cursos integrados ao ensino médio. Fazemos a seguir uma caracterização e contextualização do componente curricular no âmbito desta instituição.

Quadro 1: Caracterização da Educação Física no IFRS

Campus	Quantidade de cursos EMI	Tempo de integralização do curso	Educação física na matriz curricular
A	2	4 anos	2 anos
B	5	3 Anos	3 anos
C	3	4 anos	2 anos
D	3	4 anos	2 anos
E	2	3 anos	2 anos
F	3	4 anos	2 anos
G	3	4 anos	3 anos
H	3	3 e 4 anos	3 anos
I	3	3 anos	3 anos
J	5	4 anos	3 anos
K	3	4 anos	2 anos
L	2	3 anos	3 anos
M	2	4 anos	2 anos
N	1	3 anos	2 anos
O	2	4 anos	2 anos
P	2	4 anos	2 anos

Fonte: as autoras

O componente curricular Educação Física não é ofertado durante todo o período de integralização dos cursos na maioria dos *campi* do IFRS. Apenas três *campi* têm a Educação Física inserida em todo o itinerário formativo. Assim, a distribuição da carga horária fica a cargo de cada campus. Características semelhantes foram encontradas por Metzner et al. (2017) em estudo sobre IFs de outros estados, e podemos destacar, assim como os autores, que a falta de definição de critérios configura um dos problemas que a área enfrenta para legitimar a sua atuação pedagógica junto à educação profissional. Um dos motivos para a redução ou exclusão dos conteúdos de Educação Física, principalmente no último ano do ensino médio, seria o de disponibilizar mais tempo para a preparação dos alunos para os vestibulares, o que caracteriza, de certa forma, uma hierarquização e priorização de conhecimentos a serem ofertados em algumas instituições.

Por meio da análise dos projetos pedagógicos dos cursos do ensino médio integrado do IFRS, destacamos propostas curriculares em Educação Física que procuram superar o ensino tecnicista e esportivista da área, buscando a articulação com os demais componentes curriculares, a contextualização de conhecimentos e a capacidade crítica

de pensar e agir. Esses aspectos podem ser observados, por exemplo, nos objetivos e ementas contidos, entre outros, na proposta do campus “B”:

Objetivo 1º Ano: Desenvolver habilidades e competências motoras, cognitivas e socioafetivas através dos componentes da cultural corporal do movimento (danças, esportes, ginásticas, jogos e lutas), cooperando e relacionando-se com o grupo, buscando a compreensão sobre o corpo humano em movimento, discutindo sobre temas atuais, sobre a importância da prática regular de atividades físicas e diferentes formas de exercícios para manutenção da saúde, permitindo uma formação cidadã.

Objetivo 2º ano: Aprimorar habilidades e competências atitudinais, conceituais e procedimentais através da prática dos componentes da cultural corporal incluindo danças, esportes, ginásticas, jogos e lutas, conhecendo testes e medidas de avaliação e conscientizando-se dos benefícios da prática para a melhora na qualidade de vida.

Objetivo 3º ano: Aperfeiçoar competências teórico/práticas e interpessoais através dos componentes da cultural corporal do movimento (jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas), compreendendo aspectos importantes sobre a organização da prática de exercícios físicos, relacionando os efeitos na saúde e qualidade de vida conhecendo os sistemas de disputa e aspectos relacionados à organização de eventos esportivos, salientando as atitudes cidadãs, autonomia e criticidade.

Ementa 1º ano: Anatomia, fisiologia e biologia corporal. Temas esportivos atuais como: doping, jogos olímpicos ou olimpismo, regras, táticas e fundamentos esportivos. Iniciação aos sistemas táticos ofensivos e defensivos. Princípios do jogador de defesa e ataque. Esportes individuais de marca, combate (jogos de oposição) e estéticos (ginásticas). Atividades esportivas e recreativas com movimentos técnicos de acordo com suas habilidades e hábitos de vida saudáveis. Todos estes aspectos enfocados estão relacionados com os componentes da cultura corporal do movimento.

Ementa 2º ano: Atividades esportivas e recreativas. Regras, táticas e fundamentos esportivos; Sistemas táticos ofensivos (jogo posicional) e defensivos (defesa individual e em zona); Principais grupos musculares que atuam nos exercícios de musculação; Prevenção e controle do excesso de peso corporal – exercícios aeróbios; Exercícios aeróbios para emagrecimento; Causas e consequências do acúmulo de ácido láctico na musculatura; Exercícios com sobrecarga – musculação; Trabalho com textos para leitura e interpretação; Avaliação da composição corporal; Sedentarismo X obesidade; Atividades ritmadas – jogos musicais; Expressão e comunicação através de gestos.

Ementa 3º ano: Prevenção e controle do excesso de peso corporal – exercícios aeróbios. Exercícios aeróbios para emagrecimento. Exercícios com sobrecarga – musculação. Avaliação da composição corporal. Atividades esportivas e recreativas. Sistemas táticos ofensivos (jogo posicional) e defensivos (defesa individual e em zona). Desenvolvimento de jogadas ensaiadas de bola e de quadra. Discussões sobre programas de condicionamento físico individualizado. Noções de arbitragem nas aulas de educação física. Desenvolvimento de jogos de mesa: xadrez, damas, tênis de mesa, pingue-pongue e sinuca. Organização de competições: rodízio, eliminatória simples e sistema combinado (CAMPUS “B”).

A Educação Física no EMI é resultado das diversas influências e correntes metodológicas que perpassaram este componente curricular desde sua inserção nas

escolas brasileiras. Embora, perceba-se ainda bastante presente o paradigma da aptidão física e esportiva, é possível identificar diferenças importantes. Diversas formas culturais do movimentar-se são tematizadas e vinculadas a processos socioculturais, em que os conteúdos e saberes são integrados em várias dimensões. Temos assim, conforme Medina (2013), uma EF *essencialmente* - mas não *exclusivamente* - prática. Seguem trechos do programa da disciplina no campus “O”:

Objetivo: Estudar, vivenciar e compreender as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento: esportes, jogos, ginásticas, atletismo, lutas e dança.

Ementa 1º ano: Ginástica: conhecimentos sobre o corpo, aquecimento; alongamento; ginástica localizada; atividade física e qualidade de vida; a influência do movimentar e do não movimentar na manutenção da qualidade de vida e a relação do mesmo com as doenças crônico-degenerativas; noções de nutrição e atividade física; substratos energéticos (carboidratos, proteínas, etc); suplementos alimentares. Jogos: atividades individuais, em pequenos e grandes grupos, jogos recreativos, competitivos e cooperativos, jogos do mundo e diferenças entre jogos e esportes. Esportes: classificação geral dos Esportes. Iniciação do Voleibol: histórico; fundamentos: toques, manchetes, saques, bloqueios, cortadas e regras, treinamento e prática do jogo. Iniciação ao Handebol: histórico; fundamentos: passes, recepções, arremessos, dribles, ações do pivô, ações do goleiro, práticas dirigidas. Iniciação ao Basquetebol: histórico; fundamentos, controle do corpo, controle de bola, dribles, arremessos, bandeja, rebotes, regras; práticas dirigidas. Iniciação ao Futsal: histórico; fundamentos, passe, drible, finta, cabeceio, chute, recepção, condução, domínio de bola, chute no gol, posições de jogadores. Iniciação ao atletismo: corridas 100, 200 e 400m, técnicas de saída de bloco, revezamento 4x100. Lutas: processo histórico e reconhecimento dos diferentes tipos de lutas. Dança: dança folclórica e regionais. Atividades competitivas de integração (torneios).

Ementa 2º ano: Ginástica: ginástica localizada; capacidades físicas (força, resistência muscular, potência muscular, flexibilidade, agilidade); atividade física e qualidade de vida; esforço, intensidade e frequência dos exercícios; exercícios aeróbicos e anaeróbicos; visão de corpo: modismos relacionados a estética corporal; influência da ditadura do corpo “perfeito”: anorexia, bulimia e anabolizantes; orientação postural. Jogos: atividades individuais, em pequenos e grandes grupos, jogos recreativos, competitivos e cooperativos, jogos tradicionais ou populares. Esportes: Esporte, rendimento, mídia e ética; Doping; Voleibol: fundamentos: toques, manchetes, saques, bloqueios, cortadas e regras, sistemas de jogo, treinamento e prática do jogo e sistemas de jogo. Handebol: passes, recepções, arremessos, dribles, ações do pivô, ações do goleiro, sistemas ofensivos e defensivos e práticas dirigidas. Basquetebol: fundamentos, controle do corpo, controle de bola, dribles, arremessos, bandeja, rebotes, regras, sistemas de jogo e práticas dirigidas. Futsal: passes, drible, finta, cabeceio, chute, recepção, condução, domínio de bola, chute no gol, posições de jogadores e sistemas de jogo. Iniciação ao atletismo: corridas 100, 200 e 400m, técnicas de saída de bloco, revezamento 4x100; salto em distância, altura e triplo; arremessos e lançamentos. Dança: dança de salão e populares. Atividades competitivas de integração (torneios). (CAMPUS “O”).

O caráter pedagógico das propostas dos *campi* remete às correntes revolucionárias, críticas e progressistas que foram absorvidas pela Educação Física a partir da década de 1980, quando passa a se pensar a função social da educação, - e por conseguinte da Educação Física - contribuir para a transformação social, a superação das diferenças e da dualidade educacional de interesse das classes dominantes.

As propostas curriculares da Educação Física apresentadas pelos PPCs dos *campi* do IFRS vinculam-se às teorias críticas da educação: crítico-superadora e crítico-emancipatória. A primeira fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica, e tem como objeto de conhecimento da EF a cultura corporal, concretizada em temas como o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a expressão, sendo os conhecimentos sistematizados em ciclos: organização dos dados; iniciação; ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, sempre tratados de forma historicizada (BRACHT, 1999). Podemos notar esse sequenciamento nos objetivos do campus “B”, e os temas da cultura corporal detalhados nas ementas do campus “O”.

Já a proposta crítico-emancipatória parte de análises fenomenológicas e concepção dialógica de movimento, em que o corpo e o movimentar-se são tomados como forma de comunicação com o mundo. Utiliza-se da cultura do movimento para desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente sobre a realidade na qual se insere (BRACHT, 1999).

Observamos características dessa proposta também no texto de ambos os *campi*. Entre os conteúdos, a dialogicidade entre corpo, movimento e temas atuais: visão de corpo; modismos relacionados à estética corporal; influência da ditadura do corpo “perfeito”: anorexia, bulimia e anabolizantes; orientação postural; esporte, rendimento, mídia e ética; doping; a influência do movimentar e do não movimentar na manutenção da qualidade de vida. Conhecimentos trabalhados buscando a compreensão sobre o todo que envolve o corpo em movimento, permitindo uma formação cidadã, autônoma e crítica.

Ramos (2003, p. 98) sinaliza que os conhecimentos tematizados em formações pragmáticas e tecnicistas “tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis”, portanto, incompatível com a formação omnilateral. As perspectivas críticas da Educação Física brevemente apresentadas aqui, e que vêm tomando lugar nas propostas pedagógicas e currículos do IFRS, apresentam justamente

o sentido oposto. Elas trazem a ideia de formação humana integral, tendo a cultura do corpo e do movimento como objeto de conhecimento. Convém reiterar que as expressões dessa cultura são resultado de experiências e necessidades humanas, ou seja, são práticas dotadas de significado. Desse modo, situá-las historicamente e, ao mesmo tempo, trazê-las para o contexto da sociedade contemporânea é uma das atribuições que trazem legitimidade para a Educação Física no Ensino Médio Integrado.

Vale ressaltar também, na organização curricular do EMI do IFRS, a presença de pontos de integração, ou pontos integradores, que consideram o princípio da interdisciplinaridade. Dessa forma, os conteúdos descritos permitem a articulação com os demais componentes curriculares, tendo em vista o pressuposto de uma formação unitária e integral. Seguem-se alguns exemplos de pontos de integração entre a Educação Física e os demais componentes curriculares:

História: Megaeventos esportivos - a história dos Jogos Olímpicos. Filosofia: Colonialidade do ser, do saber e do poder. Padrões de beleza e mídia. Teoria crítica da sociedade, problemas sociais associados. Sociologia: Influência na cultura corporal e classista na sociedade; o culto ao corpo e o esporte na sociologia da educação. O Indivíduo e a sociedade: o processo de socialização; cultura, ideologia e transformação social (CAMPUS “E”).

História: influência do esporte em fatos históricos. Geografia: interferência do efeito climático na prática corporal e mapeamento político geográfico do esporte moderno. Artes: importância da arte no movimento técnico das diversas manifestações corporais. Área do Núcleo Tecnológico: integrando conhecimentos da ergonomia no trabalho (CAMPUS “I”).

Esporte, rendimento, mídia e ética (Ponto integrador com as disciplinas de Sociologia e Filosofia); Doping (Ponto integrador com as disciplinas de Química e Biologia). (CAMPUS “K”).

Conhecimentos sobre o corpo (Ponto integrador com as disciplinas de Química, Física e Biologia). Atividade física e qualidade de vida; a influência do movimentar e do não movimentar na manutenção da qualidade de vida e a relação do mesmo com as doenças crônico-degenerativas; noções de nutrição e atividade física (Ponto integrador com as disciplinas de Sociologia e Filosofia). (CAMPUS “O”).

Gestão de pessoas: saúde, segurança e qualidade de vida no trabalho; Biologia: Anatomia e Fisiologia humana. (CAMPUS “N”).

Tal organização curricular permite a perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, pilares da educação profissional e tecnológica (EPT). Nesses termos, Boscatto e Darido (2020) argumentam sobre a possibilidade de articular os conhecimentos sobre o corpo com as especificidades da formação profissional, por meio da compreensão das múltiplas relações que acontecem no âmbito do emprego. Ainda, os conceitos e conteúdos, dessa

forma, são apreendidos de maneira histórica e dialética, a fim de compreender a totalidade, e não apenas fragmentos.

Desde o final do ano de 2019 a EF do IFRS tem respaldo também na Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS, 2019b). Essa política busca orientar as práticas relacionadas à educação física, aos esportes e ao lazer no IFRS, nos seus mais diferentes aspectos, entre eles, na Educação Física escolar. Visa também dar suporte e garantir o fomento para a criação, a melhoria e a manutenção de estruturas físicas e materiais. Aponta a importância de atuar no conhecimento das distintas realidades dos *campi* com o intuito de organizar o componente curricular e integrar os profissionais da área, promovendo a valorização da disciplina.

Uma vez que a constituição da Educação Física escolar recebe influência das diversas teorias que a fundamentam, e também, das características da própria instituição e dos sujeitos que dela fazem parte, é necessário que a EF, a partir da sua especificidade, cumpra sua função de componente curricular dessa modalidade de ensino: superar a dualidade teoria e prática e o viés tecnicista e utilitarista, contribuindo com a formação para a vida, o exercício da cidadania e a compreensão crítica da própria Educação Física e do contexto cultural em que o sujeito está inserido.

5.4 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para adentrarmos ou, ao menos, buscarmos informações sobre o lugar que a Educação Física ocupa no Ensino Médio Integrado, partimos de algumas definições. A primeira delas, de Medina (2013, p. 37): “[...] educação física compreendida como disciplina que se utiliza do corpo, por meio de seus movimentos, para desenvolver um processo educativo que contribua para o crescimento de *todas* as dimensões humanas”.

Depois, quando assumimos a cultura corporal do movimento como objeto de estudo da Educação Física, levamos em conta uma breve explicação de Daólio (2004), de que o movimentar-se humano neste conceito é compreendido como forma de comunicação com o mundo.

A partir disso, pensamos uma Educação Física que pretende

atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva (DAÓLIO, 2004, p. 42).

Para sua efetivação, torna-se premissa uma visão omnilateral dos sujeitos. Essa visão do ser humano é abraçada pelos currículos dos cursos do ensino médio integrado e da Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, como apontam Araújo e Frigotto (2015, p. 66), há desafios enfrentados na tentativa do efetivo desenvolvimento de práticas pedagógicas para um ensino integrado.

Trata-se de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social.

Compreendemos que a Educação Física, entendida sob a perspectiva de Daólio (2004), pode se constituir como grande fomentadora de práticas pedagógicas integradas, no sentido em que apontam Araújo e Frigotto (2015).

Ao assumir a tarefa de debater sobre o papel da Educação Física, concordamos com Sayão (2019) em que não existe uma única maneira de atuação e constituição da disciplina, pois está diretamente relacionada com as perspectivas da instituição, dos sujeitos da comunidade escolar, e com o contexto econômico, social e cultural.

Imprescindível, então, ouvir os próprios professores que atuam cotidianamente com essa modalidade de ensino, os quais têm propriedade e competência para auxiliar na compreensão de qual tem sido o lugar atribuído ao componente curricular Educação Física no âmbito do Ensino Médio Integrado.

Algumas expressões dos professores revelam a diferença entre os pontos de vista dos professores de EF e demais membros dos colegiados sobre a importância do componente curricular no currículo integrado.

Eu vejo a Educação Física relegada a um segundo plano, às vezes referida como um componente curricular de segunda classe, segunda categoria - pensando na educação do país como um todo. [...] Eu sou um privilegiado por estar em uma instituição que me possibilita trabalhar de uma forma mais adequada. [...] E nesse espaço onde eu trabalho, eu vejo a EF considerada tão importante como qualquer outro componente curricular (PROFESSOR "A");

A minha opinião enquanto prof. de EF? Porque se eu pensar pela minha opinião enquanto integrante do colegiado do meu curso, eu vou te dar uma resposta que poderá ser bastante triste para nós da EF. Mas pensando como prof. de EF, eu - falo por mim - coloco a EF com um aspecto de centralidade. Porque eu consigo promover aproximações, articulações, ampliações e alargamentos do trabalho com a EF em várias perspectivas. [...] Os membros do colegiado entendem que a EF é um momento de recreação dos estudantes, e que lá eles vão aliviar a cabeça, aquela velha função de diminuir o stress, aliviar as tensões do dia-a-dia (PROFESSOR "B").

Nas falas desses professores, percebemos que a Educação Física ainda luta por um lugar de igualdade e legitimidade no complexo meio escolar. Um dos equívocos relacionados à área da Educação Física e que gera esse olhar de menosprezo em detrimento dos demais componentes curriculares é classificá-la como uma disciplina exclusivamente prática, carente de reflexão pedagógica.

Os argumentos de um viés utilitarista e mecanicista que legitimavam a Educação Física na escola, hoje já não são mais efetivos. Ao mesmo tempo que uma educação voltada para a formação profissional parece prescindir da EF, não lhe reservando papel ou função relevantes que justifiquem sua importância no processo formativo. Além disso, o aumento da oferta e do consumo de bens e serviços ligados à prática de atividade física e saúde fora do ambiente escolar, também tiram da escola e da EF uma parcela de suas finalidades (BRACHT, 1999).

No entanto, é notável que os professores de Educação Física, dentro de suas realidades, defendem a relevância desta disciplina, o papel de centralidade. Importante ressaltar que são várias as culturas da Educação Física. Não se pode falar em jeito certo ou errado ao tratarmos de um componente curricular com tantas formas de tematização, de inserção, características históricas, culturais e econômicas, e mesmo de formação profissional. E na fala do Professor “A”, ele deixa transparecer as possibilidades que o IFRS lhe permite para desenvolver seu trabalho:

Os PPCs dos cursos são construídos de forma integral, - não exatamente como eu gostaria que fosse - e isso me possibilita trabalhar a EF de uma forma mais ampla. [...] Em instituições como os IFs - e o IFRS - por conhecer e ter contato com praticamente todos os colegas dos outros *campi*, e da realidade que eu tenho aqui, a EF dentro do IFRS tem um papel fundamental (PROFESSOR “A”).

De acordo com o Art. 2 da LDB, a educação nacional tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E o parágrafo 3º do Art. 26 diz que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica. Dessa forma, pensando em articular a EF às propostas pedagógicas curriculares dos cursos do EMI do IFRS, análise de Boscatto e Darido (2020) nos dão um panorama sobre essa efetivação. Para os autores, a EF no EMI deve “possibilitar aos estudantes a leitura crítica e a capacidade de discernir o contexto sociocultural do qual fazem parte (p. 9),” através da formação para o exercício das profissões, a compreensão

das relações sociais no âmbito do emprego, o desenvolvimento das tecnologias necessárias ao bem social e o exercício da cidadania em uma sociedade democrática.

A leitura, análise e postura crítica sugerida pelos autores são percebidas na citação do Professor “B”:

Então, no meu caso eu abomino, - um pouco forte este termo - procuro me afastar o máximo que eu posso da perspectiva instrumental e utilitarista da EF. **Na minha ideia, eu trabalho muito fortemente com a ideia da EF crítica.** Eu, os autores em quem me baseio, com quem eu escrevo e converso, trabalhamos com a ideia da EF crítica. Então, nesse sentido, causamos até um certo espanto nos colegas, quando eles começam a perceber a forma de trabalho da EF que eu particularmente faço. [...] **Os alunos mesmo se impactam quando chegam no IF, porque a tradição, infelizmente, do quarteto fantástico: futsal, vôlei, basquete e handebol numa perspectiva tecnicista é muito forte ainda.** [...] Se pegarmos a LDB, a BNCC, esses documentos consideram a EF enquanto um componente curricular articulado à proposta pedagógica da escola. Porém, se eu tenho uma escola pautada no viés competitivo, do ponto de vista da sociedade, aquela escola que só quer passar no vestibular, a minha EF competitivista pode ser articulada à proposta pedagógica da escola, e não ser uma EF crítica. **Eu me movimento, defendo e procuro manter a coerência das minhas propostas com a vinculação à EF crítica. E na minha opinião, o lugar da EF crítica, ela exerce um local de centralidade no currículo integrado.** (PROFESSOR “B”) (grifo nosso).

Os participantes consideram que a Educação Física pode contribuir para a formação profissional, a partir dos conhecimentos sobre o corpo, pois defendem que o corpo, a cultura e as práticas a ele relacionadas se fazem presentes em qualquer contexto da vida humana, seja na individualidade ou em qualquer relação social, inclusive no âmbito do trabalho.

Os objetos de estudo da EF são de grande impacto na vida de todos nós. Porque remete às questões principalmente do corpo, mas que estão associadas às questões cognitivas, sociais, culturais (PROFESSOR “A”). Penso em desenvolvimento intelectual mesmo, na perspectiva das práticas corporais da cultura corporal do movimento (PROFESSOR “B”).

Esse estudo possibilitou compreender melhor as especificidades da Educação Física no IFRS. Dependendo do olhar e da posição de quem analisa, este componente curricular é visto: 1 - como uma oportunidade de articulação entre os saberes da cultura corporal do movimento e os demais conhecimentos de base comum ou técnicos; 2 - como um mero período de recreação, tempo livre. Sugerimos a quem se interessa por uma educação e formação autônoma e crítica, a adoção do primeiro ponto de vista.

5.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse estudo teve por objetivo analisar qual tem sido o lugar atribuído ao componente curricular nessa modalidade de ensino e sua organização dentro dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRS.

Verificamos que a disciplina de Educação Física, no âmbito da EPT, pode contribuir para a formação crítica dos sujeitos, desde que embasada e orientada por currículos e políticas que viabilizem a tematização dos conhecimentos em todas as suas dimensões, superando as concepções dualistas, mecanicistas e tecnicistas. Não negamos a importância dessas teorias nos processos de visibilidade e inserção do componente curricular nas escolas brasileiras. Mas nos tempos atuais, esses preceitos caem por terra quando se busca uma educação que torne as pessoas cada vez mais humanas, e livres das imposições das classes dominantes.

Dessa forma, as propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória estão presentes nos PPCs dos cursos do EMI, com características de desconstrução dos aspectos típicos do rendimento e do condicionamento físico, e o comprometimento com uma EF para todos, com finalidades educacionais. Além disso, com um viés social, preocupada com a realidade dos sujeitos sob dominação dos sistemas vigentes.

É importante ressaltarmos um esforço significativo da área de conhecimento da Educação Física do IFRS em consolidar-se como componente curricular dos cursos de nível técnico integrados ao ensino médio, dando sentido e significado aos conteúdos que são desenvolvidos, ao “que” ensinar, e “para que” ensinar.

A aprovação da Política de Educação Física, Esporte e Lazer do IFRS reafirma essa preocupação ao objetivar que as práticas relacionadas à cultura corporal de movimento sejam exploradas como fenômenos culturais dinâmicos, diversificados e pluridimensionais, contribuindo para a construção de um conjunto de conhecimentos que permitam desenvolver a consciência crítica dos estudantes sobre o corpo e as práticas a ele relacionadas.

Compete à Educação Física no IFRS cumprir sua função de componente curricular do EMI, propiciando uma formação humana integral, com o exercício da cidadania e com o reconhecimento, por parte dos sujeitos, de sua atuação crítica no mundo do trabalho e em todas as suas relações na sociedade contemporânea, intervindo de maneira eficaz na realidade social em que vive.

Nesse contexto, a Educação Física no EMI demonstra uma identidade crítica, alinhada às propostas pedagógicas das instituições, mas que não efetiva suas ações da mesma forma, afinal várias são as culturas, formas de organização e inserção. Ainda, o viés tecnicista e esportivo se mantém, embora haja um esforço da área em superá-lo. Essa concepção da EF exclusivamente prática e mecânica ainda povoa o pensamento dos que estão do lado de fora desse contexto de atuação. Isso faz com que a EF ainda precise disputar espaço e sentidos na educação profissional.

Por fim, essa análise nos permitiu caracterizar a Educação Física como uma área do conhecimento que se utiliza da cultura corporal do movimento para proporcionar aos sujeitos uma educação integral, sem dicotomias, auxiliando os educandos a refletirem criticamente sobre o cenário em que está inserido. Trata-se de compreender a totalidade que envolve o corpo e o movimentar-se, contextualizando as práticas aos aspectos sociais, culturais, históricos e contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física nos institutos federais: “o quê” e o “para quê” ensinar? **Motrivivência**. Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-17, jul./dez. 2020.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago.1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

IFRS. **IFRS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul**, 2019a. Institucional. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/>. Acesso em: 11 jan. 2021,

IFRS. Resolução nº 095, de 22 de Outubro de 2019. **Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)**. RS, out. 2019b. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/Resolucao_095_19_Politica_Educacao_Fisica_Completa.pdf.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDINA, João Paulo S. (Org.) **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

METZNER, Andreia Cristina et al. Contribuição da educação física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, set. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

SAYÃO, Marcelo Nunes. A educação física na educação profissional: sentidos em disputa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. **Arquivos em Movimento**. v. 15, n. 1, p. 283-297, jan./jul. 2019.

SILVA, Eduardo Marczwski da. **A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal**: uma disciplina em processo de “mutação”. 2014. Tese. (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Capítulo 6

Facebook como ambiente virtual de aprendizagem: Uma proposta para o estudo das funções orgânicas em língua inglesa

Julie Charline Siqueira de Oliveira

Aline Grunewald Nichele

Resumo: O uso de redes sociais na educação tem sido cada vez mais discutido e pesquisado, uma vez que os estudantes já as utilizam amplamente e este aspecto colabora positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Esse capítulo descreve o processo de criação do produto educacional originado de uma pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que teve como objetivo investigar como o Facebook pode ser utilizado como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o ensino das funções da Química Orgânica em Língua Inglesa. Para tanto, foram concebidas propostas de intervenção transdisciplinares com conteúdos de química orgânica ministrados em língua inglesa e que foram desenvolvidas por meio da rede social Facebook, como um AVA. A pesquisa esteve direcionada a conceber estratégias de ensino e aprendizagem à luz da Teoria do Pensamento Complexo de Edgar Morin, mediadas pelo Facebook, em formato de um grupo fechado, utilizando como base os conhecimentos oriundos da revisão de literatura. As aulas digitais concebidas foram aplicadas em turma do segundo semestre do curso Técnico Subsequente em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre, na disciplina de química orgânica. Os participantes avaliaram a contribuição das aulas digitais que utilizaram o Facebook como AVA por meio de questionários, que permitiram identificar também o perfil tecnológico desses participantes. A partir desses questionários foi possível conhecer o potencial educacional e a viabilidade de utilização do Facebook como AVA, pois 92,3% dos participantes da pesquisa avaliaram positivamente as atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: AVA. Facebook. Química Orgânica.

6.1 INTRODUÇÃO

Segundo Edgar Morin (2003), um dos grandes desafios da educação na atualidade é a inadequação dos saberes serem estudados em separado, compartimentados entre disciplinas, enquanto problemas cotidianos estão cada vez mais transversais, multidimensionais, globais, planetários.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2003, p.16).

Contextualizar e integrar os pensamentos, os saberes, implica em trabalhar a transdisciplinaridade nas escolas. A organização dos conhecimentos e a educação devem favorecer a aptidão para resolver os problemas e estimular o pleno emprego da inteligência geral. Isso demanda estimular a curiosidade em vez de aniquilá-la, exercitar a dúvida, fermento de toda atividade crítica, a fim de “repensar o pensamento” (MORIN, 2003, p.22).

Convencido da necessidade de uma reforma do pensamento e de uma reforma do ensino, Morin (2003) fala em complexidade

Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2003, p.14).

O “pensamento complexo” possibilita ampliar os saberes e pode nos conduzir a um maior entendimento sobre nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os, contribuindo na nossa capacidade de enfrentar a incerteza.

A partir do momento em que os sujeitos são entendidos como seres inacabados, e se constroem ao longo da vida, nota-se a importância do pensar a partir da complexidade humana, uma vez que são seres biológicos e culturais. Tal complexidade é, ao mesmo tempo, a possibilidade de ampliar seu pensamento sobre o mundo e a vida e, junto a isso, seu maior desafio à fragmentação dos saberes humanos, científicos e da tecnologia (SALLES; MATOS, 2017, p.117).

Pensar a ciência e a tecnologia como saberes interligados é uma necessidade e esta deve ser considerada no desenvolvimento das disciplinas científicas.

O desenvolvimento anterior das disciplinas científicas, tendo fragmentado e compartimentado mais e mais o campo do saber, demoliu as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmo, a natureza, a vida e, a rigor, o ser humano. As novas ciências, Ecologia, ciências da Terra, Cosmologia, são poli ou transdisciplinares: têm por objeto não um setor ou uma parcela, mas um sistema complexo, que forma um todo organizador (MORIN, 2003, p.26).

Nesse sentido, as ideias de Edgar Morin podem transformar-se em boas práticas nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo uma reflexão sobre a ligação entre saberes e fazeres, sobre a transdisciplinaridade necessária nas escolas e instituições de ensino, sobre a inegável ligação das ciências com as tecnologias.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os Institutos Federais, tem entre suas finalidades “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (BRASIL, 2008). Entre os objetivos dos Institutos Federais está “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica sobre o ensino integrado, Ciavatta e Ramos (2011) trazem aspectos a serem considerados nessa integração do ensino médio à educação profissional:

Ainda que sejamos levados a compreender o ensino médio interligado à educação profissional como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendemos integração como algo mais amplo. O primeiro sentido que atribuímos a integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a formação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

É nesse contexto que foram concebidas as propostas de intervenção para o ensino de química orgânica em língua inglesa mediadas pelo Facebook como um AVA.

6.2 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A sociedade contemporânea apresenta uma crescente demanda pelo domínio de línguas estrangeiras, seja para facilitar a comunicação em um mundo conectado, seja para possibilitar o acesso a informações e a diferentes culturas.

O fenômeno da súbita globalização do mundo e da conseqüente necessidade de uma linguagem eficiente de comunicação é um fato que não depende de nele acreditarmos ou não. Sendo assim, aprender um idioma se tornou uma necessidade básica para profissionais de diversas áreas e para aqueles que se preparam para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O domínio de idiomas significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças que vem ocorrendo nesse novo e tecnológico século (LINHARES, 2011, p. 9).

A língua inglesa é especialmente importante para os futuros técnicos em Química, pois muitos dos termos e expressões utilizados na área têm relação com a língua inglesa. Além disso, a maior presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no dia a dia proporciona maior acesso à informação, muitas delas em língua estrangeira, demandando conhecimento da língua inglesa.

As TIC exercem um papel cada vez mais importante na sociedade, no trabalho, nas relações interpessoais, na escola e também as utilizamos nos nossos momentos de lazer. Elas trouxeram muitas facilidades e alguns desafios.

Assim como nossas atividades cotidianas mudaram com as TIC, as estratégias de ensino e aprendizagem também tendem a mudar e a acompanhar essas transformações tecnológicas. Uma vez que as pessoas têm mais acesso à tecnologia e à troca de conhecimentos, os processos educativos tendem a transformar-se e a aproximar-se da realidade das pessoas.

A sociedade mudou sua atitude geral com o advento das novas tecnologias, houve implicações culturais com a virtualização das informações, influenciando em diferentes aspectos das nossas vidas. Castells (1999) também defende a importância de analisarmos a revolução tecnológica por sua influência em todas as esferas da sociedade e sua complexidade “[...]devido a sua penetrabilidade em todas as esferas da sociedade humana, a revolução da tecnologia da informação será meu ponto inicial para analisar a complexidade da nova economia, sociedade e cultura em formação” (CASTELLS, 1999, p. 43).

Além disso, ele considera o impacto das tecnologias na sociedade e como esses temas não podem ser estudados em separado “o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um dilema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p. 43). Diante desse “determinismo tecnológico”, em que sociedade e tecnologia não podem ser entendidas ou estudadas em separado, a temática referente às TIC no campo educacional ganha importância e está reconhecidamente presente nas pesquisas em educação, tendo consenso entre os pesquisadores da área de que as TIC têm um grande potencial de colaborar positivamente nos processos de ensino e aprendizagem.

As redes sociais, estruturas sociais virtuais compostas por pessoas e/ou organizações conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns na internet, são exemplos desses avanços tecnológicos.

Na educação, as redes sociais podem ser utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Campos e Sampaio (2017) constataram que os estudantes participam diariamente e mais assiduamente das redes sociais - como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* - do que das plataformas tradicionais de suporte ao ensino e aprendizagem.

Em tentativas de trazer para o âmbito educacional as TIC que possam estimular os estudantes a participarem com maior interação nos processos de ensino e aprendizagem, o *Facebook* é citado em diversos estudos (SCHROEDER; GREENBOWE, 2009; CATÃO, 2014; PORTO; SANTOS, 2014; CAMPOS; SAMPAIO, 2017; SILVA; MARTINS JUNIOR, 2017) como uma opção bem aceita pelos estudantes. Porto e Santos (2014) salientam a facilidade de comunicação trazida por esta rede social, pois aproxima pessoas e funciona como uma rede virtual de colaboração, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Essas autoras relataram que “ao interagirmos com colegas de outras universidades, notamos que a mídia social *Facebook* se destacava como meio material e ou intelectual em diversos projetos de pesquisa e formação de professores na cibercultura” (PORTO; SANTOS, 2014, p.15).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) foram desenvolvidos para ajudar estudantes, professores e tutores nos processos de ensino e aprendizagem presenciais ou a distância⁸, papel que pode ser desempenhado pelo *Facebook*.

⁸ EDOOLS, O que é AVA? Disponível em: <https://www.edools.com/faq/o-que-e-ava/> Acesso em: 12 abr. 2019.

Trazendo as experiências com o uso do *Facebook* como AVA para o campo das Ciências, Schroeder e Greenbowe (2009) criaram uma comunidade *online* sobre química orgânica na Universidade Estadual de Iowa, nos Estados Unidos. O objetivo inicial do estudo era investigar se os estudantes iriam discutir conceitos de Química com mais frequência por meio do *Facebook* do que eles faziam no WebCT (o AVA utilizado pela instituição de ensino). Eles escolheram o *Facebook* por acreditar que facilitaria a comunicação sobre ideias científicas, considerando que os estudantes já utilizavam a rede social por um período considerável durante a semana. Os estudantes poderiam utilizar a rede social para conversarem entre si, com o instrutor do laboratório, com os assistentes do professor e com o bibliotecário do projeto por meio de um grupo fechado. Um dos aspectos positivos do uso do *Facebook* foi a facilidade que os estudantes encontraram para compartilhar fotos, de forma complementar aos textos postados no grupo. Essa função permitiu a qualquer participante responder comentários, explicações ou observações com diagramas, figuras e/ou gráficos relevantes. Ao final do estudo observaram que o número de postagens no *Facebook* foi aproximadamente 400% maior do que no WebCT, e essas postagens geraram tópicos mais complexos e comentários mais detalhados. Outro aspecto observado foi que as discussões no fórum do WebCT cessaram ao longo do semestre, enquanto que no *Facebook* se mantiveram constantes. Essas características se devem ao fato de os alunos já estarem acessando o *Facebook* para uso pessoal e acabavam por checar as postagens no grupo enquanto acessavam a rede social por outras razões.

Nesse contexto, por meio do desenvolvimento de uma pesquisa que teve como objetivo investigar como o *Facebook* pode ser utilizado como um AVA para o ensino de Química Orgânica em Língua Inglesa, foram concebidas aulas digitais transdisciplinares via *Facebook*.

O desenvolvimento de atividades pedagógicas de forma transdisciplinar por meio do *Facebook*, integrando os saberes das disciplinas de química orgânica e língua inglesa no contexto da educação profissional, buscou trazer a teoria do Pensamento Complexo de Edgar Morin para a realidade da sala de aula. Trata-se aqui a transdisciplinaridade como um movimento que vai além das fronteiras das disciplinas e que pode permitir ao estudante uma leitura crítica e reflexiva do mundo a partir dos conceitos trabalhados em diferentes componentes curriculares. Por meio da promoção de ações educativas mediadas por uma rede social que é muito utilizada pelos estudantes e, portanto, oferece

um ambiente amigável, familiar e intuitivo, facilita a interação entre teoria e prática, fortalecendo a cooperação entre estudantes e professores. Tal fato possibilita o estímulo e motivação dos estudantes na construção do conhecimento e posteriormente irão refletir em habilidades e competências na resolução de problemas cotidianos.

Como forma de facilitar o entendimento da língua inglesa dentro dos conceitos de química orgânica, propostas de intervenção para o ensino técnico foram planejadas utilizando, dentre outros materiais, textos produzidos por acadêmicos nativos da língua inglesa. A intenção foi de que essas produções colaborassem no entendimento das nomenclaturas e termos mais utilizados em química orgânica em língua inglesa, que na sua escrita muito se aproximam das nomenclaturas e termos em língua portuguesa. Outro aspecto que buscou contribuir nessa aprendizagem foi a utilização da rede social *Facebook* como AVA, pois a própria rede social apresenta palavras em inglês ou advindas dessa língua, assim como oferece um ambiente com o qual os estudantes já estão familiarizados, o que pode contribuir para que eles não apresentem resistência ao desenvolvimento das atividades propostas.

6.3 O PERCURSO METODOLÓGICO

A etapa inicial deste estudo se debruçou em conhecer o potencial educacional do *Facebook*. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura sobre o uso dessa rede social no contexto educacional. A busca se deu por meio do Portal de Periódicos da Capes abrangendo o período de 2004 a 2019 (o início desse período foi definido considerando-se que o *Facebook* foi lançado em 2004). Na etapa seguinte, essa pesquisa esteve direcionada a conceber estratégias de ensino e aprendizagem apoiadas no *Facebook*, utilizando como base os conhecimentos oriundos da revisão de literatura. Inicialmente, foi elaborado um plano de aula e, a partir dele, um grupo fechado intitulado "*Organic Chemistry – IFRS*" foi criado, com as propostas de intervenção.

Para avaliação das propostas de intervenção, este estudo tomou forma de um "estudo de caso". O estudo de caso consistiu na aplicação das aulas digitais de química orgânica em língua inglesa para o contexto do ensino técnico em Química e permitiu a coleta de informações acerca do grupo de estudantes participantes.

Como instrumentos para coleta de dados da etapa de aplicação das aulas digitais, foram utilizados dois questionários compostos por questões abertas e fechadas. Os instrumentos foram aplicados a 13 estudantes, todos maiores de 18 anos, do segundo

semestre de um curso Técnico Subsequente em Química. As atividades ocorreram em laboratório de informática da instituição de ensino e foram previamente planejadas de modo a iniciar com palavras cognatas (palavras com escrita semelhante ao português e mesmo significado) e irem avançando no vocabulário de língua inglesa. Para cada atividade foi disponibilizado também um material de apoio em língua inglesa.

O primeiro questionário foi aplicado antes da participação nas aulas digitais e permitiu identificar o perfil tecnológico dos participantes. O segundo foi aplicado logo após a participação em cada aula digital e permitiu avaliar a contribuição do *Facebook* como AVA.

6.4 AS AULAS DIGITAIS: ESTUDO DAS FUNÇÕES ORGÂNICAS EM LÍNGUA INGLESA

A escolha em estudar o uso do *Facebook* como AVA deu-se pela ampla utilização desta mídia social; por não ser necessário cadastrar os estudantes na plataforma, por oferecer acesso gratuito e por possuir uma interface amigável e intuitiva, já bem conhecida por professores e estudantes. Diante disso, este estudo buscou contribuir nos processos de ensino e aprendizagem da disciplina de química orgânica, por meio da utilização do *Facebook*, desempenhando o papel de um AVA, onde foram criadas propostas de intervenção transdisciplinares (na forma de aulas digitais) no âmbito educacional, engajando os estudantes da educação profissional em atividades planejadas e compartilhadas em um ambiente que lhes é familiar, desenvolvendo conteúdos de química orgânica em língua inglesa.

A seguir, são apresentados o perfil tecnológico dos participantes, a descrição de duas aulas digitais utilizando o *Facebook* como AVA e a avaliação dessas atividades pelos estudantes.

Conhecer o perfil tecnológico dos participantes foi importante para saber como conduzir as propostas de intervenção por meio do *Facebook* e identificar a necessidade ou não de uma formação prévia acerca da utilização da rede social e suas funcionalidades.

Dos 13 participantes do estudo, 11 (84,6%) eram do sexo feminino e 2 (15,4%) do sexo masculino. Em relação à faixa etária, 69,2% (9 estudantes) tinham entre 18 a 24 anos, 23,1% (3 estudantes) tinham entre 25 a 34 anos, 7,7% (1 estudante) tinha entre 35 a 44 anos. Em relação à frequência dos acessos ao *Facebook*, 84,6% (11 dos estudantes) declararam utilizar a rede social diariamente. Quanto ao tipo de dispositivo

utilizado, 11 estudantes participantes do estudo declararam utilizar dispositivos móveis, o equivalente a 84,6%.

Quando perguntados sobre quais atividades os estudantes realizavam por meio da rede social, 38,5% (5 estudantes) responderam que utilizam principalmente para acompanhar notícias e novidades de pessoas e empresas, 30,8% (4 estudantes) para manter contato com amigos e familiares e outros 30,8% (4 estudantes) para manter contato com colegas de aula ou de trabalho, demonstrando assim o potencial do *Facebook* para facilitar a comunicação entre estudantes e professores. Quanto à participação em grupos na rede social, 11 (84,6%) dos estudantes disseram já participar e apenas 2 (15,4%) não participavam.

A forte presença desse grupo de estudantes no *Facebook* reafirma a escolha em estudar o uso dessa rede social como AVA, todos já estavam familiarizados com as funcionalidades oferecidas, não sendo necessária uma formação prévia nem os cadastrar em uma nova plataforma de suporte ao ensino e aprendizagem, conforme já havia sido observado por Campos e Sampaio (2017).

Após responderem o questionário sobre o perfil tecnológico, os estudantes iniciaram as aulas digitais conduzidas via grupo fechado do *Facebook*.

A atividade 1 iniciava com a apreciação do conteúdo de uma imagem sobre acidificação dos oceanos e sinalização química (*Ocean Acidification and Chemical Signaling*) (Figura 1).

A partir do conteúdo da Figura 1 os estudantes foram provocados a trabalhar com o vocabulário abordado, foram postadas perguntas (em língua inglesa, “*What causes ocean acidification?*”) no espaço dos comentários do texto, como forma de instigá-los a buscar as respostas, as quais perpassavam pelo reconhecimento das funções orgânicas, ampliando o vocabulário em língua inglesa ao mesmo tempo que propiciava a aprendizagem destas. Para responder, os estudantes puderam optar entre utilizar a língua inglesa ou a língua portuguesa, conforme se sentissem mais confortáveis, e todos responderam em português. Foi elaborado também um glossário colaborativo (Figura 2), com a finalidade de mapear o vocabulário desconhecido por eles, por meio do qual a pesquisadora e os estudantes preencheram a definição e a tradução das palavras que emergiam. Os estudantes tiveram a liberdade de utilizar o *Google Translate* para pesquisar.

Figura 1 – Atividade Sobre Acidificação dos Oceanos

OCEAN ACIDIFICATION AND CHEMICAL SIGNALLING



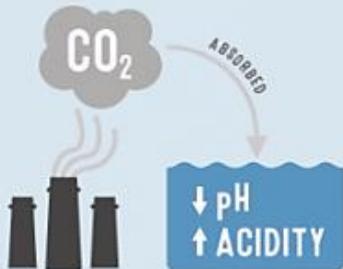
SHORE CRAB

Marine organisms use molecules called peptides, built up from amino acids, as chemical cues. The purpose of these can include detecting predators, homing, and reproduction.

This study examined how ocean acidity affected a chemical cue which mediated egg ventilation in shore crabs.

SIGNALLING MOLECULES





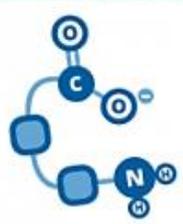
↓ pH
↑ ACIDITY

2013
pH **8.1**

2100
pH **7.7**
(PROJECTED)

Absorption of carbon dioxide leads to an increase in ocean acidity. Acidity is tied to hydrogen ion (H⁺) concentration; a decrease of one pH unit means the acidity is ten times higher.

CURRENT pH (8.1)



→ CONFORMATION CHANGE AND PROTONATION →



FUTURE pH (7.7)

pH 8.1		✓	EGG VENTILATION (VS. CONTROL)
pH 7.7		✗	EGG VENTILATION (VS. CONTROL)

Ocean acidity causes changes in signalling peptide molecules, affecting shore crab ability to detect these cues.

WHAT ARE THE IMPLICATIONS?

A number of species use these kinds of cues for egg ventilation, hatching, and settlement. The changes caused by ocean acidification could affect them all.

?

?

?

?






(Ocean acidification affects marine chemical communication by changing structure and function of peptide signalling molecules)
C Roggatz, M Lorch, J Hardege and D Benoit, Global Change Biology (2016), DOI: 10.1111/gcb.1335



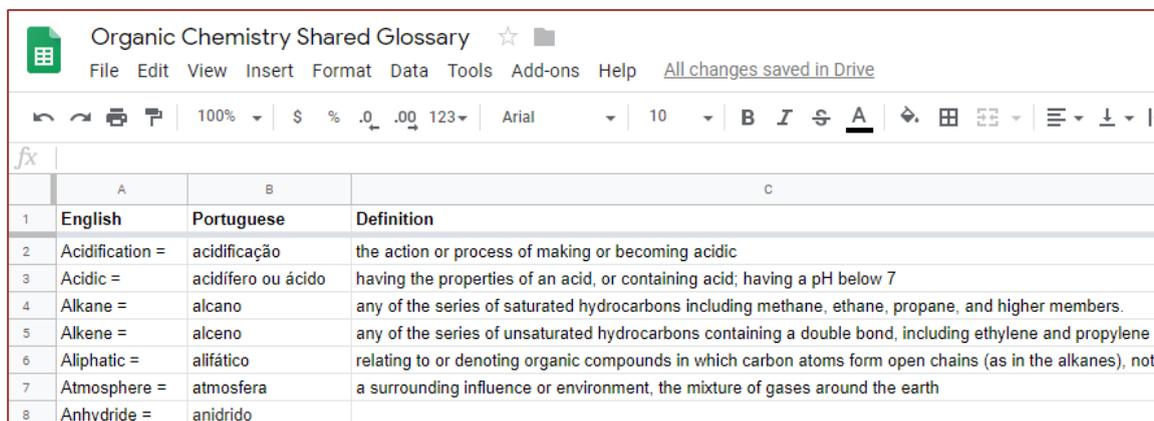
CHEMUNICATE

© Andy Brunning 2016 - compoundchem.com/chemunicate
Made in collaboration with Prof. Mark Lorch & Christina Roggatz



Fonte: <https://www.theguardian.com/science/blog/2016/jun/29/thanks-to-co2-emissions-the-smell-of-the-sea-is-changing-ocean-acidification>

Figura 2 – Glossário Colaborativo



	A	B	C
1	English	Portuguese	Definition
2	Acidification =	acidificação	the action or process of making or becoming acidic
3	Acidic =	acidífero ou ácido	having the properties of an acid, or containing acid; having a pH below 7
4	Alkane =	alcano	any of the series of saturated hydrocarbons including methane, ethane, propane, and higher members.
5	Alkene =	alceno	any of the series of unsaturated hydrocarbons containing a double bond, including ethylene and propylene
6	Aliphatic =	alifático	relating to or denoting organic compounds in which carbon atoms form open chains (as in the alkanes), not
7	Atmosphere =	atmosfera	a surrounding influence or environment, the mixture of gases around the earth
8	Anhydride =	anidrido	

Fonte: Glossário construído por meio do *Google Sheets*

Os estudantes participaram ativamente das tarefas propostas, responderam todas as perguntas postadas nos comentários e ajudaram a completar o glossário colaborativo. A busca pelas traduções das palavras desconhecidas e das expressões em língua inglesa que correspondem às funções orgânicas gerou interação entre eles, pois antes de procurar no mecanismo de busca e tradução, eles interagem com os colegas buscando o significado.

Após o encerramento da “Aula Digital 1”, a pesquisadora postou novas atividades no grupo (para a aula 2) e observou que 8 alunos entraram no grupo fora do horário escolar. Essa característica se deve ao fato de os alunos já estarem acessando o *Facebook* para uso pessoal e acabaram por verificar as postagens no grupo enquanto acessavam a rede social por outras razões, conforme constatado no estudo de Schroeder e Greenbowe (2009).

A “Aula Digital 2” iniciou com a atividade: “*Functional Groups in Organic Chemistry*”⁹ (Figura 3), que consistia na leitura e pronúncia (em língua inglesa) dos nomes das funções orgânicas. Os estudantes utilizaram o *Google Translate* para pesquisar o significado das palavras que não conheciam e também para verificar a pronúncia. Nesse momento foram distribuídos fones de ouvido para que os sons não se misturassem e atrapalhassem os colegas. Novamente as palavras desconhecidas foram colocadas no glossário colaborativo (Figura 2).

⁹ ASHENHURST, James. *Meet the most important Functional Groups*. Disponível em: <https://www.masterorganicchemistry.com/2010/10/06/functional-groups-organic-chemistry/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

Figura 3 – Atividade Sobre Grupos Funcionais

Julie Oliveira shared a link.
April 16
Activity 2: Functional Groups in Organic Chemistry

$\text{H}_3\text{C}-\text{C}-\text{CH}_3$ $\text{H}-\text{C}=\text{C}-\text{H}$ $\text{C}\equiv\text{C}$ benzene ring (phenyl)
 alkane alkene alkyne

$\text{N}(\text{H}, \text{R})_2$ $\text{O}-\text{H}$ O F Cl Br I $\text{S}-\text{H}$
 amine alcohol ether alkyl halide thiol

MASTERORGANICCHEMISTRY.COM
Functional Groups In Organic Chemistry
 Functional groups are specific groupings of atoms within molecules that...

13 Comments Seen by 14

Fonte: <https://www.masterorganicchemistry.com/2010/10/06/functional-groups-organic-chemistry/>

Após a apropriação e reconhecimento das funções orgânicas e da leitura texto complementar, os estudantes realizaram um teste que consistia em desenhar as funções orgânicas solicitadas e identificar as que já estavam desenhadas. Ao finalizar, eles postaram as imagens dos testes no grupo. Na segunda parte da aula 2, os participantes assistiram a um vídeo sobre álcool como combustível – *Alcohol Fuel* (The Audiopedia¹⁰), que continha o áudio e o texto para que os estudantes acompanhassem a leitura e pronúncia de cada palavra. Para essa atividade, eles utilizaram os fones de ouvido, considerando que cada estudante tinha a liberdade de assistir ao vídeo a seu tempo e voltar o texto, caso sentisse necessidade.

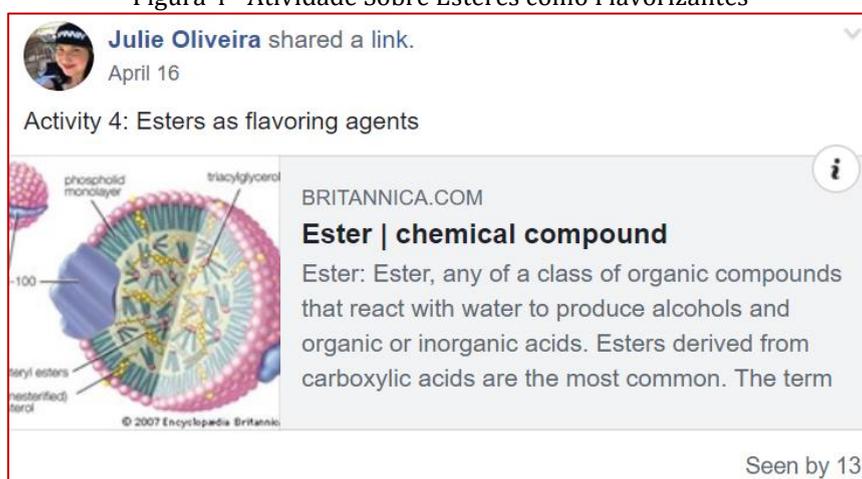
Na sequência foram postadas perguntas sobre o álcool combustível na perspectiva do vídeo nos comentários da postagem, como “*What is methanol produced from?*” e novamente os estudantes puderam escolher se responderiam em língua inglesa ou em língua portuguesa, tendo todos optado por responder em português. Eles também

¹⁰ THE AUDIOPEDIA. *Alcohol Fuel*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jgXxs9wgGSA>. Acesso em: 16 abr. 2019.

foram encorajados a criar perguntas para os colegas, mas se limitaram a responder as que já haviam sido criadas pela professora.

A terceira parte da aula 2 envolveu o estudo de ésteres como flavorizantes. Os estudantes iniciaram lendo um pequeno texto sobre o assunto *Ester, chemical compound* (Figura 4). Após, foi realizada uma atividade que relacionava os ésteres com os sabores e aromas correspondentes, na forma de *flashcards* digitais¹¹, que são pequenos cartões em que se relacionam conceitos ou se organiza um sistema de perguntas e respostas para memorizar um conteúdo. Estes *flashcards* estão disponíveis em uma plataforma *online* chamada *Quizlet*, de acesso e conteúdo gratuitos.

Figura 4 - Atividade Sobre Ésteres como Flavorizantes



Fonte: <https://www.britannica.com/science/ester-chemical-compound>

A última atividade da aula 2 foi um teste *online* também sobre os ésteres como flavorizantes na plataforma *Quizlet*¹².

Após o término das atividades da aula 2, os estudantes foram provocados a participar de uma atividade a distância para o estudo dos aminoácidos.

As atividades para o estudo dos aminoácidos foram iniciadas com a proposição de leitura do material "*Essential Amino Acids: Definition, Benefits and Food Sources*¹³", com o *link* nos comentários para um texto complementar, para os *flashcards* e para acesso ao teste *online*¹⁴.

¹¹ QUIZLET. *Esters as Flavoring Agents Flashcards*. Disponível em: <https://quizlet.com/127695458/esters-flavoring-agents-flash-cards/>-cards/: Acesso em: 16 abr. 2019.

¹² QUIZLET. *Test*. Disponível em: <https://quizlet.com/127695458/test> Acesso em: 16 abr. 2019.

¹³ KUBALA, Jillian. *Essential Amino Acids: Definition, Benefits and Food Sources*. Disponível em: <https://www.healthline.com/nutrition/essential-amino-acids>. Acesso em: 16 abr. 2019.

¹⁴ QUIZLET. *Amino Acids Flashcards*. (<https://quizlet.com/2855398/amino-acids-structure-to-full-name-flash-cards/>). Acesso em: 16 abr. 2019.

Com base na participação nas atividades e na observação do comportamento e comentários que os estudantes fizeram durante a realização das atividades, foi possível constatar que a utilização do *Facebook* como AVA foi bem-sucedida. As principais dificuldades foram em relação à língua inglesa, pois a turma possuía diferentes níveis de conhecimento acerca desta. Houve grande interação entre eles na tentativa de ajudar os colegas e assim 100% dos estudantes realizaram 100% das atividades propostas.

Com o objetivo de avaliar a utilização do *Facebook* como AVA no ensino de química orgânica foi aplicado um questionário logo após a realização de cada aula digital, por meio do qual foi possível analisar as percepções dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas, aos conteúdos dessas atividades e , principalmente, em relação à contribuição do *Facebook* como AVA.

Após a aula digital, 1, 72,7% dos estudantes responderam que acharam interessante e gostariam de utilizar o *Facebook* para fins educativos com mais frequência nas disciplinas, 18,2% responderam que para eles é indiferente e apenas 9,1% respondeu que achou difícil. Quando perguntado, o participante que achou difícil estava referindo-se à dificuldade com a língua inglesa e não com a interface da rede social nem com os conteúdos de química orgânica abordados. Na aula 2 aumentou a participação de estudantes e aumentou a porcentagem dos que acharam interessante utilizar o *Facebook* como AVA de 90,9% para 92,3%, nenhum ficou indiferente e apenas 1 continuou respondendo que achou difícil.

Em relação à compreensão dos conteúdos desenvolvidos nas aulas digitais por meio do *Facebook*, 63,6% dos participantes da aula 1 (7 estudantes) responderam que conseguiram compreender os conteúdos e acreditam que houve aprendizado, enquanto os outros 36,4% (4 estudantes) declararam ter compreendido parcialmente. Nenhum dos participantes marcou a opção “não compreendeu e não houve aprendizado”. Na segunda aula aumentou a porcentagem dos estudantes que conseguiram compreender para 69,2% (9 estudantes) e os outros 4 estudantes (30,8%) ainda responderam que compreenderam parcialmente, conforme defendido por Miranda (2007) que diz que “a introdução de novos meios tecnológicos no ensino irá produzir efeitos positivos na aprendizagem” (Miranda, 2007, p.42).

Quando perguntados sobre o uso do *Facebook* nos processos de aprendizagem da disciplina logo após a aula 1, 8 estudantes apresentaram respostas positivas, dizendo que gostaram, que acharam interessante e 1 deles apontou que o *Facebook* “introduz

aprendizado em um meio geralmente ligado ao lazer”, 3 dos estudantes apresentaram respostas negativas, dizendo que acharam “meio complicado”, “não tenho certeza se trará algum benefício” e “não foi muito do meu gosto pois uso o *Facebook* para fins de desopilação do dia a dia corrido”. Após a aula 2 todos os 12 estudantes que responderam a pergunta apresentaram respostas positivas em relação ao uso do *Facebook* como AVA, 1 apenas com a ressalva de que utilizar a língua inglesa nas atividades dificultou o entendimento.

Em relação ao uso do *Facebook* como AVA, apenas duas respostas foram negativas como “não utilizo muito o *Facebook*” e “não gosto de utilizar o *Facebook*, responder perguntas publicamente faz com que outros colegas apenas copiem as respostas”. Cabe aqui ressaltar que um dos objetivos das aulas digitais era proporcionar contato com a língua inglesa e a construção coletiva dos saberes, portanto, era esperado que os colegas visualizassem as respostas dos demais, podendo servir como ajuda para aqueles com mais dificuldades em encontrar a resposta correta.

Dos estudantes que participaram das aulas digitais 1 e 2, apenas 1 respondeu que o *Facebook* não favorece trabalhos colaborativos tanto após a primeira quanto após a segunda aula, sendo que após a segunda aula a porcentagem que respondeu que sim – favorece trabalhos colaborativos – aumentou de 72,7% para 92,3%.

Ao final do questionário foi destinado um espaço para críticas e/ou sugestões e surgiram respostas como: “achei a iniciativa superinteressante, pois trazer aulas interativas e diferentes para entreter os alunos é um ótimo diferencial em um professor, acho que nosso mundo está se tornando cada vez mais virtual e não temos como escapar disso e devemos nos adaptar”. Nas respostas dos questionários, 92,3% dos participantes avaliaram positivamente os procedimentos de ensino adotados por meio da rede social, ou seja, é possível utilizar o *Facebook* como AVA, à medida que permite diferentes estratégias de ensino e aprendizagem - como vídeos, textos, imagens, jogos... - e facilita a interação entre os participantes do grupo fechado.

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo foi possível confirmar o potencial do *Facebook* para fins educacionais com sucesso. O *Facebook* ofereceu algumas vantagens quando comparado com as plataformas de apoio ao ensino e aprendizagem tradicionais, como não necessitar de cadastro adicional (todos os estudantes do grupo já usavam a rede social),

não necessitar de formação prévia, pois já estavam familiarizados com as funcionalidades oferecidas e, por estar mais associado a momentos de lazer, proporcionou descontração e empolgação para os participantes das atividades.

A revisão de literatura demonstrou que a forma mais indicada de se trabalhar com o *Facebook* como AVA é por meio de grupos fechados, por esse motivo foi a forma adotada neste estudo. A revisão de literatura demonstrou também que os resultados alcançados com as pesquisas internacionais estudadas muito se assemelham aos resultados alcançados nas pesquisas nacionais, por meio das quais foi constatado que os estudantes preferem utilizar o *Facebook* aos sistemas tradicionais de suporte ao ensino e aprendizagem e que as principais atividades desenvolvidas são: compartilhamento de textos, vídeos, criação de material textual, utilização do *chat* para troca de informações e leituras com interpretação de textos.

A análise da aceitação das aulas digitais realizadas por meio do *Facebook* junto aos participantes demonstrou que eles não tiveram nenhum tipo de resistência às atividades propostas, tendo 100% dos estudantes realizado 100% das atividades presenciais e 92,3% respondido que gostariam de utilizar o *Facebook* para fins educativos com mais frequência. Verificou-se também que a participação deles aumentou da primeira para a segunda aula, não apenas em número, mas também nas respostas positivas às perguntas dos questionários.

Da análise das respostas ao segundo questionário emergiram elementos que não estavam previamente definidos nas perguntas, como a dificuldade que alguns estudantes tiveram com o conteúdo em língua inglesa. Para o docente também há vantagens no uso do *Facebook*, podendo acompanhar em tempo real o desenvolvimento das atividades, os comentários, as postagens, compartilhamentos, entre outros. Enfim, todas as experiências dos estudantes e do professor podem ser compartilhadas e acessadas a qualquer momento no próprio ambiente escolar ou fora dele, propiciando maior aproximação entre professor-estudante e estudante-estudante em torno do conteúdo estudado. Nesse sentido, entende-se que as experiências educacionais mediadas pelas TIC, especialmente por uma rede social como o *Facebook*, contribuem com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 08 fev. 2021.
- CAMPOS, H; SAMPAIO, S. A Facebook page to share didactic resources: a case study. In: 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation. **Proceedings of ICERI2017 Conference**. Seville, Spain: November 2017. p 6267-6276.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1
- CATÃO, S. N. **O Facebook como recurso didático: ferramenta pedagógica utilizada no ensino de Química**. 2014. 35 p. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.
- CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília. vol. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011
- LINHARES, M. J. F. **A Língua Estrangeira e o Mundo do Trabalho: Um estudo de caso em uma escola de ensino técnico**. Trabalho de Conclusão (Especialização em Educação Profissional). Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.
- MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista de Ciências da Educação**. Porto Alegre, n 3. maio/ago 2007. p 41-50.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PORTO, C; SANTOS, E. (orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.
- SALLES, V; MATOS, E. A Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o Ensino de Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino em Ciência e Tecnologia**. v 10. n 1, 2017
- SCHROEDER, J; GREENBOWE, T. J. (2009). The Chemistry of Facebook: Using Social Networking to Create an Online Community for the Organic Chemistry Laboratory. **Innovate: Journal of Online Education**: Vol. 5: Iss. 4, Article 3.
- SILVA, J. M; MARTINS JÚNIOR, F. R. F. Desenvolvimento docente e monitoria de professores em formação com apoio numa rede social: a experiência de licenciandos em Ciências com o Facebook. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 10, n. 1. 59-73, 2017.

Capítulo 7

Achados sobre a Educação profissional e tecnológica em Música: Um estudo a partir de teses e dissertações

Gabriel Silveira Pfarrius

Andréia Modrzejewski Zucolotto

Maria Cristina de Caminha Castilhos França

RESUMO: Neste trabalho é apresentado um levantamento de teses e dissertações voltadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Música, com o intuito de mapear os assuntos abordados e verificar se constam entre eles as temáticas do ensino em Cursos Técnicos de Nível Médio (CTNM) de música e, em especial, no Curso Técnico em Instrumento Musical (CTIM) em instituições certificadoras. Os trabalhos foram selecionados tendo por escopo responder à questão relacionada ao que abordam as pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) em música nos últimos 20 anos. Diante do exposto, o levantamento se debruçou sobre as pesquisas que tematizaram algum “curso técnico” de nível médio, dentre os existentes na área, utilizando tal expressão e, outras que abordaram o CTIM, propriamente, embora em relativo menor número. A busca encontrou 25 estudos que se debruçaram em diferentes contextos de formação técnico-profissional em música, como o ensino em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), conservatórios, escolas técnicas de música e em outras instituições de Educação Profissional. Os achados versaram sobre diversas temáticas, tendo a maioria enfocado concepções e práticas pedagógicas. Verificou-se a carência de estudos sobre a EPTNM em música no país, que indica, portanto, a necessidade de estimular pesquisas e publicações que abordem a temática no âmbito de um CTNM, especialmente em um CTIM de um IF, de forma mais ampla e aprofundada. Evidencia-se ainda a necessidade de favorecer o acesso e de dar visibilidade aos estudos a respeito das ofertas e oportunidades na EPT em música na sociedade, divulgando a produção acadêmica, discutindo-a e fomentando conhecimento sobre tais processos. Com isso, elucida-se o impacto desse tipo de percurso na formação técnico-profissional dos sujeitos, pelo fato de tais experiências cumprirem importante papel na inserção profissional e na transformação da participação de seus estudantes no mundo do trabalho, incrementando os arranjos produtivos no cenário musical.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Curso Técnico de Nível Médio em Música; Curso Técnico em Instrumento Musical.

7.1 O ENSINO DE MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O contexto da educação e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil e no mundo, de modo geral apresenta um embate entre propostas, em que, de um lado, defende-se um ensino mais imediatamente voltado para atender às demandas do mercado de trabalho e, por outro, projeta-se uma formação ampla, transformadora, libertadora e humanizadora. No intuito de levantar aspectos essenciais sobre o estado atual da EPT, devemos reconhecer em sua constituição uma série de noções fundamentais que representam, e aqui nos interessam as bases teóricas caras a segunda perspectiva referida, considerando nosso alinhamento com seus objetivos educacionais. A saber, algumas das principais bases conceituais da EPT nesta segunda perspectiva: educação tecnológica/politécnica, formação humana integral/omnilateral, ensino médio integrado, escola unitária, dualidade histórica e estrutural. Tais princípios remontam às reflexões marxistas, em especial, sobre as relações entre trabalho e educação e são tributários de correntes e de tradições da teoria marxiana representadas por diversos autores, como Gramsci, notavelmente, passando por pedagogos russos, a exemplo de Pistrak e pela pedagogia histórico-crítica, bem expressa por Saviani. Trata-se de uma concepção de mundo e de homem que reflete sobre o trabalho no modo de produção capitalista e na história da luta de classes, bem como sobre a necessária superação da propriedade privada e da divisão social do trabalho. Assim, a EPT sob a perspectiva da politecnicidade¹⁵, é proposta como síntese reintegradora entre a formação propedêutica e a profissional, articulando teoria e prática, trabalho intelectual e manual, no sentido de restituir a integralidade humana.

A perspectiva marxista de mundo desvela o antagonismo e a luta entre o trabalho como princípio educativo, compreendido em suas dimensões ontológicas, como criador do homem e condição da humanidade *versus* o trabalho visto como sinônimo de tortura e sacrifício, em que o homem se perde de si, não se reconhece e nem toma parte no produto de sua atividade, que é alienada e reproduz o caráter fragmentado do ser social sob o estado capitalista. Recorremos a uma passagem de Marx, em que o autor trata de

¹⁵ Este conceito tem origem na obra do filósofo Karl Marx, que preconizou uma educação omnilateral e integral, combinando trabalho produtivo, formação politécnica, educação intelectual, exercícios corporais e a formação politécnica para tornar o homem capaz de produzir e de fruir das ciências, das artes e das técnicas no sentido da humanização e da superação da divisão social do trabalho, da propriedade privada dos meios de produção e da sociedade dividida em classes.

questões da estética da arte e usa o exemplo da música para elucidar a ideia de trabalho como princípio educativo.

O sentido musical do homem só é despertado pela música. A mais bela música não tem significado para o ouvido não-musical, não é um objeto para ele, porque meu objeto só pode ser a corroboração de uma de minhas próprias faculdades. Ele só pode existir para mim na medida em que minha faculdade existe por si mesma como capacidade subjetiva, porquanto o significado de um objeto para mim só se estende até onde o sentido se estende (só faz sentido para um sentido adequado). Por essa razão, os sentidos do homem social são diferentes dos do homem não-social. E só por intermédio da riqueza objetivamente desdobrada do ser humano que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) é cultivada ou criada. Pois não são apenas os cinco sentidos, mas igualmente os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (desejar, amar, etc.), em suma, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que só podem vingar através da existência de seu objeto, através da natureza humanizada. (...) O homem necessitado, assoberbado de cuidados, não é capaz de apreciar o mais belo espetáculo. O vendedor de minerais só vê seu valor comercial, não sua beleza ou suas características particulares; ele não possui senso mineralógico. Assim, a objetivação da essência humana tanto teórica quanto praticamente, é necessária para humanizar os sentidos humanos, e também para criar os sentidos humanos correspondentes a toda à riqueza do ser humano e natural (MARX, 2010, p. 110 - 111).

Ressalta-se deste trecho a necessidade de acesso, participação, apropriação, fruição e de gozo da produção artística, científica e técnica, dos bens materiais e espirituais e da riqueza cultural acumulada para o processo de vir a ser homem, de humanização, que deve passar pela socialização e pela universalização desta produção histórica e por uma formação da sensibilidade e das aptidões. Marx é categórico ao afirmar a origem histórica da distribuição desigual de talentos, como sendo um reflexo de dualidades estruturais, em que somente a alguns é dado exercer socialmente a função de artista: “A concentração exclusiva do talento artístico em indivíduos únicos - e a consequente asfixia de tais dotes na grande massa - deriva da divisão do trabalho” (MARX, 2010, p. 168). Desta forma, o desenvolvimento da subjetividade, bem como das habilidades artístico-musicais, deve se dar pela prática social, tendo por base a pesquisa estética e o estudo técnico, não podendo ser um dado *a priori*, como um dom inato, a indivíduos escolhidos ou gênios.

A partir desta compreensão, o presente trabalho tem horizontes na democratização da produção científica sobre processos de formação técnico-profissional em música. No cenário acadêmico, a publicação sobre educação musical é vasta, sendo os processos formativos em música objetos de pesquisa complexos e multifacetados. Com isso, faz-se necessário identificar e discutir tal produção e descrever seus principais

resultados e tendências, tendo em vista uma maior divulgação do conhecimento para que sirvam como subsídio para propostas de inovação em processos de ensino na área da música, nos diversos contextos formativos em que ocorrem na sociedade, consolidando a pesquisa como princípio pedagógico. Este artigo busca mapear e caracterizar os estudos sobre EPT em música, examinar seus enfoques e abordagens, verificar os temas recorrentes, destacando as contribuições que trazem e as lacunas nos estudos existentes, no sentido de dar-lhes visibilidade. Para compreender como o conhecimento se dá na área em questão, aderimos a uma pesquisa do tipo “estado da arte”, em virtude de que:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Neste estudo é apresentado um levantamento de teses e dissertações voltadas à Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em Música (EPTNM), com o intuito de mapear os assuntos abordados e verificar se constam entre eles as temáticas do ensino em Cursos Técnicos de Nível Médio (CTNM) de música e, em especial, no Curso Técnico em Instrumento Musical (CTIM) em instituições certificadoras. Os trabalhos foram selecionados tendo por escopo responder à questão sobre o que abordam as pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a EPTNM em música nos últimos 20 anos.

7.2 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

O levantamento bibliográfico foi realizado junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A BDTD foi utilizada como fonte de coleta de dados por reunir as publicações acadêmicas deste tipo defendidas em programas de pós-graduação no país, possibilitando sua difusão e socialização e maior acesso e visibilidade à produção científica nacional, (IBICT, 2021)¹⁶. A pesquisa abrangeu, portanto, dissertações e teses, considerando que estas podem representar fontes de informação mais completas e adequadas ao objetivo deste trabalho. Foram relacionadas pesquisas

¹⁶ Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>> Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

publicadas nos últimos 20 anos (de 2002 a 2021), partindo de buscas por assuntos ligados à temática em questão que foram sintetizados em palavras-chave e essas foram cruzadas e combinadas para filtrar e refinar as buscas no acervo digital da referida plataforma.

As palavras-chave adotadas foram “ensino”, “curso”, “formação”, “educação”, sucedidas por “técnico(a)”, “tecnológico(a)” e “profissional”, e estas seguidas por “de música”, “em instrumento musical”. Dessa forma, dos cruzamentos e combinações dessas palavras surgiram as ‘expressões-chave’ utilizadas diretamente nas buscas, a saber: “curso técnico em instrumento musical”, “ensino profissional em música” e “educação profissional e tecnológica em música”, de modo a permitir vislumbrar um panorama geral, para conhecer o que reportam as pesquisas relevantes levantadas. Tais expressões foram utilizadas por caracterizarem o tipo de estudo designado e de forma a propiciar maior alcance dos dados.

A partir da leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave, as pesquisas encontradas foram selecionadas para a constatação de como são caracterizados os contextos formativos que foram objetos desses estudos. Os trabalhos foram tabulados e, segundo seus títulos, organizados em ordem alfabética e posteriormente catalogados, conforme os seguintes descritores: ano de defesa, autor, instituições em que foram desenvolvidos, titulação/programa (mestrado/doutorado acadêmico/profissional), departamento/unidade, distribuição geográfica, tipo de publicação analisada e assuntos abordados, bem como área do conhecimento em que se inscreve.

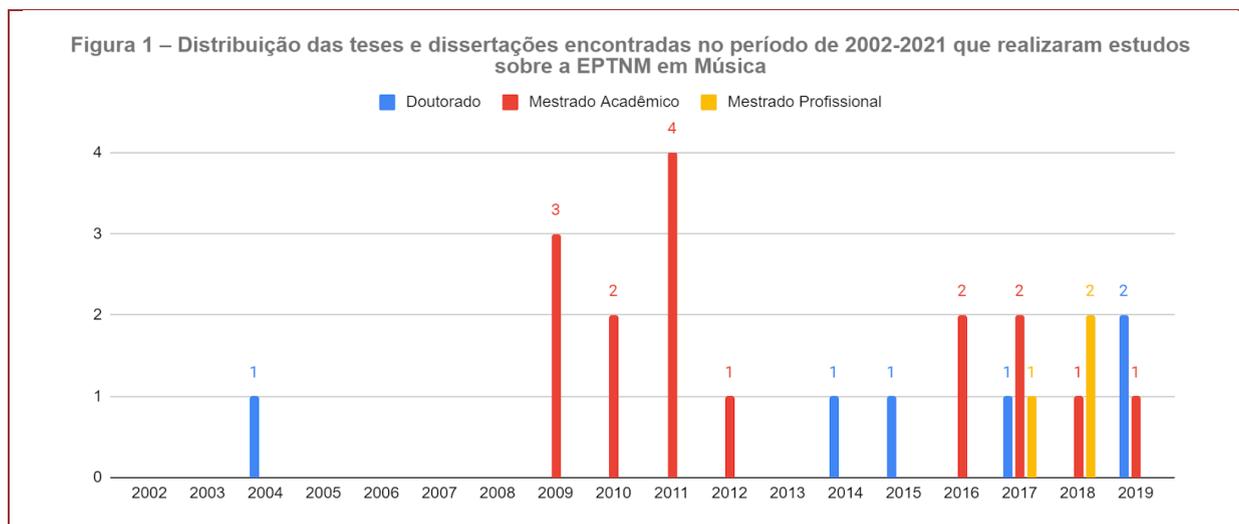
Os trabalhos selecionados foram subdivididos de acordo com os contextos formativos ou instituições que os estudos abordam na EPTNM em música, em três categorias, a saber: Conservatórios, Escolas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). A partir disso, as teses e dissertações selecionadas foram organizadas e categorizadas por assuntos e temáticas principais em cinco eixos, quais sejam: (i) Concepções/práticas pedagógicas; (ii) Sociologia/História da Educação; (iii) Políticas/legislação para difusão cultural; (iv) Formação e inserção profissional; (v) Representações sociais/trajetórias.

7.3 ACHADOS SOBRE A EPTNM EM MÚSICA – O QUE REPORTAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS

Do total de 25 trabalhos encontrados, 19 são dissertações de mestrado – sendo 16 de Mestrado Acadêmico (ME) e três de Mestrado Profissional (MP) - e seis são teses de Doutorado (DO). Como se observa, a seguir, na Figura 1, os anos de 2011 e de 2017 foram os que concentraram a maior quantidade de trabalhos defendidos sobre a EPTNM em música, com quatro publicações em cada um desses, sendo que em 2011 foram defendidas quatro dissertações de ME e em 2017 foram duas dissertações de ME, uma de MP e uma tese de DO. Em seguida, aparecem os anos de 2009, 2018 e 2019 com número de três publicações em cada um, sendo que em 2009 foram três dissertações de ME, em 2018 uma dissertação de ME e duas de MP e em 2019 foram publicados uma dissertação de ME e duas teses de DO acerca da temática.

Como pode ser observado na Figura 1, o primeiro trabalho localizado sobre o tema estudado é de 2004 e este foi seguido de uma lacuna temporal de 5 anos sem publicações sobre a EPTNM em música. Apesar das flutuações no interstício pesquisado, observamos um crescente nesses estudos a partir de 2009, correspondendo a 96% do total de trabalhos encontrados. No período de 2012 a 2015, porém, nota-se que a ocorrência de trabalhos diminuiu em relação aos três anos anteriores e se mantém apresentando uma publicação por ano, com exceção do ano de 2013, em que não houve nenhuma publicação sobre a temática. Porém, outro aspecto a se destacar é que, a partir de 2014, houve um crescimento na produção de teses de DO acerca do tema proposto, o que representou 80% do número total de teses encontradas. Um dado importante a ser observado é a ocorrência das três dissertações de MP publicadas entre 2017 e 2018 a respeito da temática em questão.

Nesta investigação foram selecionadas teses e dissertações sobre a EPTNM em música como escopo por entendermos que estes tipos de produções podem fornecer maior detalhamento de resultados e informações do que os demais, como artigos ou publicações em eventos, os quais foram desconsiderados aqui. É importante distinguir o tipo de produção analisada nos referidos cursos de pós-graduação, programas de Mestrados Acadêmicos, Mestrados Profissionais e Doutorados Acadêmicos que geraram os trabalhos encontrados. Os achados somaram 25, dos quais três são dissertações de MP, o que representa 12% do total, seis são teses de DO, representando 24% do total, e 76% são dissertações de ME.



Fonte: os(as) autores(as)

Sobre os Mestrados Profissionais, estes foram instituídos pela CAPES em 1995, através da Portaria nº 4/1995, mas só tiveram a sua regulamentação a partir de 2009, com a publicação da Portaria nº 07/2009. O Mestrado Profissional representa uma oportunidade na pós-graduação *stricto sensu* relativamente recente e significativamente crescente no país, em termos de oferta e procura, que vem estimulando a área de ensino da CAPES. Segundo a Plataforma Sucupira¹⁷, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Brasil o total de Programas de pós-graduação (PPG's) de MP é de 813 e os Programas de Doutorado Profissional (DP) são quatro, ao todo. Há atualmente em território nacional um total de 54 PPG's com MP e DP¹⁸. Quanto ao total de cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos são 868 ocorrências de MP e os de DP somam 58 (CAPES, 2021).

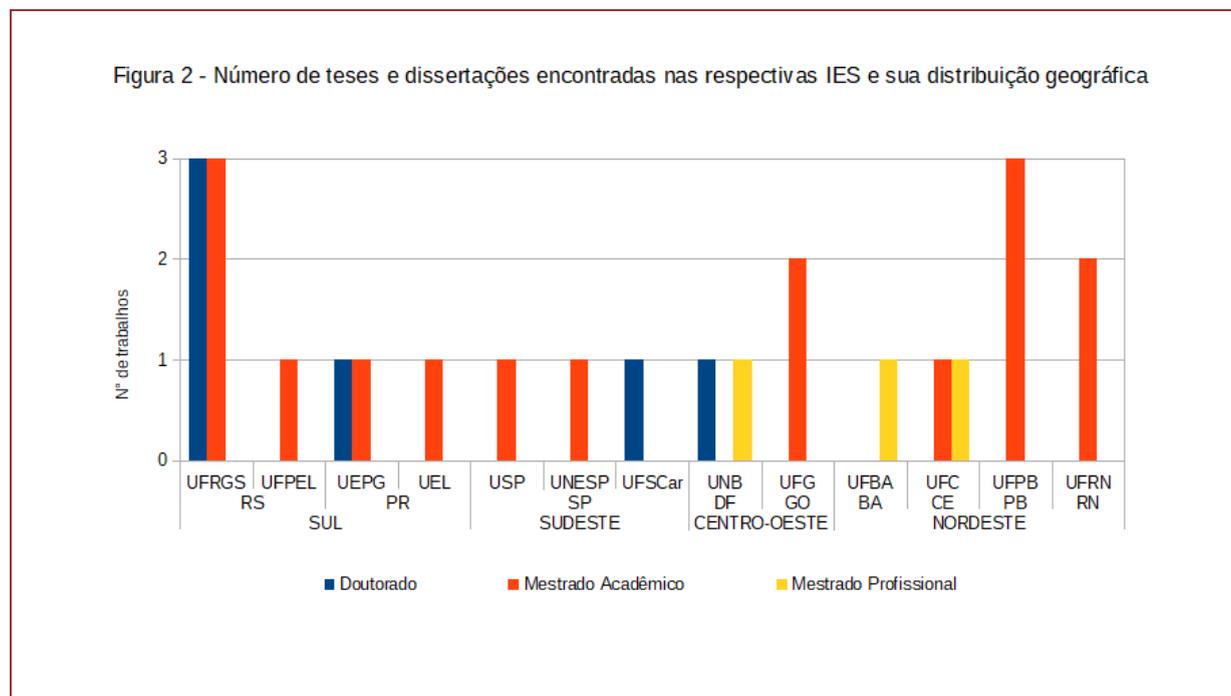
As teses e dissertações encontradas são oriundas de 13 Instituições de Ensino Superior (IES). A Figura 2 mostra quais as instituições geraram as pesquisas encontradas, elucidando a sua distribuição geográfica e a quantidade de trabalhos defendidos em cada uma.

¹⁷ Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>> Acesso em: 7 de fevereiro de 2021

¹⁸ Informações disponíveis em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf?areaAvaliacao=0&cdRegiao=4&sgUf=RS&ies=339128>>. Acesso em: 7 de fevereiro de 2021.



Fonte: os(as) autores(as)

A IES que concentrou maior número de trabalhos defendidos sobre a temática da EPTNM em música foi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com três teses de DO e três dissertações de ME, seguida da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com três dissertações de ME, reunindo nas duas instituições 36% do total de trabalhos encontrados. Os trabalhos defendidos na UFRGS são vinculados ao Instituto de Arte e ao PPG de Música e, de acordo com a Plataforma Sucupira, os cursos de ME e DO dessa instituição apresentam ambos o conceito 7, o que evidencia sua excelência na pesquisa. Tais resultados demonstram a liderança exercida por esta IES e seu PPG em música, destacando-se como centros consolidados, responsáveis pela maior contribuição na produção acadêmica encontrada sobre as temáticas abordadas neste estudo.

Outra observação relevante, aludindo à Figura 2 é a análise da incidência de trabalhos por regiões. A região Sul liderou em número de trabalhos, com 10 publicações, sendo quatro teses de DO e seis dissertações de ME. Dos 10 trabalhos em questão, sete são oriundos do Rio Grande do Sul, sendo seis da UFRGS, como referido anteriormente, situada na capital do Estado, Porto Alegre. Um desses trabalhos, que consiste em uma dissertação de ME, é advindo da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e os três demais trabalhos são provenientes do Paraná, sendo uma tese de DO e uma dissertação de ME originários da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e uma dissertação procedente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A segunda região do país que

mais colaborou com pesquisas sobre a EPTNM em música foi a região Nordeste, com cinco publicações, sendo a Paraíba, representado pela Universidade Federal da Paraíba (UFB), o estado que mais contribuiu para esses estudos na região. Juntas, as regiões Sul e Nordeste são responsáveis por 44% do total de trabalhos encontrados acerca da temática em questão.

Um dado em destaque é sobre a natureza das IES. Todos os 25 trabalhos encontrados são oriundos de universidades públicas, totalizando 13 instituições diferentes. Dessas, nove são Universidades Federais e quatro são Estaduais, sendo duas do Estado do Paraná, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e duas de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP). Tais resultados são condizentes com informações disponibilizadas no *site* GeoCAPES¹⁹ referente a 2019, o qual indica que 58,2% dos PPG's no Brasil estão distribuídos em instituições da rede pública federal, 23% pertencem a instituições estaduais e 18,1% são instituições privadas. A centralização da produção encontrada na região Sul e Nordeste pode refletir a distribuição desigual de PPG's no território nacional, bem como pode refletir aspectos de desigualdades sociais e econômicas entre as regiões do país. Nesse contexto, o Rio Grande do Sul, estado com a maior produção encontrada neste estudo, representa o “quarteto científico” composto por São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, assim chamado por centralizar a maior parte da produção científica do país (CHIARINI; OLIVEIRA; SILVA NETO, 2014). Ressalta-se que o Estado de São Paulo contribuiu com três dos trabalhos achados, sendo uma tese de DO defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e duas dissertações de ME, uma oriunda da USP e outra da UNESP. No entanto, não foram localizados estudos sobre a EPTNM em música nos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, o que, em parte, rompe com esta ideia de centralização do “quarteto científico” e pode apontar para uma outra visão sobre a distribuição geográfica, diversa da referida tradição acadêmica, na pesquisa sobre música e EPTNM, em que estados do Nordeste se equiparam em relação a estados do Sudeste e a região Nordeste se sobressai à Sudeste, em termos de quantidade de publicações a esse respeito.

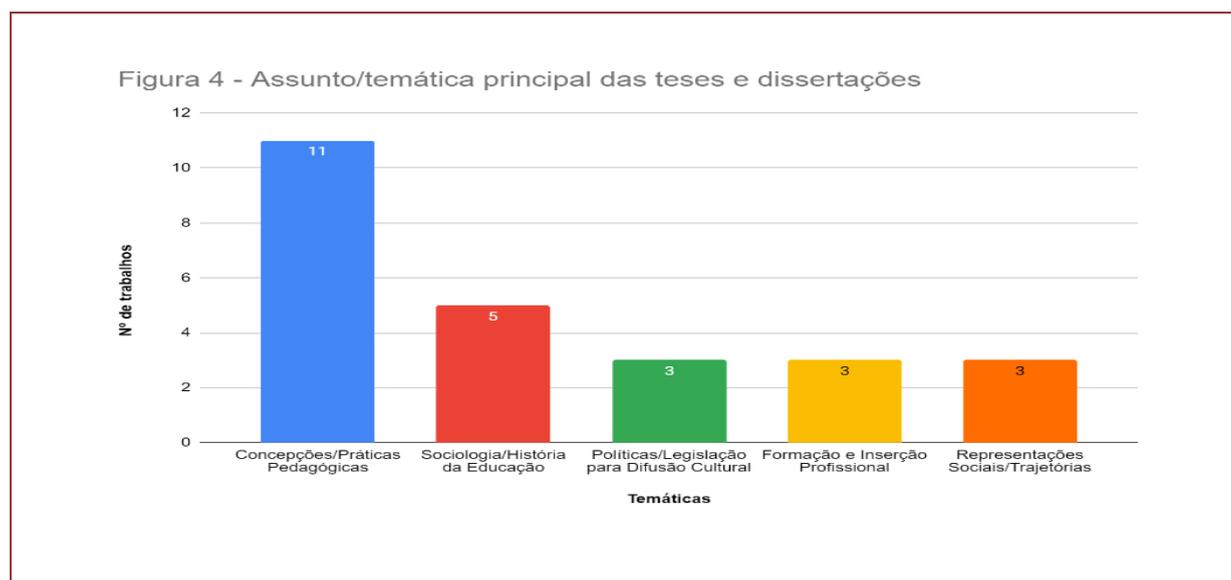
¹⁹ Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>> Acesso em: 7 de fevereiro de 2021.

Os achados da pesquisa foram classificados de acordo com os contextos formativos ou instituições abordadas na EPTNM em música, em três categorias, a saber: Conservatórios; Escolas Técnicas Públicas (estaduais e municipais) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES). Observa-se essa distribuição, conforme o exposto, na Figura 3. A pesquisa encontrou 11 trabalhos discutindo a EPTNM em Conservatórios de Música, o que representa 44% do total de achados; oito abordaram Instituições diversas de educação profissional em música aqui agrupadas sob a designação geral de “Escolas”, um número equivalente a 32%; e seis que se debruçaram sobre a EPTNM no âmbito de um IF, o que é equivalente a 24% dos trabalhos encontrados. Um dado relevante é que, dos 11 trabalhos referentes a Conservatórios de Música, três são teses de DO, sendo que o total de teses encontradas foi de seis. Assim, nota-se o interesse dos pesquisadores nos Conservatórios estaduais e municipais como objetos de estudo em destaque nas produções sobre a EPT em música, o que corrobora o fato de que essas instituições são as mais tradicionais nesse tipo de oferta. A segunda maior ocorrência de trabalhos sobre a EPTNM em música refere-se às denominadas “escolas”, categorização ampla utilizada aqui para englobar uma diversidade de contextos formativos abordados nos estudos, como centros de educação profissional e escolas técnicas públicas, municipais e estaduais, de música e as ligadas a IES da rede federal. Destacamos, enfim, dados dos estudos sobre a EPTNM em música no âmbito de cursos técnicos em IFs, que foram tratados em duas do total de seis teses de DO encontradas, revelando a preocupação de pesquisadores com este tipo de percurso formativo na área.



Fonte: os(as) autores(as)

A partir desta sistematização inicial, conforme os contextos formativos em que se inscrevem seus estudos, as teses e dissertações encontradas foram organizadas e agrupadas por assuntos e temáticas centrais, como consta na Figura 4, a seguir. Para a categorização consideramos a temática principal dos trabalhos, pois muitos deles, articulam temas secundários. Os cinco eixos temáticos são: (i) concepções/práticas pedagógicas; (ii) Sociologia/História da Educação; (iii) políticas/legislação para difusão cultural; (iv) formação e inserção profissional; (v) representações sociais/trajetórias.



Fonte: os(as) autores(as)

Na categoria “Concepções/práticas pedagógicas” foram reunidos 11 trabalhos que realizaram estudos versando sobre temáticas variadas como: concepções de ensino tradicional em música e de ensino conservatorial; relações de ensino e aprendizagem, por exemplo, no contexto da disciplina de Percepção Musical de um curso técnico de um IF. Além dessas temáticas, foram abordados outros assuntos, como o ensino de instrumentos em diversos contextos, quais sejam: no caso de um curso técnico de performance pianística, na aprendizagem coletiva de Teclado Eletrônico, no ensino técnico de Trompete, no ensino em grupo no Curso Básico de Guitarra, na música de câmara na formação profissional, no canto coral em um coro juvenil como recurso integrador para o ensino técnico de música, no ensino coletivo de instrumento em geral, na escolha e adaptação de repertório e em questões de performance e prática musical. E, ainda, foram encontradas como temáticas principais: conteúdos programáticos, currículo, e estágio do curso técnico de Regência, metodologias e propostas de formação

musical profissional; cursos técnicos de música em conservatórios e escolas municipais e estaduais; Educação Musical no Ensino Médio Integrado, CTNM de música e de outras áreas, CTIM em um IF e em outras escolas ou conservatórios.

No eixo denominado “Sociologia/História da Educação”, os cinco achados apresentam enfoques: sociológicos; em pesquisas históricas ou historiográficas; sobre memória institucional; acerca de processos musicais e pedagógicos em recortes de determinados períodos históricos e ao longo da história de um Conservatório de Música, por exemplo; sobre memória iconográfica e história de instituições como os Conservatórios, escolas e centros profissionais de música, destacando aspectos como a implementação e o desenvolvimento de processos de ensino técnico nessas instituições de educação profissional da área, olhando especialmente para fatores como reprodução cultural e distinção social. Destacamos nesse eixo temático que quatro dos cinco trabalhos inseridos nessa categoria são publicações da década de 2000, sendo o primeiro encontrado a respeito da EPTNM em música em 2004, e versa sobre a memória musical do Conservatório de São Carlos. Pode-se inferir que essa proeminência de pesquisas históricas na década de 2000 expressa uma tendência principal entre os pesquisadores que publicaram nesse período, a de resgatar e de registrar a história e memória de instituições que se consolidaram como referências e tradições na formação técnico-musical das comunidades em que se inserem e da sociedade brasileira. Apesar de apontarmos a pesquisa histórica como tendência principal nas pesquisas nos anos 2000, percebe-se que o enfoque histórico continuou se fazendo presente nas publicações na década seguinte, embora em menor proporção em relação às demais abordagens e temáticas emergentes que conquistaram espaço na pesquisa nessa área.

Os três trabalhos agrupados aqui na categoria denominada “Políticas/legislação para difusão cultural” abordaram a educação musical técnica de nível médio em contextos de formação distintos, como em conservatórios e em um IF, destacando a função sociocultural exercida por tais instituições na formação do campo artístico-musical nas regiões em que são situadas, em que se ressalta o seu papel na difusão e na promoção da cultura artístico-musical como fator de humanização nos locais em que se encontram. Um desses trabalhos discutiu a EPTNM em música sob o viés da legislação sobre os cursos técnicos de música.

No eixo temático “formação e inserção profissional” foram encontradas três publicações que enfocaram os processos formativos de músicos e instrumentistas e de

inserção laborativa, apresentando diálogos entre a formação técnica e o mundo do trabalho. E, os outros dois trabalhos trataram da formação e da inserção profissional em música, de acordo com os sentidos e visões dos estudantes de dois CTIM, um em uma escola técnica e outro em um centro de educação profissional em música.

E, por fim, foram reunidas três produções acerca das temáticas das “Representações sociais/trajetórias”. Em uma dessas, discutiram-se questões de gênero, história oral e trajetórias musicais de alunas e professoras de um Conservatório. Outra pesquisa abordou a Educação musical para adultos, estudando as representações sociais no ensino de instrumentos para adultos em uma escola profissional de música, articulando a noção de adultez na educação musical e discutindo o ensino de instrumentos e a tradição conservatorial. E o terceiro trabalho elencado versou sobre as trajetórias formativas profissionais de estudantes do CTIM do IFCE.

Baseado nessas análises, de acordo com os contextos formativos, e com as temáticas principais, pode-se indicar que os trabalhos que trataram da formação técnico-profissional em música no âmbito do CTNM em um IF somaram seis achados, sendo que quatro enfocaram o CTIM, especificamente. As duas demais foram pesquisas que discutiram a música num contexto maior da EPTNM, abordando concepções, propostas e práticas curriculares e pedagógicas para a inserção da música no âmbito de um IF, nos CTNM e na instituição, trazendo também a preocupação com o Ensino Médio Integrado. Reunidos os assuntos e temáticas principais dos trabalhos que trataram especialmente de um CTIM em um IF, escopo final da busca realizada, observa-se que estes discutiram: as práticas musicais como o canto coral juvenil como recurso para a integração disciplinar no IFGO; o ensino na disciplina de Percepção musical em um CTIM de um IF que não foi identificado no trabalho; a aprendizagem técnico-musical coletiva de teclado eletrônico no IFCE; e as trajetórias formativas profissionais em música de estudantes do CTIM do IFCE, sendo que esta última temática foi abordada na única tese encontrada tratando especialmente de um CTIM em um IF.

7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo de levantamento bibliográfico realizado, observou-se que as pesquisas sobre a EPTNM em música apresentaram um crescimento ao longo dos últimos anos, o que indica a importância dessas pesquisas. As análises temáticas dessas produções nos permitem considerar que seja necessário realizar estudos para a

identificação de seus principais resultados, tendências e contribuições, bem como é preciso descrevê-las e discuti-las para que o estado da arte de pesquisas sobre a EPTNM em música possa ser reconhecido, e para que a divulgação da produção existente possa subsidiar novas pesquisas.

Neste trabalho foram encontradas e analisadas 25 produções acerca da EPTNM em música, sendo seis teses de DO e 16 dissertações de ME e três dissertações de MP, que foram agrupadas em cinco eixos temáticos. A diversidade de assuntos tratados nesses trabalhos demonstra que existem preocupações diversas nesse campo de estudo. Ademais, são notáveis as contribuições desses estudos para a inovação e a melhoria de processos de ensino técnico-profissional em música estudados, também podendo auxiliar em outros dos diversos contextos formativos em que a formação musical e profissional se dá em nossa sociedade, impulsionando o desenvolvimento de novos campos de investigação.

Em relação ao escopo principal deste levantamento, os trabalhos que trataram da formação técnico-profissional em música no âmbito do CTNM em um IF somaram seis achados, sendo que quatro enfocaram o CTIM, especificamente, como referido anteriormente. Destacamos a tese encontrada que tematizou as trajetórias formativas profissionais em música de estudantes do CTIM do IFCE, por esta ser uma produção mais ampla e aprofundada sobre o tema em questão. Referente a esta temática em especial, consideramos haver uma produção pouco numerosa, porém, em expansão, o que refletiu os movimentos de expansão da Rede Federal dos IFES, sendo necessários estímulos e avanços da pesquisa no âmbito da EPTNM em cursos técnicos de música e, em especial, em Cursos Técnicos em Instrumento Musical nos IFs.

Ressalta-se a importância e a necessidade de que sejam desenvolvidas pesquisas sobre as temáticas caras ao presente estudo, de modo que este campo de investigação possa subsidiar mudanças reais e inovações nos processos formativos. Verificou-se a carência de estudos sobre a EPTNM em música no país, que indica, portanto, a necessidade de incentivar pesquisas e publicações que abordem a temática no âmbito de um CTNM e principalmente nos CTIM no âmbito dos IFs de forma mais ampla e aprofundada. Evidencia-se ainda a necessidade de favorecer o acesso e de dar visibilidade aos estudos a respeito das ofertas e oportunidades na EPTNM em música em nossa sociedade, divulgando a produção acadêmica, discutindo-a e fomentando conhecimento sobre tais processos. Com isso, elucida-se o impacto desse tipo de

percurso na formação técnico-profissional dos sujeitos, pelo fato de tais experiências cumprirem importante papel na inserção profissional e na transformação da participação de seus estudantes no mundo do trabalho, incrementando os arranjos produtivos locais no cenário musical.

REFERÊNCIAS

CHIARINI, T.; OLIVEIRA, V. P.; SILVA NETO, F. C. Spatial distribution of scientific activities: An exploratory analysis of Brazil, 2000-10. *Science and Public Policy*, v.41, n.5, p.625-640, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>> Acesso em: 7 de fevereiro de 2021.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital de Teses e Dissertação. Brasília, DF. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 7 de fevereiro de 2021.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, K. & ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

Capítulo 8

O paradigma do processamento de informações e a Teoria de Robert M. Gagné, aplicados à aulas de teclado/piano na EPT

Renan Luís Balzan

Michelle Camara Pizzato

RESUMO: A preparação para a profissionalização ocorre muito cedo com os músicos, sendo que o modelo de ensino predominante, chamado “conservatorial”, ainda permanece praticamente o mesmo. Considerando que as crianças e adolescentes de hoje possuem um perfil muito diferente das gerações anteriores, é observada uma crescente resistência para se submeterem a essa metodologia. Com o intuito de oferecer a música para todos - como dimensão cultural - sem negligenciar os conhecimentos técnicos necessários para manter aberta a porta da profissionalização no futuro, propomos a utilização de alguns princípios do paradigma do Processamento de informações e da teoria de Robert M. Gagné para auxiliar no desenvolvimento de atividades musicais de iniciação ao Teclado/Piano na EPT. Na primeira seção deste capítulo, este trabalho traz uma revisão de literatura referente ao Paradigma do Processamento de Informações, abordando sua origem, princípios e conceitos principais. Na segunda seção, abordamos a teoria do professor e psicólogo norte americano Robert Mills Gagné, expondo seu modelo de aprendizagem baseado em oito fases de eventos externos e processos internos. Alguns princípios de Gagné são adaptados a uma aula de Teclado/Piano na terceira seção, tendo por objetivo principal o aprendizado da melodia da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga. Por fim, concluímos expondo a necessidade de desenvolvermos estratégias de ensino do Teclado/Piano que sejam interessantes, mas ao mesmo tempo, não negligenciem o conhecimento técnico necessário para a profissionalização. Acreditamos que muitos dos princípios contidos no Paradigma do Processamento de Informações e na Teoria de Robert M. Gagné poderão ajudar no aprimoramento dos métodos e atividades tradicionais.

Palavras-chave: Processamento de Informações; Ensino de Música, Educação Profissional e Tecnológica

8.1 INTRODUÇÃO

A preparação para a profissionalização ocorre muito cedo com os músicos, assim como ocorre com atletas, por exemplo. É comum crianças começarem a estudar música com cerca de 6 anos de idade, ou mesmo mais jovens. No entanto, o professor não sabe quais dos seus alunos serão profissionais da música no futuro. O modelo tradicional de ensino de música chamado “conservatorial” foca nos alunos que se tornarão profissionais instrumentistas, oferecendo um treinamento intenso desde cedo (de caráter tecnicista), com a intenção de que apenas os possuidores de “talento” permaneçam nas aulas. Ignora completamente outras múltiplas possibilidades de atuação profissional na área da música, como: compositor, arranjador, regente, instrumentista de bandas de música popular, produtor cultural, pedagogo musical, professor de musicalização infantil, etc. Por outro lado, autores como Del-Bem (2009); Mateiro (2015); Souza (2000), entendem que a função das aulas de música na educação básica não é formar profissionais (mesmo que eles se tornem no futuro) mas experimentar a música como atividade cultural, parte da sua formação integral como ser humano. Swanwick (2003); Penna (2008) consideram a música uma linguagem, culturalmente construída e, portanto, um direito de todos. Muitos professores de música, provavelmente, já perderam algumas noites de sono pensando em como resolver esse impasse, oferecendo a música para todos – como dimensão cultural – sem negligenciar os conhecimentos técnicos necessários para manter aberta a porta da profissionalização, no futuro. Nesse contexto, propomos a utilização de alguns princípios do *Paradigma do Processamento de Informações* e a teoria de Robert M. Gagné para auxiliar no desenvolvimento de atividades musicais de iniciação ao Teclado/Piano na EPT.

8.2 O PARADIGMA DO PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÕES

A partir da década de 1950 começa a se delinear um conjunto de crenças e conhecimentos científicos que, em oposição à filosofia behaviorista reinante, buscavam uma analogia entre a mente humana e o computador. Esse novo paradigma ficou conhecido como *Processamento de Informações*. Como descreve Dias (1993), essa abordagem cognitiva tem em sua base de formação a “teoria matemática da comunicação de Shannon, os desenvolvimentos das ciências da computação, com particular relevo para IA [Inteligência Artificial], que se apresenta como disciplina científica nos anos 50 e a psicolinguística” (DIAS, p. 71-72). Brito (2006) sintetiza que:

[...] a Ciência Cognitiva estabeleceu-se como área a partir de 1976, com o aparecimento da publicação *Cognitive Science*. Os principais fatores de influência foram o impulso nas pesquisas sobre o desempenho humano; o desenvolvimento dos computadores e a possibilidade de simulação dos processos mentais e, também, o desenvolvimento das teorias da informação e da linguística. (BRITO, p.82-83).

Dias (1993) expõe que o *Paradigma do Processamento de Informações*, central no novo campo da ciência cognitiva (que envolve diferentes disciplinas), “procura constituir um meio para a compreensão da cognição humana, um meio para simular, interpretar e analisar as funções e níveis de atividade de processamento.” (DIAS, 1993, p. 74).

Do mesmo modo, é exposto no artigo *Revolução cognitiva e processamento de informação sessenta anos depois: retrospectiva e tendências* (2018) que:

O movimento cognitivista, ou processamento de informação (PI), retomou a mente como objeto de estudo, manteve a experimentação como seu método por excelência e abriu espaço para a influência de modelos de mente e métodos de pesquisa, inspirados na computação e na neurociência. (LOPES; ROSSINI; LOPES; GOMES; CARONE, 2018, p. 41)

Sequeira (1990) nos esclarece que “Atkinson e Shiffrin (1968) e Newell e Simon (1972) desenvolveram modelos de organização intelectual no adulto que descrevem o pensamento, os tipos de processos nele envolvidos e os limites cognitivos controladores do seu comportamento” (SEQUEIRA, p. 38).

A respeito das estruturas que compõe esses modelos, Dias (1993, p.76-77) aponta:

1. *Receptores Sensoriais*, responsáveis por registrar todo tipo de estímulos externos;

2. *Percepção*, responsável por perceber o que será apreendido, avaliar o potencial valor dessas informações e selecionar quais merecem atenção e esforço por parte do sistema cognitivo;

3. *Memória a curto prazo e memória de trabalho*, que são sistemas de capacidade limitada no qual a informação é mantida por breves momentos. A memória de trabalho é responsável por codificar a informação e enviar para a memória de longo prazo;

4. *Memória a longo prazo*, responsável por suportar as representações do conhecimento. Esse conhecimento é entendido como uma rede semântica que varia de acordo com o indivíduo em quantidade de informações, tipo de organização, e estratégias para evocar essa informação e resolver problemas.

Relacionadas à estrutura da *percepção*, muitas teorias e experimentos buscaram explicar o funcionamento dos processos mentais responsáveis pela *atenção*. Enquanto

na década de 60 algumas teorias comparavam-na com um filtro que seleciona as informações relevantes, na década de 1970 a atenção passou a ser vinculada ao controle do processo cognitivo. Já na década de 80, com enfoque em experimentos visuais, passaram a entendê-la como um holofote que melhora a eficiência do processamento do que está em seu foco (LOPES; ROSSINI; LOPES; GOMES; CARONE, 2018, p. 50-51).

Eysenck e Keane (2017), expõem que o conceito de *memória de trabalho* foi elaborado por Baddeley e Hich em 1974, sendo seu modelo mais recente desenvolvido em 2012. Os autores acreditam que:

O modelo da memória de trabalho apresenta várias vantagens em relação ao armazenamento de curto prazo proposto por Atkinson e Shiffrin (1968). Em primeiro lugar, o sistema da memória de trabalho ocupa-se tanto do processamento ativo quanto do armazenamento de informações transitórias e, portanto, está envolvido em todas as tarefas cognitivas complexas. Assim, sua abrangência é muito maior. (EYSENCK, KEANE, 2017, p. 226).

Sequeira (1990) destaca que “cada uma dessas estruturas é influenciada por processos controladores da informação processada [...] que são aprendidos e exercitados pelo indivíduo, e são eles que determinam o modo como a informação se apresenta” (SEQUEIRA, p. 38). Dessa forma, uma informação que ficaria retida por pouco tempo (na memória de curto prazo), pode ser fixada com o uso de diversas estratégias que podem variar de acordo com a idade ou experiência do indivíduo (repetições, analogias, relações). A autora ainda enfatiza o que Hasher e Zacks (1984) chama de *processamento automático da frequência de informação*. Nesse caso, a apreensão pode ocorrer automaticamente, sem mecanismos de controle, quando a informação é apresentada com muita frequência.

Costa e Domingues (2013) nos esclarecem que, o aprendizado da informação depende de processos de codificação, armazenamento e recuperação, sendo que:

A codificação refere-se a como o sujeito transforma um dado físico e sensorial em um tipo de representação, que pode ser localizada na memória. O armazenamento refere-se ao modo como se retém as informações codificadas. Por fim, a recuperação refere-se à maneira como esse sujeito ganha acesso às informações armazenadas na memória (COSTA, DOMINGUES, 2013, p. 334)

Citando o trabalho de Ericsson e Hastie (1994), Brito (2006) complementa um ponto central da teoria do processamento humano de informação:

[...] os processos cognitivos e o pensamento podem ser descritos como uma sequência de estágios, cada um deles definido por uma quantidade limitada de informação ativa na atenção (memória de curto prazo). Cada estágio fornece as

condições para o surgimento e processamento da informação no estágio seguinte (BRITO, p.87).

Relacionado a essa limitação na quantidade de informação que podemos processar em um determinado momento, temos o conceito de “Chunk”, vinculado à memória de curto prazo, que tem capacidade muito limitada. Pesquisas demonstraram que, quando participantes são expostos a sequências de dígitos ou letras, geralmente conseguem manter na memória de curto prazo e evocar no máximo sete itens. Os itens, no entanto, podem ser agrupados. Com base no trabalho de Mathy e Feldman (2012), Eysenck e Keane (2017) nos expõem que, “as pessoas conseguem processar uma série de itens, comprimindo-os e reduzindo-os ao menor número possível de sequências distintas ou *chunks*. O número de *chunks* assim definidos que foram recordados imediatamente em ordem foi três ou quatro” (EYSENCK, KEANE, 2017, p.211).

8.3 A TEORIA DE ROBERT MILLS GAGNÉ

A teoria do professor e psicólogo norte americano Robert Mills Gagné é baseada no *Paradigma do Processamento de Informações*. Segundo Moreira (1999, p.65-66), sua teoria se desenvolveu a partir de seu livro *The conditions of Learning (1965)*, evoluindo de uma perspectiva behaviorista para uma predominantemente cognitivista ao longo de quatro edições, entre 1965 e 1985. Diferentemente de Skinner, que foca no controle do comportamento, Gagné está interessado no que ocorre na mente do aluno, durante o processo de aprendizagem. O livro do autor utilizado como referência para este trabalho é a tradução *Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino (1980)*.

Gagné entende a aprendizagem como um processo orgânico complexo que ocorre no cérebro dos indivíduos e envolve a interação com o ambiente externo, tornando-os “capazes de modificar seu comportamento de modo relativamente rápido, de uma forma mais ou menos permanente, de tal modo que não tenha que ocorrer frequentemente, em cada nova situação.” (GAGNÉ, 1980, p. 5). A função do professor é justamente promover a aprendizagem, planejando e administrando os eventos externos que ativarão e promoverão a aprendizagem, o que é chamado pelo autor de *Instrução*.

O autor (1980, p. 26-27) propõe um modelo em que um único ato de aprendizagem é representado como uma sequência de eventos externos relacionados com processos internos, que ocorrem (em tese) no sistema nervoso central do estudante. Desse modo, cada ato de aprendizagem passa por uma cadeia de eventos e

processos, organizados em 8 fases. Espera-se que os professores organizem situações (eventos externos), que poderão influenciar esses processos.

Fase 1: Motivação



Processo: Expectativa

O professor poderá proporcionar um evento motivacional externo, que torne o aluno consciente de algo que acontecerá ou da habilidade que terá desenvolvido ao atingir sua meta, ou seja, “antecipando sua recompensa”, desenvolvendo internamente no aluno o processo da expectativa.

Fase 2: Apreensão



Processo: Atenção e Percepção Seletiva

Eventos externos organizados pelo professor poderão estimular a apreensão da informação pelo aluno, de modo que aprenda a prestar a atenção nos estímulos, distinguindo e selecionando aqueles que são relevantes para o seu objetivo.

Fase 3: Aquisição



Processo: Codificação e entrada de armazenamento

Nesta fase, para que haja a aquisição da informação apreendida, ela deverá ser internamente codificada (transformada) em uma forma mais fácil de armazenar, para entrar na memória de curta duração. Sugestões externas pelo professor ou a criação de esquemas mentais próprios pelos alunos, podem influenciar o modo como a codificação ocorre.

Fase 4: Retenção



Processo: Armazenamento na Memória

A entidade codificada na fase anterior passa a ser retida, quando ocorre o processo interno de armazenamento na memória de longa duração, através de um mecanismo pouco conhecido ainda.

Fase 5: Rememoração



Processo: Recuperação

Estímulos externos organizados pelo professor (como esquemas ou pistas) podem influenciar a rememoração de uma informação aprendida, marcando o processo interno de *recuperação*. Esse processo pode ocorrer tanto em memórias recentes, como

de longa duração. Ao tornar acessível aquilo que foi armazenado, comprova-se o aprendizado através de um desempenho.

Fase 6: Generalização  **Processo: Transferência da aprendizagem**

Nesse momento, o aluno será capaz de generalizar a informação armazenada, utilizando-a em contextos diferentes do original, em um processo de transferência. Eventos externos organizados pelo professor também podem auxiliar nesse processo, ajudando o estudante a familiarizar-se com as adaptações necessárias ao novo contexto.

Fase 7: Desempenho  **Processo: Resposta**

Nessa fase, é gerada uma resposta (internamente) que torna possível a observação de um novo desempenho do aluno, a partir do aprendizado. O Aluno responde com um desempenho àquela situação que poderá ser criada pelo professor, para estimular o processo.

Fase 8: Feedback
(conhecimento dos resultados)  **Processo: Reforço**

A partir do novo desempenho que se tornou possível, os resultados da aprendizagem se tornam observáveis pelo professor e aluno. A expectativa gerada na primeira fase é confirmada agora com o conhecimento dos resultados, gerando um reforço que fecha o ciclo da aprendizagem, motivando-o novamente.

8.4 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DE ROBERT M. GAGNÉ, APLICADOS A AULAS DE TECLADO/PIANO NA EPT

Com base nas 8 fases de eventos e processos descritos por Gagné, pelos quais passa cada ato de aprendizagem, descreveremos abaixo (como exemplo) uma única aula de Teclado/Piano, que tem por objetivo principal o aprendizado da melodia da música *Asa Branca* (do compositor Luiz Gonzaga), supondo que o aluno já tenha adquirido todos os conhecimentos prévios necessários, em aulas anteriores.

Fase 1: Motivação



Processo: Expectativa

A aula inicia anunciando que aprenderemos a tocar a melodia da música Asa Branca, do compositor Luiz Gonzaga. Primeiramente, é exibida uma gravação em vídeo da performance da música, tocada pelo próprio compositor. Em seguida, após questionar se alguém já conhecia a música e seu compositor, o professor fala brevemente sobre Luiz Gonzaga e o gênero musical “baião”, e sua importância para a música nordestina e brasileira.

Fase 2: Apreensão



Processo: Atenção e Percepção Seletiva

Nesse momento, o professor pede para o aluno prestar atenção em como a sua mão direita ficará posicionada no teclado, enquanto ele toca a música. É chamada a atenção para a chamada “posição de Dó”, que se caracteriza pelo posicionamento do dedo nº 1 sobre a tecla que corresponde à nota Dó (já aprendida pelos alunos em aulas anteriores).

Fase 3: Aquisição



Processo: Codificação e entrada de armazenamento

Agora, é o momento que os alunos tentam tocar a melodia. A melodia precisa ser ensinada em pequenos trechos e com andamento lento, para que a codificação ocorra de forma eficaz. Considerando a divisão da melodia completa em duas partes, o professor orienta o posicionamento ideal da mão direita no teclado, ensinando as notas da primeira frase (da primeira parte) da melodia. Após várias repetições e possíveis correções, repete-se o processo com a segunda frase. O professor pode tocar o acompanhamento harmônico em dueto com o aluno, durante o processo de estudo de cada frase da música.

Fase 4: Retenção



Processo: Armazenamento na Memória

A atividade codificada na fase anterior passa a ser retida, quando ocorre o processo interno de armazenado na memória de longa duração, através de um mecanismo pouco conhecido ainda.

Fase 5: Rememoração



Processo: Recuperação

Nesse momento, é solicitado ao aluno que toque novamente cada uma das frases que foram estudadas separadamente, deixando a primeira parte da melodia completa. O acompanhamento harmônico pode ser feito novamente pelo professor, em dueto com o aluno.

Fase 6: Generalização



Processo: Transferência da aprendizagem

Considerando que a segunda parte da melodia é formada pelo mesmo conjunto de notas e tocadas na mesma posição de mão no teclado da primeira parte, o aluno deverá transferir o conhecimento para esse novo contexto, à medida que aprende a continuação da melodia. A tendência é que a segunda parte seja aprendida mais facilmente que a primeira, confirmando a transferência da aprendizagem.

Fase 7: Desempenho



Processo: Resposta

Assim que a segunda parte da melodia é concluída, sugere-se que o aluno exercite a melodia completa, unindo cada uma das frases e tomando consciência da macroestrutura da música. Nesse momento, que o aluno consegue tocar a melodia completa da música, observamos um desempenho que não era possível momentos atrás, confirmando seu aprendizado.

Fase 8: *Feedback* (conhecimento dos resultados)



Processo: Reforço

A partir do novo desempenho (observado inclusive pelo próprio aluno), somado ao *feedback* positivo do professor, confirmam-se as expectativas que o aluno tinha ao iniciar o aprendizado da música, retroalimentando a fase da motivação, fechando assim o ciclo do aprendizado nesse processo de reforço.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, com a preparação precoce para a profissionalização por parte dos músicos e o predomínio do ensino conservatorial, muitas áreas de atuação no campo da música são negligenciadas, incentivando a desistência dos alunos considerados desprovidos de talento. A geração atual (crianças e adolescentes) possui um perfil muito

diferente das gerações anteriores. Cerutti e Giraffa (2015); Gabriel (2013), enfatizam que é comum receber novos alunos com informações de diferentes fontes, inseridos em um contexto de múltiplos estímulos sensoriais, velocidade e acesso à informação sem precedentes na história. Esses alunos são questionadores e, obviamente, não se sujeitam mais a metodologias totalmente passivas de ensino musical. Percebo com a minha experiência como educador musical que está cada vez mais difícil manter o interesse dos alunos e sua continuidade nos estudos musicais. Acredito que muitos dos princípios contidos no *Paradigma do Processamento de Informações* e na Teoria de Robert M. Gagné poderão ajudar no aprimoramento dos métodos e atividades tradicionais. As informações novas podem ser expostas progressivamente, de forma cumulativa, priorizando o contato com a música na prática e abordando o mínimo de conceitos teóricos necessários (no primeiro momento), da mesma forma que ocorre com a linguagem falada. Precisamos pesquisar e desenvolver estratégias de ensino do Piano/Teclado que sejam interessantes, mas ao mesmo tempo, não negligenciem o conhecimento técnico necessário para a profissionalização. Como a maioria dos alunos começa a estudar música na infância, não sabemos quais terão interesse de trabalharem na área - todos são profissionais da música em potencial. Desse modo, pretendemos que esse trabalho auxilie a diminuir a desistência precoce dos alunos nos estudos musicais, possibilitando a escolha pela carreira musical no futuro, para os que assim desejarem.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Márcia Regina Ferreira de. *Processamento da informação e aprendizagem significativa na solução de problemas*. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S.l.], jun. 2013. ISSN 2318-1982.
- CERUTTI, Elisabete. GIRAFFA, Lucia Maria Martins. *Uma nova juventude chegou à universidade: e agora, professor?*. 1. Ed. Curitiba, PR, CRV, 2015.
- COSTA, Victor C. A.; DOMINGUES, Sergio. Contribuições da Psicologia Cognitiva ao Estudo da Aprendizagem. Anais V SIMPAC - Volume 5 - n. 1 - Viçosa-MG - jan. - dez. 2013 - p. 331-336.
- DEL-BEN, Luciana M. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei no. 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2, p. 110-134, 2009.
- DIAS, Paulo. *Processamento de Informação, Hipertexto e Educação*. Revista Portuguesa de Educação, 1993, 6 (1), p 71-83, Universidade do Minho, Portugal.

EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark T. *Manual de psicologia cognitiva*. [recurso eletrônico]. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Antônio Jaeger. – 7. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2017.

GABRIEL, Martha. *Educ@r: a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAGNÉ, R. M. *Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino*. Porto Alegre, Globo, 1980. 175 p. Trad. Rute V. A. Baquero.

LOPES, E. J.; ROSSINI, J. C.; LOPES, R. F. F.; GOMES, W. B.; CARONE, I. (2018). Revolução cognitiva e processamento de informação sessenta anos depois: retrospectiva e tendências. *Memorandum*, 35, 40-64.

MATEIRO, Teresa. *Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida?* In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio (orgs.). *Música e Educação. Série Diálogos com o Som*. Barbacena: EdUEMG, 2015, p.171-187.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008

SEQUEIRA, Maria de Fátima. *As Teorias do Processamento de Informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão de texto*. *Revista Portuguesa de Educação*, 1990, 3 (3), p 37-44, Universidade do Minho, Portugal.

SOUZA, Jusamara. *Caminhos para a construção de uma outra didática da música*. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000. p. 173-185

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Capítulo 9

Jogo pedagógico para o ensino de direito do consumidor e consumo responsável: Uma análise de conteúdo de entrevistas de professores do ensino médio técnico na modalidade PROEJA

Flávia Cipriani

Michelle Camara Pizzato

RESUMO: O presente trabalho constitui um recorte de pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Campus Porto Alegre do IFRS, cujo tema central é verificar se o desenvolvimento de um produto educacional do tipo jogo pedagógico concreto pode atuar como ferramenta promotora de aprendizagem nas temáticas “Direito do Consumidor” e “Consumo Responsável”. Este artigo objetiva apresentar os resultados da análise de conteúdo de entrevistas realizadas com o intuito de identificar se e como são abordadas as temáticas “Direito do Consumidor” e “Consumo Responsável” nas disciplinas ministradas pelos professores entrevistados e também verificar o potencial interesse da utilização de um jogo pedagógico para o ensino dessas temáticas. Assim, através de pesquisa exploratória qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores de disciplinas diversas, atuantes no Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Para a análise das narrativas foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos permitiram a observação de que há escassa abordagem da temática “Direito do Consumidor” nas disciplinas, enquanto que a temática do “Consumo Responsável” é abordada com maior frequência, mesmo que de modo transversal. Ainda, a maioria dos docentes manifestou interesse na utilização de um jogo pedagógico que possa promover o aprendizado das temáticas “Direito do Consumidor” e “Consumo Responsável” nas disciplinas ministradas.

Palavras-chave: Direito do Consumidor. Consumo Responsável. Jogo Pedagógico. PROEJA. ProfEPT.

9.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um recorte da Pesquisa de Mestrado, cujo tema central é investigar, através de um estudo de caso, se o desenvolvimento de um jogo pedagógico do tipo concreto pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das temáticas Direito do Consumidor e Consumo Responsável pelos alunos do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja, no *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Muito embora o artigo 208 da Constituição Federal garanta o direito à educação (BRASIL, 1988), a EJA - Educação de Jovens e Adultos - encontra inúmeras dificuldades para se concretizar efetivamente no Brasil. De acordo com Machado (2016), apesar de o texto constitucional assegurar a Educação como direito de todos, na prática o que se presencia é o preconceito com as populações menos favorecidas (pobres, negras, camponesas e periféricas). Além disso, predomina a concepção do ensino “aligeirado” para a EJA, com vistas a uma mera certificação, sem a valorização do caráter emancipatório da educação conforme definido por Freire (1994).

No entanto, mais especificamente no Ensino Médio, vislumbra-se a possibilidade de uma formação mais completa, com vistas à cidadania, baseada na integração da educação profissional ao ensino médio – os cursos técnicos integrados. A própria LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê, no § 3º do art. 37 que a educação de jovens e adultos deve articular-se, preferencialmente, com a educação profissional. (BRASIL, 1996).

O documento base do Proeja também afirma que os cursos técnicos integrados teriam o condão de prover uma educação básica concreta, vinculada a uma educação profissional com vistas à formação integral do estudante, para promover uma compreensão ampliada de mundo que se estende para todos os campos da realidade, refletindo-se em uma verdadeira integração social. Formam-se assim, cidadãos-profissionais com a capacidade de compreensão de múltiplas dimensões da realidade em que se inserem (social, econômica, política, cultural e do mundo-do-trabalho), capazes também de atuar sobre a realidade, transformando-a. (BRASIL, 2007).

Portanto, ao se desenvolver um jogo pedagógico que possa promover a reflexão sobre temas relevantes como o Consumo Responsável e o Consumismo junto às turmas do Proeja, propõe-se também uma conscientização quanto à exacerbada cultura de

consumo, imposta muitas vezes via campanhas publicitárias agressivas veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

Esse tipo de publicidade visa promover a economia consumista que, segundo Bauman (2007), alimenta-se do movimento das mercadorias, com a mudança de mãos do dinheiro e o conseqüente descarte de alguns produtos de consumo. Nesse tipo de economia, os produtos primeiramente aparecem (são inventados, descobertos por acaso ou planejados), para somente depois encontrarem a sua aplicação.

Para além da conscientização quanto ao Consumo Responsável, e como o jogo pedagógico pretende abordar também o Direito do Consumidor, sua aplicação poderá munir os estudantes com ferramentas para a defesa de seus direitos. Nesse sentido, a proposta se harmoniza com a Educação Profissional e Tecnológica, na qual as estratégias de práticas pedagógicas devem contemplar propostas curriculares que tenham como referência a sua utilidade social, na perspectiva integrada proposta por Araújo e Frigotto (2015).

Sob o mesmo ângulo, a importância de uma educação problematizadora, baseada na ação-reflexão, e no conceito de que o homem se constrói através da dialogicidade e do trabalho também é enfatizada por Freire (1994). Na educação problematizadora, na qual existe dialogicidade, o educador-educando preocupa-se com o conteúdo, de modo que este esteja de tal modo inserto na realidade do educando, que este seja incentivado a participar de uma maneira ativa.

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo analisar o conteúdo das respostas obtidas nas entrevistas com os (as) docentes, para identificar: a) se há e como se dá a abordagem dos temas Direito do Consumidor e Consumo Responsável nas disciplinas do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja; b) as experiências anteriores dos docentes com jogos pedagógicos ou ferramentas lúdicas; c) se há interesse por parte dos professores na utilização de um jogo pedagógico para a abordagem desses temas. Espera-se que as respostas obtidas possibilitem o planejamento adequado e a delimitação dos conteúdos que estarão presentes no jogo pedagógico que será desenvolvido.

9.2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo de caráter exploratório, por meio de abordagem qualitativa, buscou pesquisar se e como são abordadas as temáticas “Direito do Consumidor” e “Consumo Responsável” nas disciplinas ministradas pelos professores entrevistados, e também investigar o potencial interesse da utilização de um jogo pedagógico para o ensino dessas temáticas.

Para isso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com seis docentes do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, junto ao Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Marconi e Lakatos (2017) conceituam entrevista como um diálogo face a face, executado de acordo com uma metodologia, e que permite que o entrevistador obtenha as informações verbais necessárias. No mesmo sentido, Gil (2002) define entrevista como a técnica que prevê o envolvimento de duas pessoas: uma formulando as questões e a outra respondendo, ambas em uma situação presencial.

Como critério de inclusão, foram convidados a participar deste estudo os docentes do Curso Técnico em Administração cujas disciplinas ministradas pudessem ter correlação com os tópicos ligados ao Direito do Consumidor e/ou ao Consumo Responsável. Antes da realização das entrevistas foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ciência e assinatura a cada um dos participantes e, caso algum deles tivesse se recusado a ler ou assinar o Termo, isso seria considerado critério de exclusão.

As entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2019, de modo individual, em sala exclusivamente destinada para essa finalidade, em datas e horários combinados previamente com os docentes que aceitaram participar da pesquisa. Para o registro das entrevistas, as quais tiveram uma duração média de 15 minutos, foi utilizado gravador de voz, e a condução se deu a partir de questões pré-estabelecidas que constavam de roteiro prévio de entrevista.

A análise dos dados produzidos por meio das entrevistas foi realizada através da utilização da técnica de análise de conteúdo, que é definida por Moraes (1999) como uma metodologia de pesquisa utilizada para a descrição e interpretação de documentos e textos e que, por conduzir descrições sistemáticas, tanto qualitativas quanto

quantitativas, auxilia na reinterpretação das mensagens e na compreensão dos significados de modo mais abrangente que uma simples leitura.

A análise de conteúdo, de acordo com Moraes (1999), segmenta-se em cinco fases: a) Preparação das informações; b) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; c) Categorização ou classificação das unidades em categorias; d) Descrição; e) Interpretação.

Desse modo, após a obtenção dos dados e a exploração do material, procedeu-se a preparação das informações coletadas nas entrevistas e sua unitarização. A partir disso, foram definidas três categorias: “Abordagem de temas ligados ao Direito do Consumidor e/ou ao Consumo Responsável”, “Experiência na utilização de jogos pedagógicos (ou similares) para o aprendiz” e “Potencial interesse na utilização de jogo pedagógico com as temáticas Direito do Consumidor e Consumo Responsável”. Por fim, carrou-se a descrição e o tratamento dos dados com a interpretação dos achados.

Ressalta-se que a análise e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas teve por objetivo investigar sobre a abordagem ou ausência de abordagem de temáticas ligadas ao Direito do Consumidor e/ou Consumo Responsável nas disciplinas ministradas pelos entrevistados, bem como obter relatos da vivência prévia destes com a utilização de ferramentas lúdicas como estímulo à aprendizagem e o seu eventual interesse na utilização de um jogo pedagógico como auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem.

9.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra é composta de seis participantes, todos docentes, que lecionam disciplinas no Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja. Para preservar a identidade dos participantes, esses foram caracterizados no estudo atribuindo-se letras do alfabeto na ordem de realização das entrevistas, ou seja, Professores (as) A, B, C, D, E e F.

No Quadro 1 estão dispostas de modo simplificado, para uma análise quantitativa inicial, as respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas, sendo que cada uma das categorias será analisada qualitativamente de modo individual na sequência deste estudo.

Quadro 1 – Categorias da Análise de Conteúdo das Entrevistas

Professor(a)	1. Abordagem das temáticas Direito do Consumidor e/ou Consumo Responsável	2. Utilização prévia de jogo pedagógico (ou similar) como ferramenta para o aprendizado	3. Potencial interesse na utilização de uma ferramenta do tipo jogo pedagógico para o aprendizado das temáticas
A	Sim. De modo transversal.	Já utilizou.	Sim.
B	Sim. De modo transversal.	Já utilizou.	Sim.
C	Sim. De modo transversal.	Já utilizou.	Sim.
D	Sim. De modo transversal.	Já utilizou.	Sim.
E	Não.	Já utilizou.	Não.
F	Sim. De modo transversal.	Já utilizou.	Sim.

Fonte: as autoras

Com base nas respostas sumuladas no Quadro 1, evidencia-se que as temáticas propostas são pertinentes e têm aderência ao Curso Técnico de Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja, visto que apenas um dos seis docentes não identificou a abordagem das temáticas Direito do Consumidor e/ou Consumo Responsável nas disciplinas por ele ministradas. Todos os demais entrevistados foram capazes de identificar a presença de ao menos um desses temas, ainda que de modo transversal.

É também possível verificar que todos os professores, sem exceção, ao longo de sua trajetória docente, já haviam utilizado jogos pedagógicos ou alguma dinâmica lúdica no intuito de promover o aprendizado de seus estudantes, o que indica haver certa familiaridade com a utilização desse tipo de recurso.

Da mesma forma, a maioria dos entrevistados manifestou interesse em utilizar um jogo pedagógico com as temáticas propostas nas disciplinas ministradas, com exceção de um dos professores, o que reforça a importância de se produzir esse tipo de material, pela sua abrangência e aplicabilidade.

Passaremos agora à análise de conteúdo detalhada de cada uma das categorias e também dos aspectos que foram levantados no decorrer das entrevistas semiestruturadas, exemplificados nas falas dos professores entrevistados.

9.4 ABORDAGEM DE TEMAS LIGADOS AO DIREITO DO CONSUMIDOR E/OU CONSUMO RESPONSÁVEL/CONSUMISMO

O que se observou com a análise do conteúdo das entrevistas foi que a maioria dos professores informou que há abordagem de temas relacionados a ao menos um dos tópicos - Direito do Consumidor e/ou Consumo Responsável - nas suas disciplinas, ainda que muitas vezes de modo transversal, não direto. A exceção foi o (a) Professor(a) E, que afirmou não haver essa abordagem: *“Não há abordagem porque a ementa da disciplina é Administração Financeira voltada, então, para a empresa. Então é sobre o enfoque da empresa.”*

Merece destaque o fato de que as temáticas relacionadas ao Consumo Responsável/Consumismo apareceram com mais frequência, conforme se verifica na fala do(a) Professor(a) A: *“[...] da maneira com que a sociedade, que a política econômica se estrutura, ela depende das pessoas consumam... pra gerar emprego, gerar crescimento, uma série de outras coisas. Então, isso aí aparece de novo [...]”* e também do(a) Professor(a) F:

[...] já por muitos semestres foi a temática de Sociologia, Sociedade e Meio Ambiente, onde a gente especificamente trabalha com Consumo... Consumismo... obsolescência programada... propaganda... muito ligada à questão da venda...Vida para Consumo.

De fato, a atual sociedade de consumidores se caracteriza por representar uma reconstrução das relações humanas, agora baseadas em interações que espelham as relações entre os consumidores e os objetos de consumo. O constante fluxo de novas necessidades exige novas mercadorias, que também exigem novas necessidades e desejos, no que se constitui na era de “obsolescência embutida” dos bens oferecidos no mercado. (BAUMAN, 2007).

A dinâmica entre consumo e cidadania na modernidade líquida fica evidente também no relato do(a) Professor(a) D:

E principalmente essa... pelo menos eu trabalhei... o recorte que eu fiz era pensar... por exemplo... a ideia de cidadania ligada com a ideia de consumo. Na medida em que... por exemplo... hoje nessa perspectiva do consumismo... você se torna cidadão na medida em que você é um potencial consumidor.

A teoria de Bauman (2007) corrobora a fala do(a) Professor(a) D, ao afirmar que a condição de cidadão, de sujeito, se encontra atrelada ao valor do indivíduo enquanto mercadoria e que a principal característica da sociedade de consumidores é justamente a transformação dos consumidores em mercadorias.

Noutro aspecto, apenas o(a) Professor(a) C informou haver alguma abordagem de temáticas relacionadas ao Direito do Consumidor em sua disciplina, como a identificação de taxas abusivas de juros, por exemplo, declarando:

[...] é que os alunos começam a verificar nos financiamentos as taxas que eles pagam... os valores de juros nos exemplos nas situações que eu trago e ficam de certa forma apavorados... porque eles não têm essa noção. [...] Eles não percebem... E então no momento que eles param... calculam... mesmo que sejam situações matemáticas ali [...] quando eles vão fazer um financiamento eles têm ali... taxa de adesão ao crédito... seguro... enfim... então a coisa é muito pior.

O fato de o tema Direito do Consumidor não aparecer com frequência nas disciplinas dos professores entrevistados reforça a necessidade de se trabalhar esse assunto, pois a perspectiva da EPT propõe uma educação voltada para o desenvolvimento do olhar crítico sobre a realidade, promovendo a emancipação dos sujeitos com vistas à transformação social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). E a identificação de abusos nas relações de consumo, como a taxa de juros abusiva, por exemplo, com a subsequente possibilidade de reivindicação dos direitos enquanto consumidor, representam aspectos do exercício da cidadania e da modificação da realidade.

9.5 EXPERIÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS (OU SIMILARES) PARA O APRENDIZADO

Ao serem indagados quanto à utilização prévia de jogos pedagógicos ou dinâmicas lúdicas em sala de aula, todos os professores entrevistados relataram já ter utilizado algum desses recursos ao longo de sua trajetória docente, não necessariamente de modo exclusivo no IFRS ou com as turmas do Proeja, tendo sido citadas também utilizações em outras instituições de ensino.

Inclusive foram mencionadas algumas utilizações de jogos com assuntos relevantes relacionados à economia, que pode ser considerada um tema transversal aos temas pesquisados. O(A) Professor(a) A apresentou a fala *"eu já usei algumas vezes algum tempo atrás. Uns jogos de política econômica que tinham na internet"* enquanto que o(a) Professor(a) E relatou: *"Mas lá na minha vida já, como docente em outras instituições eu já usei, de instrumento de jogo e que a temática era ensinar eles a poupar para investir."*

Sobre a reação dos alunos quando da utilização de jogos pedagógicos ou práticas similares, vislumbra-se que estas costumam ser bastante positivas, fazendo com que o(a) professor(a) se sinta estimulado a utilizar esse tipo de jogo ou dinâmica como auxiliar ao aprendizado. Isso se verifica nas afirmativas do(a) Professor(a) C que

ênfatisou: *“Mas é uma coisa diferente. Então, assim, o envolvimento das pessoas é muito interessante [...] A motivação é algo, assim.”*. Já o(a) Professor(a) A disse: *“Sim, eu achei que foi válido, tanto que eu repeti [...]”*.

A recepção positiva dos estudantes aos jogos e atividades lúdicas está intrinsicamente ligada às características próprias dos jogos. De acordo com Huizinga (2000), os jogos apresentam algumas características que os definem: possuem limitação temporal; promovem um afastamento da realidade e tem como finalidade a sua própria realização. Caracterizam-se também pela agradabilidade da atividade realizada, promotora de um estado de relaxamento das tensões do dia a dia; além disso, o jogo representa a liberdade - posto que só se encaixa na definição de jogo se for livre, de participação voluntária. (HUIZINGA, 2000).

Sob outro aspecto, o jogo pedagógico atua como um poderoso agente promotor da interação social entre os participantes, decorrentes da interatividade que lhe é característica. E o aprendizado, para Vygotsky (Moreira, 1999), não ocorre de forma isolada, devendo ser compreendido no contexto social e cultural em que estiver inserido. Vygotsky tem como um dos pilares de sua teoria que os processos mentais superiores surgem justamente a partir das interações sociais.

9.6 POTENCIAL INTERESSE NA UTILIZAÇÃO DE JOGO PEDAGÓGICO COM AS TEMÁTICAS DIREITO DO CONSUMIDOR E CONSUMO RESPONSÁVEL

Em relação ao interesse dos docentes entrevistados na utilização do jogo pedagógico nas disciplinas ministradas, a maioria das respostas foi positiva. A única exceção foi o(a) Professor(a) E, que já havia comentado sobre a limitação da ementa da disciplina e sua inadequação às temáticas, reforçando essa particularidade na fala: *“Não, é isso, que foge completamente da Ementa.”*.

Os demais docentes, os quais manifestaram interesse na utilização do jogo, foram indagados sobre quais seriam as contribuições que um jogo pedagógico poderia agregar ao aprendizado das temáticas propostas.

Nesse sentido, as respostas de alguns dos entrevistados apontam para o caráter lúdico da utilização desse tipo de recurso pedagógico, como o(a) Professor(a) A, que disse: *“A impressão que eu tenho, é que essas experiências lúdicas mudam um pouco a atenção dos alunos e acaba tendo um envolvimento diferente, assim.”*

A colocação do(a) Professor(a) F também destaca essa característica das atividades lúdicas:

Pra dar uma mexida... e acho que aprender de forma mais ou menos lúdica é sempre muito legal. É legal pra gente... que é adulto... que já estudou tanto... e que tá sempre aprendendo... se é bacana pra gente... porque não vai ser pra eles... no ensino básico... né? Então eu acho que pela ludicidade e eu acho que por dar uma outra dinâmica pra sala de aula. [...]

Outro elemento destacado foi o estímulo ao aprendizado que a utilização de recursos diversificados proporciona, conforme apontou o(a) Professor(a) D:

[...] eu acho que essa questão do jogo pedagógico... eu acho que são importantes... na medida em que você também diversifica as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos estudantes. E essa questão do lúdico sempre é interessante se trabalhar. No sentido de que ajuda nessa promoção da aprendizagem. E acho que sim... acho que é importante nesse sentido.

Na mesma perspectiva, Brougère (2002) afirma que o jogo se caracteriza pela sua riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção e transformação desses conteúdos, e não especificamente pela vocação particular para a educação. Mas a manipulação simbólica dos conteúdos, supostamente proporcionada pelo lazer que o jogo proporciona, pode ser acompanhada de aprendizagens, sejam elas não intencionais, intencionais, informais ou formais. O divertimento inerente ao jogo tem forte potencial educativo informal, que varia em intensidade de acordo com a experiência vivida no jogo por seus participantes, que é singular para cada um (BROUGERE, 2002).

Além disso, foi ressaltada a importância da aderência da experiência de jogo com a realidade vivida pelos estudantes, e como isso pode se refletir em um aprendizado mais prático, conforme se verificou na fala do(a) Professor(a) B:

[...] eu acho que a principal sacada é talvez [...] simular situações reais... para que eles consigam entender e saber os seus direitos e como agir... não simplesmente decorando o Código do Consumidor. Porque isso não vai acontecer... ninguém vai andar com o Código do Consumidor no bolso."

Nesse sentido, Freire (1992) afirma ser imprescindível que se valorize o “saber de experiência feito”, ou os saberes do cotidiano, que devem servir como ponto de partida para a aquisição dos novos saberes, exatamente na perspectiva de que o aluno sempre possui uma bagagem, uma trajetória que deve ser respeitada e levada em consideração, especialmente para o desenvolvimento do olhar crítico sobre a realidade, ou a “leitura de mundo”.

Antes do encerramento das entrevistas foi também solicitado aos docentes que tecessem comentários ou fornecessem sugestões para a pesquisadora, com destaque para alguns aspectos que foram registrados e que serão abordados na sequência.

Dentre essas sugestões e comentários, foi mencionada a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade por meio de um jogo pedagógico, e a dificuldade enfrentada pelos professores no Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja de promover atividades interdisciplinares, visto que nem sempre as disciplinas com potencial para a integração são cursadas no mesmo semestre. Isso fica evidente na fala do(a) Professor(a) A:

[...] isso de trabalhar a interdisciplinaridade eu acho superimportante... ainda que talvez algumas vezes a gente fica limitado... e eu imagino que tu tenha visto isso... porque às vezes é um conteúdo de um semestre e tu vai fazer um trabalho...tem vários temas transversais para trabalhar com o outro semestre.

Araújo e Frigotto (2015, p. 69) compreendem a interdisciplinaridade como: “[...] o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade.” E, tal qual o(a) Professor(a) A, consideram a incumbência de se pensar estratégias de organização curricular e de ensino para a superação da visão fragmentária da realidade, como verdadeiro desafio a ser enfrentado, na construção de um projeto formativo norteado pela integração.

Outro elemento apontado foi o potencial conscientizador da ferramenta jogo pedagógico com essas temáticas, no sentido de despertar nos estudantes a atitude de se pensar sobre o ato de consumir, evidenciado pela fala do(a) Professor(a) E:

[...] penso que realmente é uma ferramenta interessante. Acho que é necessário se estudar um pouco mais esse perfil ... E criar dentro da mentalidade desses alunos... né... essa consciência sobre o ato de consumir... né... que aquilo não pode acabar com a vida dele.

O(a) Professor(a) B também mencionou o aspecto de conscientização, com ênfase na capacidade de identificar as situações da realidade e de atuar na defesa de seus direitos, ao declarar:

[...]Acho que a coisa de reconhecer ... é despertar nesse sentido ... que isso se torne uma prática ... né? E dentro das coisas mais variadas assim ... não só com relação ao consumo de bens ... mas de serviços também ... Inclusive serviços públicos [...] saber que órgãos acessar... pra quem reclamar... onde ligar.

A importância de uma educação libertadora, que vá além da mera transferência de conhecimento é igualmente destacada por Freire (1994), que prevê a formação, para além dos conteúdos acadêmicos, de estudantes para o exercício da cidadania. E a

cidadania se expressa através do senso crítico e da capacidade que os estudantes desenvolvem para atuar sobre a realidade os cerca, transformando-a.

Com efeito, a reflexão proposta pelo jogo pedagógico em relação aos conceitos de Consumo Responsável e Consumismo amplia a visão crítica de mundo, o que contribui para a formação integral do indivíduo, desenvolvendo a sua percepção de inúmeras questões inerentes aos temas, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência e responsabilidade em relação ao consumo.

9.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo verificou, através de seus resultados, que as temáticas propostas Direito do Consumidor e Consumo Responsável possuem relevância e também apresentam relação com disciplinas ministradas no Curso Técnico de Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja.

Constatou-se, no entanto, com base nas entrevistas realizadas, que há escassa abordagem quanto ao Direito do Consumidor nas disciplinas dos docentes entrevistados, o que torna ainda mais significativo que o jogo pedagógico a ser desenvolvido trate desse tema. O Consumo Responsável, por outro lado, apresenta-se com mais frequência, mesmo que de modo transversal, e costuma ser abordado nos tópicos relacionados ao consumismo, à sociedade de consumo e à educação financeira.

A prévia utilização de jogos pedagógicos ou de dinâmicas lúdicas como auxiliares ao aprendizado revelou-se uma unanimidade entre os docentes entrevistados, pois todos eles afirmaram já terem se utilizado de jogos ou recursos lúdicos para diversificar a metodologia de ensino. Inclusive, verificou-se que algumas das vivências prévias dos professores incluíram conteúdos que podem ser considerados transversais ou complementares aos temas desta pesquisa, a exemplo da educação financeira.

Demonstrando certa familiaridade com esse recurso pedagógico, a totalidade dos profissionais relatou situações nas quais os alunos receberam positivamente a ludicidade promovida pelo jogo ou dinâmica, o que inclusive motivou os professores a, em alguns casos, repetir a utilização do recurso.

A possibilidade de utilização de um jogo pedagógico concreto que abordasse as temáticas propostas nas disciplinas ministradas despertou o interesse da maioria dos

professores entrevistados, com exceção de um deles, o que enfatiza a pertinência de se desenvolver este tipo de material, pelo seu potencial alcance e replicabilidade.

Os docentes que se mostraram interessados em utilizar o jogo pedagógico que será desenvolvido relataram como motivo de seu interesse pontos como: a ludicidade, o estímulo ao aprendizado pela diversificação do recurso pedagógico e a perspectiva de se criar paralelos entre as situações de jogo e a realidade.

Por fim, nos comentários e sugestões dos entrevistados para a pesquisadora, foram mencionados: a possibilidade de enfrentamento à dificuldade de se trabalhar a interdisciplinaridade através da utilização do jogo e também o fato de este vir a ser um instrumento de conscientização em relação ao ato de consumir.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n 38, p. 61-80, mai/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723> . Acesso em: 15 mai. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. In: SENADO FEDERAL. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proeja - Programa Nacional de Integração a Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 18 mai. 2020.

BROUGÈRE, Giles. **O Lúdico e a Educação: novas perspectivas**. Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 14. 1an./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985/2686>. Acesso em 12 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4^a ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706> . Acesso em: 10 mai. 2020.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

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: 20 mai. 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

Capítulo 10

Mesclando Universos: Arte, Educação, Práticas Pedagógicas e Metodologias Ativas

Rodrigo Nolte Martins

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

RESUMO: As práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) devem ser observadas com base na estrutura determinada pela relação trabalho e educação. Essa particularidade compreende a integração entre o ensino geral e a EPT, amplamente valorizada na constituição dos institutos federais brasileiros, em 2008. O processo de formação nesse modelo integrado prevê a preparação para o mundo do trabalho com base na formação humana no seu sentido pleno, compreendendo as dimensões da práxis social: trabalho, ciência e cultura. Nessa direção, propõe-se uma reflexão sobre a contribuição das metodologias ativas para a valorização das práticas pedagógicas voltadas às artes, que implicariam na ampliação da capacidade de apreender sensivelmente a totalidade da vida social e produtiva. Trata-se de apresentar as temáticas da Arte na EPT, por meio das metodologias ativas e práticas pedagógicas. Essa comunicação tem como base uma revisão bibliográfica que visa provocar a reflexão sobre as relações entre as dimensões da vida que envolvem a materialidade - projetada concretamente - e a percepção sensível promovida pelo acesso à arte, como expressão humana ética e estética. Com isso, compreende-se que a aparência de contradição entre a produção material e simbólica guarda na sua integração a possibilidade de ampliar e enriquecer as experiências em direção a uma nova realidade social mais humanizada.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Arte, Práticas Pedagógicas, Metodologias Ativas.

10.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca fazer uma leitura crítica e traçar reflexões a partir dos textos “Mudando a educação com metodologias ativas”, de José Morán, “Práticas pedagógicas e ensino integrado”, de Ronaldo Marcos de Lima Araujo e Gaudêncio Frigotto, e “Arte contemporânea e ensino tecnológico: deslocamentos possíveis”, de Carla Giane Fonseca do Amaral e Luciana Gruppelli Loponte.

Com isso, o artigo propõe aproximação entre as temáticas de Metodologias Ativas em Educação, de Práticas Pedagógicas em Ensino Integrado e a Arte Contemporânea na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas a considerar alternativas e desenvolver um trabalho de inserção e de diálogo com a arte, a cultura, a produção cultural na EPT, por meio de dinâmicas educativas com o viés da transversalidade.

Esses três eixos temáticos se relacionam também ao escopo conceitual da criação dos Institutos Federais no Brasil, a partir dos anos 2000, e que abrange hoje ensino médio integrado e se expande para a pós-graduação em modalidade *lato sensu* e *stricto sensu*, com mestrados e doutorados nas áreas da Educação, da Informática, da Inovação, da Tecnologia, da Propriedade Intelectual, entre outros.

A cultura entra na concepção do trabalho como princípio educativo, como um dos elementos primordiais para a organização e desenvolvimento curricular da Educação Profissional e Tecnológica. Este é o foco que se procura evidenciar ao longo do trabalho.

10.2 METODOLOGIAS ATIVAS

O professor e pesquisador José Morán aponta que:

[...] a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida (MORÁN, 2015, p. 15).

Morán tece uma crítica sobre esta escola padronizada (tradicional) que avalia de forma igual e exige “resultados previsíveis”, enquanto ignora a sociedade do conhecimento que inclui competências cognitivas (pessoais e sociais), proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. Como uma forma de enfrentar este desafio, o autor desenvolve o conceito de “metodologias ativas”, método que,

primordialmente, alia a evolução tecnológica ao processo educativo:

[...] o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital (MORÁN, 2015, p. 16).

O educador afirma que, mesmo suavemente, a educação formal (ou tradicional) já trafega rumo a uma metodologia “*blended*” (misturada, híbrida), na busca de uma mescla entre a sala de aula e os ambientes virtuais, mas – destaca – só isso não é suficiente.

Morán aponta que as instituições educacionais trilharam, em geral, dois caminhos: através de mudanças progressivas (modelo curricular disciplinar que prioriza um maior envolvimento do aluno, com projetos de forma mais interdisciplinar) ou mudanças profundas (modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, baseado em jogos e atividades, no qual o aluno aprende no seu ritmo – individual ou coletivamente – com supervisão de professores orientadores).

O pesquisador advoga que “quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor” (MORÁN, 2015, p. 18) e que é primordial o envolvimento do aluno no ato de aprender, de pesquisar e de colaborar, através de diálogo, reflexão, integração cognitiva e motivação. Para isso, o educador cita – como referências teóricas – John Dewey (pragmatismo na educação), Paulo Freire (dialogicidade e pedagogia da autonomia e libertação), Carl Rogers (abordagem centrada na pessoa) e Joseph Novak (teoria do mapa conceitual).

Como exemplos de instituições, Morán destaca os projetos das escolas Summit Schools (Califórnia, nos Estados Unidos), os projetos Gente (Secretaria Municipal do Rio de Janeiro) e NAVE (Recife e Rio de Janeiro), as escolas públicas High Tech High (Califórnia, nos Estados Unidos), as universidades McMaster (Canadá), Uniamérica (Foz do Iguaçu) e Unisal (Lorena).

O autor discorre ainda sobre formas de “metodologias ativas”, como Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*), Aprendizagem por Projetos ou Problemas (*Project Based Learning* – PBL), Aprendizagem por Times (*Team-based Learning* – TBL), Escrita por Meio das Disciplinas (*Writing Across the Curriculum* – WAC) e estudo de caso (*Study Case*).

Outro assunto no qual Morán se debruça – insistentemente – é o uso de formas criativas de “sala de aula invertida” – os conteúdos, previamente, disponíveis *online* (internet) para o estudo e pesquisa dos estudantes, devam ser trabalhados,

posteriormente, de forma presencial, na sala de aula. Mas, sobre isso, o autor adverte, porém, que “não se preparam bons alunos com profissionais desmotivados e mal remunerados” (MORÁN, 2015, p. 30).

Cabe trazer um exemplo prático das metodologias ativas através do exemplo de “espaços *makers*” que indicam “mãos na massa”. Esses espaços são ambientes criados com o propósito de incentivar no estudante a criatividade, a autonomia e o estímulo por meio de desafios à busca de soluções para um dado problema. A ideia central é que o estudante seja o protagonista no processo de aprendizagem. O importante nessa proposta é a adoção da interdisciplinaridade com o envolvimento de temáticas desenvolvidas por diferentes áreas do conhecimento que, juntas, encontrem soluções de situações problema. Em diálogo sistemático, as diferentes áreas podem suscitar soluções das quais resultam, em paralelo, o estímulo à autonomia, à comunicação e expressão, à criatividade, entre outras. Nesse sentido, a integralidade das áreas reforça nos estudantes o que se espera do Ensino Integrado em EPT.

10.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO INTEGRADO NO CONTEXTO DA EPT

Os educadores e pesquisadores Ronaldo Araujo e Gaudêncio Frigotto (2015) trazem outra abordagem educacional – ancorada em visadas sociais, éticas e políticas - preocupados com o desenvolvimento de práticas para o ensino integrado, tendo o trabalho como princípio pedagógico. Em particular, os autores abordam, como referência, o trabalho e a obra do educador marxista ucraniano Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937), bastante influente nas ideias pedagógicas após a Revolução Russa, em 1917.

Os autores defendem - como ponto nevrálgico – a formação de sujeitos “solidários, críticos e autônomos”, em contraponto às perspectivas reducionistas de ensino que

reservam aos trabalhadores de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento ao desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 63).

No texto, os educadores apresentam o conceito de autonomia (e da auto-organização dos estudantes) que, segundo a ótica de Pistrak (2009), seria revelado em três capacidades:

- a) Habilidade de trabalhar coletivamente;
- b) Habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa;

c) Desenvolvimento da capacidade criativa.

Para a organização do trabalho pedagógico do ensino integrado são enumeradas diversas variáveis como: condição concreta da formação; conhecimento e maturidade profissional do professor; perfil da turma e o tempo disponível; mas, principalmente, o compromisso docente para a formação integrada e a transformação social. Tudo isso, não somente alicerçado “na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social” (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Araujo e Frigotto (2015) sugerem alguns princípios para orientar a organização de um currículo integrado: contextualização, interdisciplinaridade e compromisso de transformação social. A contextualização trata da articulação dos conteúdos com as realidades sociais e políticas dos trabalhadores (e organizações sociais). A interdisciplinaridade explora as possibilidades da diversidade e da criatividade de cada uma das ciências envolvidas no processo educativo. A transformação social abarca ação material e emancipação dos sujeitos. Para isso, os autores recomendam os procedimentos da problematização (valorização das atividades de docentes e discentes no processo formativo), do trabalho cooperativo (ações solidárias e colaborativas) e auto-organização (autonomia e participação efetiva dos sujeitos envolvidos).

10.4 A ARTE E O ENSINO TECNOLÓGICO

As pesquisadoras Carla Amaral e Luciana Loponte discorrem sobre o papel da arte contemporânea no ensino profissionalizante, com orientação teórica baseada em Friedrich Nietzsche e Michel Foucault. O estudo formula duas questões principais: o que pode a arte na relação com o campo do saber da EPT; e quais deslocamentos podem a arte provocar para a docência no ensino tecnológico.

Conceitualmente, as autoras trazem, de Nietzsche (2001 e 2011), que a arte cria confrontos sob verdades incontestáveis e provoca acontecimentos que modificam processos de formação; de Foucault (2008), a prática da experimentação e do deslocamento. Primeiramente, o trabalho fez duas constatações: a resistência e o distanciamento (silêncio ou não compreensão) pelas práticas artísticas na escola (tanto de professores, como comunidade envolvida, em geral). A partir disso, as pesquisadoras realizaram entrevistas, questionamentos e exibição de vídeos, especialmente, junto aos docentes.

Com este trabalho, as autoras apresentam algumas conclusões: não há relação

intrínseca entre formação e proximidade com arte na vida cotidiana; não existe, de forma geral, costume de fruição artística; arte e entretenimento se confundem; mas, paradoxalmente, as pessoas (corpo docente) estão dispostas à experimentação artística.

Sobre o entendimento de “arte”, as pesquisadoras constataram (com os professores): arte é a expressão de sentimentos e emoções (significaria, portanto, o contrário de qualquer atividade científica); arte é igual à comunicação (segundo a mensagem do artista); arte é uma linguagem não verbal; arte é criatividade em si (um mistério inexplicável e incrustado em si mesmo, não acessível a todos).

Ao realizar exercícios artísticos com alunos (com trabalhos expostos na instituição escolar) e ações educativas de mediação sobre obras e movimentos contemporâneos para os professores na escola, as autoras conseguiram alguns resultados, apesar das dificuldades de aproximação entre arte e ambiente escolar. As autoras relatam que, no decorrer do trabalho, houve uma transformação do olhar dos docentes, que deram mais atenção à pluralidade dos sentidos e uma proximidade pela experiência artística.

Partimos à reflexão das constatações pautadas, sobre as quais as autoras acenam para a resistência e o distanciamento às práticas artísticas na escola, interpretados pela possibilidade do silenciamento ou não compreensão. O estranhamento expresso, inclusive na dificuldade de adotar a arte como mediação das práticas educativas, revela o campo artístico como “algo” não acessível a todos. Nessa direção, pode-se pensar que essa acessibilidade (ou não) está diretamente relacionada à posição no espaço social e que essa condição corresponde às condições de existência ou a estilos de vida, como nos ensina Pierre Bourdieu (1978).

A abordagem bourdieusiana sobre obras culturais indica ser seu acesso um “privilegio da classe culta e que tal privilegio exhibe a aparência da legitimidade” (BOURDIEU, 2007, p. 69). Em breves palavras, o autor acena que a “estilização da vida” é objetividade interiorizada concebida como uma das dimensões ajustada à condição de classe, enquanto conjunto de possibilidades e de impossibilidades. Por sua vez, o autor indica que a aptidão para pensar a estética está vinculada ao capital cultural herdado ou adquirido escolarmente. Nesse sentido, compreende-se que o sujeito socialmente expropriado de um capital cultural herdado tem, no processo de escolarização, a oportunidade de ampliar e internalizar o que a ordem hegemônica estabeleceu como cultura erudita e disponível para poucos. Ou seja, a vantagem desse processo está na possibilidade de elevação da consciência e a drástica redução das impossibilidades sobre

a visão da realidade social, que compreende a relação entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e o objetivo.

Em relação a essa última questão especificamente, voltamos a atenção à educação omnilateral e a sua importância como processo à emancipação humana, conforme preconizam as bases conceituais que dão sustentação ao projeto de EPT, prevista na constituição dos Institutos Federais. Pensar a educação voltada ao desenvolvimento das diferentes dimensões humanas para a construção da cidadania e o trabalho como princípio educativo, segundo Kuenzer (2000), é o conjunto que impulsiona o sujeito a apropriar-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano; e, por sua vez, a dimensão artística não está voltada à utilidade material, e sim à criação em geral que amplia a capacidade de expressão e objetivação humana e, por conseguinte, revelam-se no trabalho do homem. Portanto, a produção ou criação de obras artísticas não têm como exigência uma necessidade prático-utilitária,

[...] mas por uma necessidade geral humana de expressão e comunicação. A obra artística é, acima de tudo, criação de uma nova realidade; e visto que o homem se afirma, criando ou humanizando o que toca, a práxis artística – ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada – é essencial para o homem (VÁSQUEZ, 2011, p.231).

Nessa esteira, a Educação Profissional e Tecnológica com o propósito de uma educação omnilateral deve pensar a arte e a sua ampla dimensão estética e sensível que comporta a relação do homem com o mundo, tendo em vista que o sensível é reflexo da realidade vivida pelo sujeito em conformação à sua coletividade, à sua condição de ser social. Com isso, temos a arte como parte fundamental no desenvolvimento intelectual, por meio da sua capacidade criativa e expressão daquilo que está fora das estruturas lógicas, “duras” do conhecimento. A arte abrange a dimensão que possibilita a ampliação e o enriquecimento das capacidades de expressão e comunicação e, desse modo, fortalece e enriquece o desenvolvimento humano.

10.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é fácil urdir uma tessitura conceitual (e uma ponderação simples e conciliadora) entre áreas, metodologias e experiências tão distintas - como o “certo pragmatismo” tecnológico de Morán, reflexões sobre práticas pedagógicas sobre ensino integrado de Araujo e Frigotto (incluindo aí, as concepções de autonomia e auto-organização de Pistrak), com observações e ações educativas em arte contemporânea,

realizadas pela pesquisa de Amaral e Loponte, na escola. O que se quer definitivamente é pensar a arte em uma educação profissional e o papel das metodologias ativas como mediadoras do conhecimento a ser apreendido, sob a perspectiva de ampliação do olhar sobre a realidade social.

Vale lembrar que, de forma geral, os modelos – as metodologias ativas, trazidas por José Morán - têm as seguintes características:

- Ludicidade: utilizam-se de problemas e de situações reais para envolvimento dos alunos através de jogos, desafios, leituras, além de interação e fruição de conteúdos multimidiáticos (vídeos, música, videogames, artes etc);
- “Blended” (híbrido de tecnologia e educação): misturam o real e o virtual, em atividades em sala de aula e ambientes virtuais;
- Pessoal e coletivo: alternam processos educativos, com ações individuais ou em grupo, com coordenação de um educador/orientador;
- Teorias alternativas de aprendizagem: centradas no processo educativo a partir da vivência do aluno, de suas motivações, de expressão dialógica e participativa (de forma sistêmica, diversificada e integrada ao mundo), com base em teóricos como Dewey, Freire, Rogers, Novack, entre outros.

Para a reflexão neste trabalho – particularmente pela exigência dos mestrados profissionais em EPT dos Institutos Federais do Brasil para que se criem produtos educacionais de uso referente ao ambiente escolar e de trabalho – em uma pesquisa que compreenda o diálogo da EPT com a arte, a cultura e a produção cultural, vale ressaltar o seguinte trecho de José Morán:

[...] os materiais serão mais atraentes, com muitos recursos típicos dos jogos: fases, desafios, competição, colaboração, recompensas. O design educacional é cada vez mais decisivo para contar com roteiros cognitivos inteligentes, com equilíbrio entre aprender juntos e sozinhos. Estes roteiros preveem atividades significativas em grupo e também individualizadas, com alto envolvimento, utilizando formas atuais de contar, de narrar (MORÁN, 2015, p. 29).

É válido – necessário e enriquecedor – conhecer o hibridismo proposto pela aproximação entre arte, docência e ensino da EPT, realizado por Amaral e Loponte, principalmente, pelo aspecto da experimentação acadêmica e artística. Assim como é fundamental a compreensão do trabalho como princípio educativo (também gerador da autonomia e possibilidades de práticas pedagógicas), a partir da reflexão de Araujo e Frigotto.

Ao entender a realidade social como um todo estruturado e dialético (KOSIK, 1978)

remete ao ensino o papel de condutor dos

[...] conteúdos a serem apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser apreendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros campos distintos (interdisciplinaridade) (RAMOS,2017, p.35).

Nessa esteira, o sentido pedagógico da integração e a prática curricular integrada devem estar ancorados na identidade e unidade teórico-metodológica, na participação ativa em direção à construção coletiva do conhecimento e a integração das dimensões fundamentais: trabalho, ciência e cultura.

As metodologias ativas podem colaborar de forma imperativa para o processo de integração dos conteúdos, do propósito coletivo e colaborativo ao desenvolvimento do conhecimento e à possibilidade de interação com as culturas erudita e popular, em um movimento de suspeição ao que está posto como oposição.

Mas, sobretudo, é preciso lembrar que, quaisquer iniciativas, só são possíveis graças à valorização, estrutura, ao investimento em educação, seja na área pública ou privada. E, se há algo em comum – entre os trabalhos aqui, brevemente, analisados – é a busca incessante pela liberdade, expressão, criatividade, experimentação e avanços na educação. É a jornada para o desenvolvimento, em todas as áreas de conhecimento (juntas e misturadas), de um ser humano multifacetado, criativo e sensível.

A busca incessante pela formação humana voltada para a construção de uma outra sociedade baseada em princípios ético-políticos e construída nos espaços organizados politicamente tem, como medida primeira, o empenho na manutenção e avanço da formação integrada de cultura geral e formação técnica, de superação da dualidade entre a formação para o trabalho manual apartado do trabalho intelectual e, por fim, uma formação humana voltada para o trabalho como princípio educativo, de realização ontológica. E, dentro dessa lógica, a atividade sensível faz parte de um processo contínuo de produção da existência humana, na qual a Arte enquanto ato de objetivação expressa ideias, sentimentos e, em especial, a capacidade do homem materializar as subjetivações humanas, de humanizar tudo o que toca.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Carla Giane Fonseca do; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea e ensino tecnológico: deslocamentos possíveis. In: **Revista Educação**, Vol. 39, Porto Alegre, dez. 2016, p-76-85.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Revista Educação em Questão**, Vol. 52, N. 38, Natal, maio/ago. 2015, p-61-80.
- BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa: Editorial Vega, 1978.
- _____. **A Distinção**: crítica social do julgamento, Porto Alegre, Editora Zouk, 2007.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. **Coleção Mídias Contemporâneas**, Vol. II, PROEX – UEPG, Ponta Grossa, 2015, p. 15-33.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (Org.). **A escola-comuna**. Expressão Popular, São Paulo, 2009.
- RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. ARAÚJO, A.C.; SILVA, C. N. N. da (orgs.) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 20-43.
- SILVA, Gilda O. do Valle. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. In: **INFORMARE** – Cadernos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. V.1, n.2, p. 24-36, 1995.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- _____. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Capítulo 11

As aquisições no IFRS: Dificuldades enfrentadas pelos servidores iniciantes e o trabalho como princípio educativo

Flavio Werle de Camargo

Andréa Poletto Sonza

Resumo: Este estudo é um recorte da pesquisa “Elaboração de um Guia de compras públicas para servidores do IFRS”, vinculada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre. A pesquisa está ligada à linha de “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”. O objetivo da pesquisa foi identificar e conceituar os conhecimentos básicos, relacionados à área de compras públicas, necessários aos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, iniciantes na área de licitações e requisitantes de material e serviço. Neste recorte será abordada a questão da percepção destes servidores ao terem seu primeiro contato com a área de compras públicas, a oferta ou não de materiais adequados com conceitos iniciais para auxiliar na sua ambientação e as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos. Com base nestas informações, será traçado um paralelo entre as ideias de trabalho como princípio educativo, trazidas principalmente pelos autores Saviani e Ciavatta. A justificativa para o presente estudo está ligada à importância do conhecimento e familiarização dos servidores com a área de licitações e compras, aliada ao seu reconhecimento como sujeitos ativos e importantes para o processo de aquisições no setor público. No que tange à metodologia, utilizou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Utilizaram-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. No que se refere aos objetivos, enquadra-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário, no formato online, com 20 servidores do IFRS, sendo 12 servidores dos setores de licitações e 8 demandantes. Por fim, foi possível conhecer e relacionar as principais dificuldades enfrentadas pelos servidores, mostrar a relevância do seu papel no processo de compras públicas, demonstrando que o trabalho destes é fundamental para a oferta de uma escola de qualidade para a sociedade.

Palavras-chave: Trabalho como princípio educativo. Licitação. Educação Profissional e Tecnológica.

11.1 INTRODUÇÃO

A Administração Pública deve obedecer à legislação específica para aquisições de materiais e serviços. Diferentemente do que ocorre na iniciativa privada, em que as negociações ocorrem livremente, quando se trata de compras públicas, é necessário que sejam seguidos certos procedimentos previstos em lei. O processo de compras públicas, portanto, exige dos servidores envolvidos nesta área um bom conhecimento sobre a legislação para as aquisições de bens ou contratações de serviços nos órgãos públicos.

O conhecimento das normas e regulamentos por parte dos servidores é fundamental, na medida em que os recursos públicos, sempre limitados, precisam ser aplicados de forma acurada para atender às demandas da comunidade. Porém, conhecer os normativos e procedimentos aplicáveis nas compras públicas pode não ser o bastante quando ampliamos a visão acerca do sentido do trabalho. Assim, torna-se essencial também uma análise da importância e responsabilidade do trabalho desses agentes para eles próprios, para que possam reconhecer, de maneira crítica e consciente, a notoriedade de seu trabalho para o bem da sociedade.

Acompanhando as vivências e dificuldades dos servidores que desempenham suas atividades na área de compras no IFRS, percebeu-se a carência, por parte dos mesmos, de noções básicas acerca dos conceitos e procedimentos relacionados a esta área e também a ausência de instrumentos ou materiais informativos, capazes de auxiliá-los nas suas principais dúvidas.

Desse modo, o presente estudo apresenta um recorte da pesquisa realizada no IFRS para elaboração de dissertação de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do campus Porto Alegre, cujo tema versa sobre as compras públicas no âmbito dessa instituição. A pesquisa foi realizada com vinte servidores, sendo doze dos setores de licitação e oito demandantes, tratando dos conhecimentos necessários para o exercício de suas atividades com a proposta de, ao final, produzir um produto educacional, em formato de guia, que sirva como ferramenta de auxílio a estes servidores.

Neste recorte, trataremos inicialmente dos conceitos básicos acerca das compras públicas, legislação, formas de adquirir produtos e serviços e, na sequência, de maneira resumida, descrevemos como ocorrem as compras no IFRS. Posteriormente, buscaremos fazer uma aproximação dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente a ideia de “trabalho como princípio educativo”, com o trabalho

executado pelos servidores que atuam na área de compras da instituição. Por fim, com base em dados da pesquisa realizada com estes servidores, apresentaremos algumas dificuldades que eles enfrentaram quando conheceram a área de compras, ambientação e apresentação de materiais e suas percepções no início no desenvolvimento de suas atividades na área.

11.2 CONCEITOS INICIAIS ACERCA DAS COMPRAS PÚBLICAS

As aquisições para o setor público, sejam de materiais ou de serviços, ocorrem por meio de um processo de licitação, na maioria dos casos. Algumas compras, entretanto, podem ser realizadas por meio de processo de dispensa de licitação ou inexigibilidade de licitação.

Todas as aquisições visam atender a uma necessidade específica do órgão público. Alguns exemplos destas aquisições são: “compra de materiais para uso em um determinado laboratório do campus X do IFRS”, ou então, “contratação de serviço de limpeza para um campus Y do IFRS”. A legislação que trata das licitações públicas veda a aquisição de objetos de forma genérica, incerta, ou imprecisa, pois isso frustraria o processo competitivo, e, por conseguinte, a obtenção da proposta mais vantajosa para atendimento da necessidade do órgão.

Para Meirelles (2016, p. 57), licitação é considerada como “uma sucessão ordenada de atos que subordinam a Administração e os licitantes”. Cada ato tem uma finalidade, existe para atender a um propósito específico vinculado a um objetivo principal que é a seleção da proposta mais vantajosa. Assim, conhecer os procedimentos relacionados às compras públicas e suas características essenciais é fundamental para os servidores que atuam nesta área nas organizações públicas.

Para a realização de uma compra pública é necessário reunir vários documentos em momentos distintos, a depender da fase em que se está no processo e também das exigências específicas de cada procedimento licitatório. A documentação envolve registros desde o início do processo até o seu arquivamento, depois de concretizada a compra do material ou a contratação do serviço. Para Batista e Maldonado (2008):

No processo formal administrativo de compras são vários os documentos e informações que são anexados constantemente e de forma cronológica, durante a vida útil do processo: autorizações, pedidos, levantamentos, cotações, mapa de preços, despachos, documentos de habilitação, notas de empenho e pagamentos que, conjuntamente, servem para compor todos os passos utilizados para efetuar os procedimentos administrativos necessários para realizar uma compra. (BATISTA; MALDONADO, 2008, p. 682-683).

Para Justen Filho (2008), uma compra pública pode ser entendida como uma sequência de atos, disciplinados pela legislação, com fundamentação e prazos específicos para sua efetiva conclusão, cujo objetivo é a aquisição, por parte do poder público, de um determinado produto ou serviço ofertado pelo particular.

Conforme o art. 3º da Lei nº 8.666/1993, a licitação destina-se a garantir a observância do princípio constitucional da isonomia, ou seja, não deve haver qualquer tipo de distinção, restrição ou vantagem imposta a um determinado licitante. Todos são iguais perante a lei. O mesmo artigo determina a seleção da proposta mais vantajosa para a administração e a promoção do desenvolvimento nacional sustentável e descreve ainda que a licitação:

será processada e julgada em **estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo** e dos que lhes são correlatos. (BRASIL, 1993, p. 1). (*grifo nosso*)

A Lei nº 8.666 é a lei que serve de base para regular processos de licitações no Brasil. Esta lei traz, em seu artigo 22, as cinco modalidades possíveis de licitação: concorrência, tomada de preços, convite, concurso e leilão. Em 2002, com a entrada em vigor da Lei nº 10.520, foi criada a sexta modalidade licitatória denominada de Pregão. Essa é, atualmente, a modalidade de licitação mais utilizada. Conforme destacado pelos autores Santana e Santos (2012):

[...] o pregão, mais do que um novo tipo de licitação, é, em sua essência, sinônimo de celeridade e de simplicidade processual necessários à melhor atuação estatal. Com o pregão, os agentes públicos têm a chance de praticar uma Administração Pública mais eficiente e transparente, e, dessa forma, cumprir sua tarefa em prol do interesse público (SANTANA; SANTOS, 2012, p. 252).

Bastante utilizada também é a modalidade de licitação, denominada de Regime Diferenciado de Contratações Públicas (RDC), instituído pela Lei nº 12.462 (BRASIL, 2011). Faz-se uso do RDC para contratações de obras e serviços de engenharia. O RDC foi instituído para atender às necessidades de obras de infraestrutura para a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos, de 2014 e 2016, respectivamente. Em 2012 entrou em vigor a Lei nº 12.722 (BRASIL, 2012), que estendeu a possibilidade de uso do RDC para as licitações necessárias à realização de obras e serviços de engenharia no âmbito dos sistemas públicos de ensino.

Entretanto, as compras públicas nem sempre são decorrentes de licitação, há casos em que algumas compras de materiais ou contratações de serviços ocorrem por meio de processos de dispensa ou inexigibilidade de licitação, ou seja, contratações diretas.

O artigo 24 da Lei nº 8.666 trata das modalidades de dispensa de licitação, apontando uma série de possibilidades de compras. Dentre estas possibilidades, as mais utilizadas estão nos incisos I e II e aplicam-se quando o valor da compra não ultrapassar 10% (dez por cento) do valor estabelecido como limite para a modalidade convite. (BRASIL, 1993).

Já o artigo 25 da mesma lei, traz as possibilidades de inexigibilidades de licitação, ou seja, aquisição de bens e serviços sem licitação, quando ocorrer uma situação clara em que não é possível realizar-se a disputa entre potenciais fornecedores.

Há que se destacar as diferenças entre inexigibilidade e dispensa de licitação. Nos ensinamentos de Jacoby Fernandes (2016):

A contratação direta por inexigibilidade de licitação (art. 25 da Lei nº 8.666/1993) decorre da inviabilidade de competição. Já a contratação direta com arrimo na dispensa de licitação tem por pressuposto a viabilidade de competição. No entanto, dispensa-se a licitação em virtude de circunstâncias peculiares que acabam por excepcionar o princípio da isonomia.

Assim sendo, por imperativo lógico, a inexigibilidade precede a dispensa de licitação. Primeiro, deve o aplicador do direito observar se a licitação é possível. Se não for, é caso imediato de inexigibilidade. Se for possível, poderá ser caso de dispensa de licitação (JACOBY FERNANDES, 2016, p. 467).

Há casos ainda, muito comuns nas instituições públicas de ensino, de aquisições por meio de adesão à ata de registro de preço, habitualmente conhecido como processo de “carona”, procedimento previsto no Decreto nº 7.892 (BRASIL, 2013).

Em uma licitação pelo Sistema de Registro de Preços (SRP), o preço ofertado pelo fornecedor ficará registrado por até 12 (doze) meses. Isso significa que o órgão que promoveu a licitação não precisa adquirir todo o quantitativo de uma vez, poderá dividir as suas aquisições em quantas parcelas desejar.

Além disso, uma licitação por SRP pode permitir que outros órgãos façam adesões, ou seja, peguem “carona” nessa licitação, respeitando todas as condições do edital da licitação original. O Decreto 7.892 assim orienta em seu artigo 22:

Art. 22. Desde que devidamente justificada a vantagem, a ata de registro de preços, durante sua vigência, poderá ser utilizada por qualquer órgão ou entidade da administração pública federal que não tenha participado do certame licitatório, mediante anuência do órgão gerenciador. (BRASIL, 2013, p. 5).

Adquirir um produto ou um serviço por meio de adesão à ata de registro de preços é um procedimento muito comum nas compras públicas, pois se poupa tempo com a realização de um processo licitatório, uma vez que este já foi realizado por outro órgão público.

11.3 AS COMPRAS NO IFRS

As aquisições de materiais e serviços para Instituições Federais de Ensino, como é o caso do IFRS, visam garantir o funcionamento das mesmas para que estas alcancem seu principal objetivo: ofertar uma educação de qualidade. Nesse contexto, as decisões e ações relativas às aquisições envolvem muitos fatores, dentre eles a disponibilização de recursos materiais e financeiros. A atividade de compras pretende otimizar o uso desses recursos, adquirindo produtos e serviços adequados, proporcionando assim um ambiente escolar com qualidade para o ensino e a aprendizagem.

No IFRS, a primeira etapa para a realização de uma compra de material ou a contratação de um serviço, é a formalização da demanda. Esse documento é preenchido pelos demandantes, que, em sua maioria, são coordenadores de setor ou diretores de área. A próxima etapa é o envio para o setor de licitações, o qual fará uma análise e a escolha da modalidade de licitação mais adequada, em seguida iniciará o processo licitatório ou a compra direta, quando houver viabilidade de enquadramento como inexigibilidade ou dispensa de licitação.

O setor de licitações manterá a comunicação com os demandantes durante todas as etapas de construção do processo licitatório para elaboração de documentos complementares, pesquisa de preços, esclarecimentos de dúvidas, dentre outras necessidades. Na sequência os processos, via de regra, são então enviados para análise da Procuradoria Jurídica - PJ, para emissão de parecer quanto à adequação aos parâmetros legais. Após o retorno do processo da PJ para o setor de licitações, são realizados os ajustes necessários e publicação do edital da licitação no Diário Oficial da União - DOU.

Para os processos de adesão à ata de registro de preços, dispensa e inexigibilidade de licitação, que na maioria dos casos não exigem publicações no DOU, a etapa seguinte é a realização da contratação por meio da emissão do empenho ou celebração de contrato. Para os demais processos licitatórios, a próxima etapa é a

realização da sessão pública, que é a fase externa da licitação. Realizada esta etapa define-se quem é o vencedor e em seguida será realizada a contratação.

11.4 AS COMPRAS DO IFRS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As condições de um bom ambiente escolar, para Abreu (2014), influenciam diretamente na motivação de todos que nele se encontram, sejam gestores escolares, funcionários, professores e alunos e permitem a criação de um ambiente que estimule o sentimento de bem-estar no espaço escolar. Dessa forma, é fundamental o trabalho dos servidores envolvidos com as aquisições em instituições de ensino.

Assim, numa visão holística acerca do trabalho dos servidores da área de licitações e compras, é necessário também lançar um olhar mais atento para as pessoas e o sentido do trabalho na visão desses profissionais envolvidos nas compras do IFRS. Muitas vezes esses sujeitos, não ligados diretamente à atividade fim da instituição, não se reconhecem como agentes ativos na missão institucional. Entretanto, as chamadas “atividades meio”, mostram-se essenciais para garantir o funcionamento das unidades escolares, uma vez que essas são formadas pelas áreas de ensino e também administrativas. É fundamental essa sincronia entre estas duas áreas, pautando suas ações nos objetivos finais da instituição.

Nesse sentido, Pacheco (2010), destaca que um dos conceitos que fundamentam os Institutos Federais - IFs é o de Educação Profissional e Tecnológica com foco na educação para o trabalho para desenvolver as potencialidades do ser humano, gerando conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade. Essa visão, portanto, deve influenciar a instituição como um todo.

Na mesma linha, destaca Saviani (2007), que o trabalho tem papel central na vida do indivíduo e é fundamental para a dinâmica social, pois ao agir sobre a natureza, transformando-a para garantir a sua própria existência, o homem o faz pelo trabalho. Ratifica essa ideia, Borges (2017), ao lembrar que o trabalho vai além de uma simples ação do homem para garantir um retorno financeiro, pois está relacionado também com as necessidades da sociedade.

Portanto, ao se realizar a gestão das aquisições, otimizando a utilização dos recursos e disponibilizando produtos e serviços com qualidade, os servidores envolvidos

nas compras do IFRS estão dando a sua contribuição para a qualidade na educação para toda a comunidade.

Notadamente, trabalho e educação são dois conceitos fundamentais para definir a existência do homem. Para Saviani (2007), esta construção dos saberes é feita a partir de processos de transmissão do conhecimento, o que podemos denominar de educação. Da mesma forma escreve Ciavatta (2005), ao defender o trabalho como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005).

O trabalho, portanto, pode assumir uma configuração educativa e contribuir para o processo formativo do indivíduo, principalmente quando próximo do processo educacional, como se verifica nos IFs. Nesse sentido, Ciavatta (2009), destaca que o trabalho como princípio educativo:

remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (CIAVATTA, 2009, p. 408).

Nesse contexto, Saviani (2007), destaca que a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Historicamente os homens aprenderam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, ou seja, eles aprendiam a trabalhar trabalhando e interagindo com a natureza, de modo que por meio dessa interação e relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. O crescimento do ser humano requer o desenvolvimento de formas e processos, cuja validade é determinada pela experiência, o que configura um processo de aprendizagem contínua.

Sob esta ótica desenvolvemos este estudo, aproximando as ideias de trabalho como princípio educativo com a visão dos profissionais que atuam nas compras públicas do IFRS acerca das suas atividades. Vale destacar que mais do que prover a instituição com materiais e serviços, os trabalhadores que executam as atividades de compras são trabalhadores em educação, também responsáveis e comprometidos com os objetivos fundamentais do IFRS. Portanto, suas atividades devem ser vistas como “pontes” que facilitam a trajetória dos estudantes.

Além disso, os servidores estarão, de alguma forma, transmitindo seus conhecimentos e também aprendendo uns com os outros, num processo contínuo de aprendizado na relação indissolúvel entre trabalho e educação defendida pelos autores citados.

A seguir, apresentamos um recorte da pesquisa realizada com servidores envolvidos com as aquisições no IFRS e os resultados obtidos até o presente momento.

11.5 RELATOS DOS SERVIDORES ATUANTES NA ÁREA DE COMPRAS

Realizamos uma pesquisa com servidores que atuam na área de compras no IFRS, buscando, dentre outros, identificar as principais dificuldades encontradas quando iniciaram suas atividades nesta área. Neste recorte apresentaremos, portanto, essencialmente, as impressões dos servidores.

Por carregar certa subjetividade, utilizamos nesta pesquisa uma abordagem qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, aplicamos dois questionários. O primeiro foi aplicado junto aos servidores dos setores de licitação. Esse questionário foi enviado para 12 servidores, sendo que destes, 9 responderam. O segundo questionário foi dirigido aos demandantes de diferentes áreas de atuação dentro do IFRS e enviado para 8 demandantes, sendo que destes, 7 responderam.

Da análise das respostas dos servidores, destacamos inicialmente a preocupação com o entendimento dos conceitos das diversas modalidades de licitações, e também em conhecer a legislação aplicável nas aquisições públicas. De fato, são estes pontos que servem de alicerce para a atuação do servidor em compras públicas, pois estão relacionados à elaboração dos processos licitatórios, aquisições de materiais ou serviços sem licitação e procedimentos legais a serem seguidos. Essas são matérias muito abrangentes, por vezes apresentadas com uma linguagem jurídica, dificultando o entendimento de quem não tem familiaridade com ela, e, ainda mais complexa se torna àqueles que não tiveram contato anterior com a área de licitações. Em especial para os demandantes, os formulários internos do IFRS, o preenchimento de justificativas e as pesquisas de preços também se revelaram com certa complexidade.

Esta inquietação dos servidores com o processo, em “fazer certo”, conhecer e seguir as normas e regulamentos, representa as características típicas de um trabalho regido pelos ditames da burocracia, como está alicerçado o serviço público de maneira geral em nosso país.

Ao perguntarmos sobre as dificuldades enfrentadas, seja no desempenho das suas atividades, no caso dos servidores dos setores de licitação, ou no momento da formalização de uma demanda, no caso dos demandantes, percebemos que as respostas se resumiram ao entendimento acerca do processo de compras e suas etapas, à interpretação da legislação e à compreensão sobre o seu papel dentro do processo de contratação como um todo, esse último revelado especificamente pelos demandantes.

Em sua maioria, os entrevistados referiram que quando começaram a atuar na área de licitações não encontraram ferramentas ou algum tipo de material didático de apoio, ou se encontraram, estes se mostraram insuficientes, ou ainda, não conseguiram entender o que estava sendo apresentado. Essas respostas evidenciam a falta de clareza das normas e procedimentos utilizados na área de licitações, que acabam dificultando o bom andamento das atividades de compras e a ambientação dos servidores gerando, muitas vezes, certa frustração destes sujeitos com a área de compras públicas.

De maneira geral, no tocante à percepção dos servidores quanto às informações recebidas, a maioria apontou que as suas indagações foram sanadas de maneira parcial quando iniciaram suas atividades na área de compras. A impressão dos servidores ao receberem as informações para o desempenho de suas atividades é de grande relevância, pois é preciso lançar um olhar para as pessoas envolvidas nas aquisições do IFRS.

Balizando-se nas considerações, principalmente de Saviani e Ciavatta, trazidas neste estudo, entendemos que o foco de nossa análise não deve considerar apenas o processo, mas sim, o lado humano. É fato que diferentes pessoas podem ter entendimentos também diferenciados sobre determinada informação se esta não se apresentar de forma clara, direta e objetiva. Como exemplo, podemos citar a própria lei de licitações, a Lei 8.666 (BRASIL, 1993), que comumente é apresentada a todo servidor ao iniciar na área de compras. Nessa lei estão descritos os principais procedimentos a serem seguidos, mas somente a leitura da mesma não garante que o servidor entenda qual é o seu papel, principalmente se nunca teve contato com a área.

Portanto, olhar para os indivíduos e não somente para normas e procedimentos, passa a ser essencial quando tratamos do mundo do trabalho, nesse caso específico, o trabalho dos servidores da área de licitações do IFRS. Da mesma forma, é de suma importância que os servidores administrativos se reconheçam como um elo fundamental em uma instituição de ensino, para o desenvolvimento de ambos e para que a escola

possa representar o seu papel de agente ativo e essencial para a formação integral dos indivíduos.

11.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este recorte da pesquisa apresentou as principais dificuldades enfrentadas pelos servidores na área de compras do IFRS, sejam demandantes ou servidores dos setores de licitação. Entender essas complexidades é o primeiro passo para o desenvolvimento de um futuro produto educacional, que será formatado com o intuito de auxiliar os servidores que estão tendo seu primeiro contato com a área de aquisições no setor público, bem como servir de ferramenta para consultas acerca da matéria a qualquer interessado.

A pesquisa tem como intuito final o desenvolvimento de um produto educacional e ainda está em desenvolvimento. Entretanto, os dados coletados até o presente momento, analisados sob a égide do pensamento dos teóricos da EPT referenciados, permitem inferir que esse produto, além de considerar os aspectos práticos das atividades da área, rotinas a serem observadas, deve ser moldado de forma a atender os anseios trazidos pelos servidores que participaram da pesquisa. Mais do que mostrar normas e regulamentos, é preciso apresentar, de maneira prática e cristalina, as atividades a serem desempenhadas para que todos os servidores que vierem a utilizá-lo, possam entender seu papel e a importância de seu trabalho para a manutenção do IFRS como uma escola de referência.

Almejamos que o produto educacional auxilie na elaboração de processos licitatórios para aquisição de materiais e serviços para o ambiente escolar, com qualidade e a preços justos, beneficiando toda a comunidade acadêmica. Isso poderá contribuir para uma melhoria no aprendizado dos alunos e motivação de todos os servidores por terem à disposição materiais e serviços de qualidade e um ambiente agradável para o trabalho.

Espera-se que esta pesquisa possa também contribuir para que os servidores da área de compras públicas, não somente do IFRS, mas também de outros órgãos, reconheçam a amplitude e a relevância do seu trabalho para a sociedade. Espera-se também, oferecer um material de rápida consulta, fácil compreensão e que possa ajudar, mesmo que minimamente, servidores iniciantes, a desempenhar suas atividades na área de compras públicas e valorizem seu trabalho, na medida que são conhecedores dos

processos e se reconhecem como sujeitos com papel ativo para o desenvolvimento institucional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudio Renato Souza. **A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola: o caso da superintendência regional de ensino de Sete Lagoas/MG**. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

BATISTA, Marco Antonio Cavalcanti; MALDONADO, José Manuel Santos de Varge. O papel do comprador no processo de compras em instituições públicas de ciência e tecnologia em saúde (C&T/S). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 681-699, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v42n4/a03v42n4.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.892, de 23 de janeiro de 2013. **Regulamenta o Sistema de Registro de Preços previsto no art. 15 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7892.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL, Lei Federal n. 12.722, de 03 de outubro de 2012. **Altera as Leis nº s 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12722.htm. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL, Lei Federal n. 12.462, de 04 de agosto de 2011. **Institui o Regime Diferenciado de Contratações Públicas - RDC**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12462.htm. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 8.666, de 21 de junho de 1993. **Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em: 05 fev. 2021.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, v.3, n.3, p.1-20, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. Artigo – Ano 2009. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro – RJ, 2009. Disponível em:

<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 26 jul. 2020.

JACOBY FERNANDES, Jorge Ulisess. **Contratação direta sem licitação: dispensa de licitação; inexigibilidade de licitação; procedimentos para a contratação sem licitação; justificativa de preços; inviabilidade de competição; emergência; fracionamento; parcelamento; comentários às modalidades de licitação, inclusive o pregão: procedimentos exigidos para a regularidade da contratação direta.** 10. ed. rev. atual. ampl. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Comentários à Lei de Licitações e Contratos Administrativos,** 7^a ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro.** 42. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: **Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** RN: Editora do IFRN. 2010.

SANTANA, Magnória Nunes da Costa; SANTOS, Clezio Saldanha dos. **Restrições da utilização da modalidade de licitação pregão.** Gestão & Planejamento-G&P, v. 12, n. 2, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

Capítulo 12

A capacitação de servidores do IFRS: Uma proposta de formação integral

Ângela Marin

Aline Grunewald Nichele

Resumo: A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) tem o objetivo de “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades” (BRASIL, 2019a). A PNDP está expressa no Decreto nº 9.991/2019, de 28 de agosto de 2019, e é aplicável aos órgãos e entidades que compõem a administração pública federal direta, autárquica e fundacional. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma autarquia federal, constituída como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, cuja especialidade é a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRASIL, 2008). O IFRS, em especial na perspectiva das ações de capacitação, deve observar os preceitos do Decreto nº 9.991/2019 (PNDP), segundo o qual, para garantir a excelência na atuação dos órgãos e das entidades faz-se necessário promover o desenvolvimento de competências dos servidores públicos (BRASIL, 2019a), constatando-se, assim, um alinhamento da PNDP com a formação para o desenvolvimento de competências, concepção oposta à formação omnilateral defendida no âmbito da EPT. Neste capítulo busca-se demonstrar que a capacitação de servidores de uma instituição de EPT como o IFRS deve ser orientada pelos preceitos da formação integral, que orientam a atuação da instituição.

Palavras-chave: Capacitação de servidores pela omnilateralidade, Competência enquanto práxis, Educação Profissional e Tecnológica.

12.1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é um dos 38 Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (BRASIL, 2008). No contexto histórico da educação profissional no Brasil, os Institutos Federais são instituições relativamente jovens, criadas em 2008, pela Lei 11.892/2008. Podem ser classificados como

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

O documento de Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais dita que o foco dessas instituições é a justiça social, a equidade, a competitividade econômica, a geração de novas tecnologias e a formação integral de trabalhadores (BRASIL, 2010).

Em conformidade com a lei de criação dos Institutos Federais, o IFRS oferta Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em cursos técnicos de nível médio, superiores e pós-graduação (IFRS, 2017). A atuação da instituição ocorre em diversas áreas, atendendo aproximadamente 27000 alunos (IFRS, 2020a). A instituição tem como missão

ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2018, p. 44).

A especificidade e a singularidade de uma instituição como o IFRS exigem de seus servidores uma maior qualificação profissional, com uma gama de conhecimentos específicos, necessários para que sua missão se concretize. Nesse contexto, a capacitação tem grande relevância institucional, pois para garantir a qualidade da educação ofertada, faz-se necessário aprimorar os conhecimentos dos servidores para o exercício de suas funções constantemente.

Por se tratar de uma autarquia federal, ao IFRS aplicam-se as disposições da PNPD (Decreto nº 9.991/2019), que objetiva promover o “desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2019a).

Contudo, enquanto instituição compromissada com a formação omnilateral, entende-se que a capacitação de servidores de um Instituto Federal não deve ficar

restrita ao mero treinamento. Ela deve ser compreendida de forma omnilateral, proporcionando ao servidor formas de ampliar seus conhecimentos e capacidades, de criar-se e recriar-se, ontologicamente, sem desconsiderar os objetivos e as finalidades da instituição da qual faz parte, pois, de acordo com Ciavatta (2005), a formação integral deve ocorrer em todos os campos onde há preparação para o trabalho.

No IFRS, a capacitação dos servidores tem papel estratégico de grande relevância. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que norteia a atuação da instituição para o período de 2019 a 2023, uma das metas estratégicas da instituição é “promover a capacitação/qualificação dos servidores com foco nos objetivos estratégicos da instituição” (IFRS, 2018, p.106). Assim, observar as finalidades e objetivos estratégicos da instituição é condição para se pensar a capacitação, que deve ser debatida e construída coletivamente.

No presente capítulo defende-se uma proposta de capacitação de servidores do IFRS orientada pelos preceitos da formação integral que fundamentam tanto a EPT como a atuação da instituição. Nesse contexto, é importante destacar que as expressões desenvolvimento, capacitação e formação continuada serão utilizadas como sinônimos, aplicando-os a todos os profissionais da educação, quer sejam docentes ou técnico-administrativos em educação (TAE).

Da mesma forma, as expressões formação integral, formação integrada, formação omnilateral e suas variações também serão assumidas com sinônimos. Segundo Ciavatta (2005, p. 2), 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”. Para ela, os termos formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica expressam integração no sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (*ibid*). A opção pela adoção do termo formação integral deu-se em função de ser esse o termo utilizado pelo IFRS ao descrever sua missão institucional.

12.2 CAPACITAÇÃO, DESENVOLVIMENTO OU FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Segundo a PNDP, para garantir a excelência na atuação dos órgãos, é necessário promover o desenvolvimento dos servidores (BRASIL, 2019a). A Instrução Normativa (IN) da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal (SGP) e Fundação Escola de Administração Pública (ENAP) nº 21/2021 apresenta ação de desenvolvimento, capacitação ou treinamento regularmente instituído como

atividade de aprendizagem estruturada para impulsionar o desempenho competente da atribuição pública em resposta a lacunas de performance ou a oportunidades de melhoria descritas na forma de necessidades de desenvolvimento, realizada em alinhamento aos objetivos organizacionais, por meio do desenvolvimento assertivo de competências (BRASIL, 2021).

No âmbito da gestão escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 520) afirmam que “ações de desenvolvimento profissional são as que se destinam à formação continuada” dos profissionais da educação. Em uma instituição de ensino, “se sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana”, trata-se de uma “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais”, diferenciando-se, assim, das empresas convencionais (*ibid*, p. 437). Essa característica deve ser considerada ao se pensar a capacitação dos profissionais que a compõem.

Na EPT, os processos de capacitação são de extrema importância, pois visam aprimorar os conhecimentos, melhorar qualitativamente os trabalhos realizados, refletir sobre fazeres de maneira crítica, a fim de assegurar a qualidade do ensino (VIEIRA; VIEIRA; BELUCAR, 2018). E, no caso dos Institutos Federais, a atuação de todos os profissionais da educação deve convergir para garantia dos objetivos educacionais.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as concepções democrático-participativas de gestão valorizam o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. Para eles, os dilemas da capacitação recaem sobre a promoção de mudanças nas ideias e práticas profissionais.

Também é possível estabelecer uma relação entre o que é planejado para ser abordado nas ações de capacitação de servidores com o que expõem as teorias de currículo. Para Silva (2005, p. 15), “[...] as teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados”. Assim, a definição dos temas abordados e a

forma como são abordados nas ações de capacitação de servidores têm, para o espaço institucional, a mesma relação do currículo para a educação.

Nesse contexto, não se pode falar de capacitação de servidores de uma instituição de EPT sem referenciar o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, Saviani (2007, p. 154) afirma que “a essência do homem é o trabalho” e aquilo que “o homem é, é-o pelo trabalho”. Para ele, aprender a produzir a própria existência é um processo educativo e é por meio dele que o homem forma-se homem.

Disso decorre uma relação de identidade entre trabalho e educação, uma vez que o conceito de trabalho como princípio educativo está atrelado ao “caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (CIAVATTA, 2008, p. 408).

Na EPT, o trabalho como princípio educativo deve balizar a atuação dos profissionais. Deve-se observar também que a capacitação de servidores pode ser compreendida como uma forma de EPT, pois tem por finalidade o exercício de profissões (BRASIL, 2019b) e, segundo a Lei 9.394/1996, abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 1996). Contudo, as ações voltadas para a formação de servidores também devem observar os preceitos da PNDP.

12.3 A CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES SOB A PERSPECTIVA DA POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS

A PNDP visa ao desenvolvimento de competências nos servidores federais e compreende competência como “conjunto de conhecimentos, habilidades e condutas necessários ao exercício do cargo ou da função” (BRASIL, 2019a). Assim, verifica-se um alinhamento dessa política com a gestão por competências amplamente debatida na área da Administração.

Para De Mello e Amâncio Filho (2010, p. 622), a gestão por competências objetiva “gerenciar o *gap* de competências que eventualmente existe na organização, visando minimizá-lo”, por meio do “mapeamento das competências necessárias à consecução da estratégia organizacional”. Para identificar esses *gaps* ou lacunas, segundo Brandão e Guimarães (2001, p. 11), é necessário “estabelecer os objetivos e as metas a serem alcançados segundo a intenção estratégica da organização e, depois, identificar a lacuna entre as competências necessárias à consecução desses objetivos e as competências internas disponíveis na empresa”.

Para Brandão e Guimarães (2001), o desenvolvimento de pessoas deve ser visto de forma ampla, proporcionando crescimento e autonomia. Para eles, a gestão por competências deve preparar o trabalhador para o trabalho de forma integral, auxiliando a instituição da qual faz parte a atingir suas finalidades e objetivos, gerando valor social ao indivíduo e valor econômico à organização. Do contrário, a gestão por competências poderá se configurar como mais uma forma de controle social de trabalhadores e manutenção das estruturas de poder nas organizações, contribuindo para a objetivação e individualização²⁰ do trabalho.

Com essa crítica, inicia-se o debate sobre a formação integral dos servidores de uma instituição de EPT como o IFRS, em contraponto ao desenvolvimento de competências.

12.4 O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

No âmbito da educação, o debate sobre a formação para o desenvolvimento de competências surgiu na década de 1990, quando os conceitos de qualificação²¹ e competência foram equivocadamente considerados como sinônimos, principalmente por aqueles “setores menos ligados aos estudos acadêmicos sobre as relações entre educação e trabalho e, particularmente, aqueles ligados ao ensino médio e ao ensino técnico” (FERRETTI, 2004, p. 416).

A adoção do conceito de competências refletiu na formação dos trabalhadores. Na área da educação, surgiu a pedagogia das competências, e, nas empresas, intensificou-se a formação continuada. Na educação, a abordagem das competências, ao ignorar a formação do sujeito-político, mostrou-se instrumentalizante e tecnicista, individualizada e individualizante (DELUIZ, 2004).

²⁰ Segundo Brandão e Guimarães (2001), a objetivação do trabalho ocorre quando, numa perspectiva quantitativa, procura-se estimar o valor da contribuição do trabalhador para o atingimento dos objetivos organizacionais. A individualização, por sua vez, reforça o individualismo como estratégia para evitar a mobilização dos trabalhadores em prol de reivindicações coletivas.

²¹ Autores como Ramos (2002a, 2002b), Tartuce (2004) e Chinelli, Vieira e Deluiz (2013) entendem que o conceito de qualificação enquanto relação social (visão relativista) se sobrepõe ao de competência. Esse debate tem origem na sociologia do trabalho. Competência seria um dos elementos da qualificação. Qualificação, por sua vez, deve ser compreendida mais como uma “relação social complexa entre as operações técnicas, a estimativa de seu valor social e as implicações econômico-políticas que advém dessa relação, do que como estoque de saberes” (RAMOS, 2002a, p. 401). Para Tartuce (2004, p. 372), substituir o termo qualificação pelo termo competência não parece adequado, pois o termo qualificação abarca “aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais presentes na classificação e na hierarquização dos empregos e das profissões”.

Para Chinelli, Vieira e Deluiz (2013), o modelo de competências é incompatível com instituições cuja essência do trabalho não seja econômica. Diante disso, entende-se não ser possível a adoção do modelo para a capacitação dos profissionais de uma instituição de EPT.

Ramos (2003) entende que a pedagogia das competências tem por finalidade a adaptação do indivíduo ao meio. A autora defende “uma formação unitária, sintetizando formação geral e profissional, conhecimento científico e técnico, trabalho e cultura” e explica que a noção de competências tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos à práxis fundamentada pelo materialismo dialético (*ibid*, p. 98).

Nessa perspectiva, se a capacitação de servidores de uma instituição de EPT deve proporcionar a formação integral desses profissionais e a PNDP reporta para a formação para o desenvolvimento de competências, a solução desse impasse encontra respaldo em Kuenzer (2002, 2004, 2016) que, em uma abordagem crítica²², concebe competência como práxis²³. Para ela, o que caracteriza competência é a articulação entre teoria e prática e conceitua competência como

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Esta concepção de competência vincula-se a ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p.7).

O conceito de competência, então, articula conhecimento teórico, capacidade e vontade de atuar e, apesar dos conhecimentos integrarem as competências, com estas não devem ser confundidos, diferenciando assim o que, no conceito de práxis, é apresentado como teoria e ação. Dessa forma, “conhecimento teórico não é competência; da mesma forma, agir simplesmente também não é, embora, muitas vezes, assim se resolva o que está posto” (KUENZER, 2002, p. 7).

Kuenzer (2002, 2004, 2016), ao propor o conceito de competência como práxis, pauta a formação profissional pela formação integral do trabalhador e não para o desenvolvimento de subjetividades flexíveis, ou de saberes fragmentados.

²² Conforme Market (2002, p. 191), entende-se por abordagem crítica “aquela baseada na análise das dimensões integrais [...] de um conceito dialético de formação do homem”.

²³ Práxis pode ser compreendida com a unidade teoria-prática que remete a transformação da realidade. De acordo com Ramos (2010, p. 109), práxis e trabalho são “categorias fundamentais do pensamento marxiano e seu conteúdo se complementa na dinâmica social de produção material da existência humana”. Ou seja, práxis, enquanto atividade voluntária orientada a um determinado fim, remete a transformação material da realidade.

A formação dos trabalhadores (capacitação) deve ser, então, orientada pela relação teoria e prática, compreendida enquanto práxis, articulando conhecimento científico e conhecimento tácito, parte e totalidade, desenvolvendo de forma integrada conteúdos, comportamentos e habilidades psicofísicas (KUENZER, 2002). Para o desenvolvimento de competências, os processos educativos devem ser sistematizados, intencionais e integrados ao processo de trabalho (fluxo), considerando as relações sociais e produtivas que conferem significado ao processo de trabalho da organização (KUENZER, 2004).

Dessa forma, ao se elaborar um plano de capacitação para profissionais da educação, deve-se ter o foco no processo de trabalho (ensino e aprendizagem) como um norte. Deve-se relacionar a área específica de atuação do servidor às demais áreas da instituição, bem como ao contexto local e nacional, histórico e político, sempre considerando os objetivos e finalidades institucionais.

Entende-se, portanto, que o conceito de competência enquanto práxis coaduna com a omnilateralidade, e que as ações de capacitação do IFRS devem ter como objetivo a formação integral de seus servidores, orientada pela relação teoria e prática, parte e totalidade, de forma a desenvolver nos profissionais da educação condições de concretização da finalidade institucional.

12.5 A CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES FEDERAIS ORIENTADA PELOS PRECEITOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL

Assim como Ciavatta (2005), Araújo e Frigotto (2015) entendem que a formação integral deve ocorrer em todos os campos onde há preparação para o trabalho, é dessa forma que deve ser concebida a capacitação de servidores. Para eles, uma didática integradora deve ser orientada pela práxis e exige compromisso com a transformação social, permitindo que o estudante (servidor), de forma autônoma, interprete e aja sobre a realidade.

Ramos (2002a, p. 416) defende a formação ou capacitação profissional de forma totalizante, sem ficar restrita apenas a questões técnicas, operacionais e organizacionais, considerando as “mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sócio-histórica, cultural e política”. Para ela, a formação para o trabalho deve ocorrer de forma omnilateral, através da integração das dimensões trabalho (no sentido ontológico, de reprodução da existência e, no sentido histórico, relativo à prática econômica e aos

meios de produção), ciência (conhecimentos produzidos pela humanidade) e cultura (valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta social) (RAMOS, 2008).

A capacitação de profissionais da educação não deve ficar atrelada apenas ao caráter prático, de reprodução mecânica de formas operacionais. O movimento entre o conhecimento teórico e a sua relação com a prática é primordial, sendo que o ponto de partida deve ser o que é conhecido, para serem construídos novos significados. Metodologicamente falando, uma prática adequada para a efetivação da articulação entre teoria e prática, partindo do que já é conhecido, é a alternância de tempos e espaços, pedagogicamente mediada pelos diversos atores envolvidos nos processos (KUENZER, 2004).

Assim, para que as políticas e ações de capacitação do IFRS sejam orientadas pela formação integral de servidores, ao aplicar a PNDP à realidade da instituição, entende-se necessário adotar o conceito de competência enquanto práxis proposto por Kuenzer (2002, 2004, 2016), bem como deve-se observar os princípios da formação integral, propostos por Moura et al (2006): a) homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; b) trabalho como princípio educativo; c) pesquisa como princípio educativo; d) a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações; e) interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

No âmbito do IFRS, o Programa de Capacitação da instituição ensaia uma aproximação à competência enquanto práxis proposto por Kuenzer (2002, 2004, 2016) ao explicitar capacitação como um processo de aprendizagem que engloba ação e reflexão de forma sistêmica e ao propor que esses processos de aprendizagem observem a “natureza do processo educativo, função social e objetivos do IFRS” (IFRS, 2014). Porém, é importante destacar que tanto o Programa de Capacitação como o PDI do IFRS tangenciam a questão da formação omnilateral dos servidores da instituição.

O Programa de Capacitação, outrossim, apresenta vários elementos em consonância com a gestão por competências, pois é descrito como uma “ferramenta da gestão de pessoas em busca da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados à sociedade” em conformidade com a PNDP e os interesses institucionais, promovendo a “aquisição e o aprimoramento de competências individuais e institucionais”. Adota, ainda, o conceito de competência como o resultado de “conhecimentos, habilidades e atitudes construídos institucionalmente quando desenvolvido nos indivíduos que compõem o corpo de servidores” (IFRS, 2014).

Considerando a missão do IFRS, que reporta à formação integral, defende-se que as ações de capacitação dos seus servidores devem ser orientadas pela omnilateralidade. A fim de atender a essa premissa, sem afastar as disposições da PNDP, as quais o IFRS se subordina, sugere-se a adoção do conceito de competência enquanto práxis (KUENZER, 2002, 2004, 2016) e os princípios da formação integral (MOURA, et al 2006) para orientar a capacitação dos servidores da instituição, pois esse conceito e esses princípios estão alinhados às bases teóricas da EPT que alicerçam a missão da instituição.

12.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação de servidores em uma instituição de EPT como o IFRS, além de ser norteada pela missão e objetivos estratégicos expressos no PDI e documentos constitutivos, deve ser orientada pelos mesmos princípios da formação integral que alicerçam a instituição. Deve ser pensada de forma a alinhar conhecimento científico, trabalho e cultura (RAMOS, 2003), em processos educativos que integrem os espaços formativos às práticas laborais, articulando teoria e prática, parte e totalidade (KUENZER, 2002, 2004, 2016), de forma que o servidor compreenda não só o que deve ser feito, mas porque fazer (DELUIZ, 2004).

A seleção dos temas a serem abordados nessas ações deve ser guiada por princípios epistemológicos, metodológicos e ético-políticos (RAMOS, 2002a), de forma que provoquem reflexões e mudanças nos fazeres profissionais dos servidores que tornem possível a concretização da missão institucional de formar cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Contudo, nem a legislação da esfera federal nem o Programa de Capacitação reportam à formação integral de servidores, pelo contrário, ambos preconizam o desenvolvimento de competências. Defende-se que orientar as políticas e ações de capacitação pela omnilateralidade, transpondo assim a formação integral preconizada na missão do IFRS para a formação dos servidores da instituição, é o principal aspecto a ser debatido e aprimorado no processo de capacitação do IFRS. Para isso, adotar o conceito de competência enquanto práxis de Kuenzer (2002, 2004, 2016) é fundamental.

As ações e políticas de capacitação deverão ir além dos conhecimentos técnicos específicos de cada função. Entende-se ser necessário investir em ações de aperfeiçoamento e qualificação que possibilitem aos servidores os conhecimentos necessários para uma efetiva reflexão sobre seus fazeres diante dos objetivos e

finalidades de uma instituição de EPT, o debate sobre os problemas enfrentados, as oportunidades de melhorias, o contexto histórico, político e econômico, em uma articulação entre teoria e prática, parte e todo.

Defende-se, assim, que as ações ou políticas de capacitação proporcionem, além dos saberes necessários para o desenvolvimento das atividades profissionais, a discussão sobre a organização do trabalho, redes e relações de poder que interferem nessa organização, intercâmbio de saberes etc., desenvolvendo pensamento e atitude crítica nos servidores em relação à concepção de EPT que sustenta a missão institucional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, 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 16 abr. 2019.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?. **Revista de Administração de empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto 9.991 de 28 de agosto de 2019**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em 29 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República: [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 01 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal e Fundação Escola de Administração Pública. **Instrução Normativa nº 21/2021, de 1º de fevereiro de 2021**. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp-enap/sedgg/me-n-21-de-1-de-fevereiro-de-2021-302021570>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica**. Concepções e Diretrizes. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3kjPAIM>. Acesso em 02 dez. 2018.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

ClAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. L. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2 ed, p. 408-415, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/143.pdf>. Acesso em 29 nov. 2018.

CHINELLI, F.; VIEIRA, M.; DELUIZ, N. O Conceito de Qualificação e a Formação para o Trabalho em Saúde. In: MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso et al (Org.). **Trabalhadores Técnicos em Saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: Epsjv, 2013. p. 23-48. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/8650/2/Livro%20EPSJV%20012382.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

DE MELLO, M. L. B. C.; AMÂNCIO FILHO, A. A gestão de recursos humanos em uma instituição pública brasileira de ciência e tecnologia em saúde: o caso Fiocruz. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 3, p. 613-636, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6939>. Acesso em: 25 abr. 2019.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 73-79, 2004. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/issue/view/54/showToc>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, maio/ago 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21463.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 27/2017 de 20 de junho de 2017**. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/Anexo_Res_027_2017_Estatuto.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 84/2018, de 11 de dezembro de 2018**. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/2IwDNK0>. Acesso em: 08 jan. 2019.

IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 114/2014, de 16 de dezembro de 2014**. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ktzgvM>. Acesso em: 16 mai. 2019.

IFRS. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Bento Gonçalves: 2020a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

KUENZER, A. Z. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 14, n. 25, p.37-52, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.14i25.p9620>. Acesso em: 03 jul. 2019.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim técnico do SENAC**, v. 30, n. 3, p. 81-93, set/dez, 2004. Disponível em: <http://bts.senac.br/index.php/bts/article/view/501>. Acesso em: 05 mar 2019.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 2, p. 02-11, maio/ago, 2002. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/issue/view/62/showToc>. Acesso em 28 nov. 2018.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA J. F. de; TOSCHI, M, S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARKERT, W. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 189-211, ago/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10854.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MOURA, D. H., *et al.* Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. IN: Ensino médio integrado à educação profissional. **Programa Salto para o Futuro**. TV escola. Boletim 07. Maio/jun de 2006. Disponível em <https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acervo/publicacao>. Acesso em: 04 jul. 2019.

RAMOS, M. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, set/2002a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 19 mar 2019.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino médio integrado**, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**., Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.93-114, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3eRxFle>. Acesso em: 04 jul. 2019.

RAMOS, M. N. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010. 290 p. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/trabalho-educacao-e-correntes-pedagogicas-no-brasil-um-estudo-a-partir-da-formacao>. Acesso em 28 nov. 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARTUCE, G. L. B. P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21461.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

VIEIRA, J. A; VIEIRA, M. M. M; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018.

Capítulo 13

Estado da arte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica na temática “histórias em quadrinhos”

Flavio Pagarine

Liliane Madruga Prestes

Resumo: O presente artigo tem como foco investigar as pesquisas desenvolvidas pelos egressos dos Mestrados Profissionais nacionais e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) enfocando a temática histórias em quadrinhos (HQs), traçando um paralelo sobre a utilização das HQs como tema de pesquisa nos diferentes mestrados. Também é considerado que as dissertações finais dos mestrados profissionais são propostas objetivas de superação às dificuldades enfrentadas pelos processos de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo e constou de revisão de literatura e mapeamento das dissertações, as quais estão disponibilizados, via web, no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e na Plataforma Sucupira. O referencial teórico que subsidiou as análises pautou-se em autores/as tais como Rama; Vergueiro (2018), Araújo (2013), Santos (2019), entre outros/as. Os dados produzidos demonstraram que as pesquisas sobre a temática enfocada ainda são incipientes no âmbito do Mestrado ProfEPT. Ao mesmo tempo, o estudo aponta para a relevância e potencialidade das dissertações analisadas, cujos produtos educacionais visam à escuta, ao protagonismo e à visibilidade de práticas educativas alternativas à educação profissional e tecnológica.

13.1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da pesquisa realizada no decorrer do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT cujo objetivo é identificar o quanto a temática histórias em quadrinhos (HQs) tem sido pautada nos estudos realizados no referido Programa.

A escolha do tema justifica-se por que acreditamos que as escolhas de produções intelectuais nos mestrados profissionais podem ser consideradas um reflexo dos processos educativos no âmbito do ensino técnico e profissional. Quanto à escolha do tema entendemos que as HQs constituem uma ferramenta interativa e criativa capaz de subsidiar processos de ensino e aprendizagem a partir da interlocução de diversas áreas de conhecimentos.

Entre os/as pesquisadores que investigam o uso de HQs no contexto escolar, Rama e Vergueiro (2018) evidenciam o interesse cada vez mais gradativo dos estudantes pelos quadrinhos e os diversos personagens que habitam tal universo. Exemplo disso é o surgimento de festivais que reúnem números cada vez mais expressivos de pessoas das mais diversas idades, em especial, jovens e adolescentes que dão vida a diferentes personagens (incluindo das histórias em quadrinhos) através de fantasias denominadas como cosplay. Entre as vantagens para a utilização dos quadrinhos na escola, os autores citam a forte identificação dos estudantes com os ícones da cultura de massa, em especial heróis de quadrinhos; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos, o que possibilita que possam tratar sobre os mais diferentes temas; as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; as HQs enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem dos quadrinhos obriga o leitor a pensar e imaginar, ou seja, dá margem à imaginação e ao exercício do pensamento; podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (RAMA; VERGUEIRO, 2018).

Em termos metodológicos, a pesquisa constou de revisão de literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando o descritor “histórias em quadrinhos”, refinado em mestrado profissional, referente aos anos 2016 a 2019. Na continuidade do estudo utilizamos o mesmo descritor para realizarmos o levantamento das dissertações defendidas no Mestrado ProfEPT entre os anos 2018 a 2020, utilizando

a Plataforma Sucupira. Após a seleção prévia das dissertações realizamos a leitura de cada resumo, identificando as palavras – chave, instituição associada na qual foi desenvolvida e ano de defesa.

A seguir apresentamos uma breve análise de tais estudos, os quais evidenciam que os HQs são uma alternativa viável a processos de aprendizagem que buscam o atendimento das finalidades, princípios pedagógicos e o compromisso social da Educação Profissional e Tecnológica. Para contextualizar o estudo, inicialmente faremos uma breve descrição do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) investigando as pesquisas já desenvolvidas tendo como temática os HQs enquanto estratégia de ensino.

13.2 BREVE APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT OFERTADO PELA REDE FEDERAL

O ProfEPT é o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica com um curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em rede nacional, pertencente à área de Ensino e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES do Ministério da Educação, é um dos principais programas de pós-graduação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Criado em 2016, nasce a partir da necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão na Educação Profissional, em articulação com a demanda por qualificação de profissionais da rede federal, mas também abrindo possibilidades de formação qualificada ao público em geral.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) é ofertado em rede, coordenado nacionalmente pelo Instituto Federal do Espírito Santos, conta com 38 instituições associadas espalhadas por todo o território nacional e tem como principal objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado, na perspectiva da formação integral e tendo o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, se propõe a alcançar os seguintes objetivos específicos:

a) Atender à necessidade de formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar e em nível de mestrado, voltada para profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a fim de desenvolverem atividades de ensino, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica, na perspectiva de elaboração de produtos educacionais e materiais técnico-científicos com vistas à inovação tecnológica.

b) Atender à demanda nacional por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação stricto sensu, com vistas ao desenvolvimento de pesquisas que integrem os saberes práticos inerentes ao mundo do trabalho ao conhecimento sistematizado e interdisciplinar, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural nas diversas regiões do Brasil.

c) Atender à necessidade de desenvolvimento de trabalhos de investigação interdisciplinar, constituído pela interface entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, na perspectiva de melhoria dos processos educativos e de gestão em espaços formais ou não formais. (BRASIL, 2018)

As duas linhas de pesquisa do ProfEPT estão voltadas a estratégias transversais e interdisciplinares de ensino que possibilitem a formação integral dos estudantes, sustentadas no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. São linhas de pesquisa:

- Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT): trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológicas, em suas diversas formas de oferta, considerando, também, as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCDs) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho.

- Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): que trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, considerando, também, a construção temporal, através dos estudos de memória da Educação Profissional e Tecnológica, que ao longo do tempo, vem configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos.

O uso das histórias em quadrinhos como instrumento pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem está vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica²⁴, em especial o macroprojeto 1 – Propostas

²⁴ Dependendo do enfoque, a pesquisa sobre o uso de HQs poderá ser desenvolvida em qualquer uma das linhas.

metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT²⁵, assim definido pelo anexo ao regulamento do ProfEPT:

Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, com foco em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas discussões e elaboração e experimentação de propostas de ensino transformadoras em espaços diversos (sala de aula, laboratórios, campo, museus, setores produtivos, internet, entre outros) (BRASIL, 2018).

Segundo Vergueiro (2011), nas últimas décadas do século passado cresceu substancialmente a utilização de histórias em quadrinhos pelos professores das diversas áreas de conhecimento buscando ampliar os estudos e discussões acerca de temas específicos em salas de aula. Dito isso, a seguir apresentamos uma breve descrição sobre a trajetória das HQs e sua inserção no contexto escolar e, em particular, no âmbito da Educação Profissional.

13.3 APROXIMAÇÕES INICIAIS COM O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE HQS E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR ENQUANTO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE ENSINO

Inicialmente, julgamos pertinente apresentarmos qual a definição de histórias em quadrinhos (HQs) baliza o presente estudo. Para tanto, citamos o pesquisador Scott McCloud (1995), segundo o qual

Histórias em quadrinhos s, pl., usado com verbo. 1. imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada e destinada a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador (p.9).

Cabe ressaltar que imagens pictóricas são figuras que podem representar algo existente, ou supostamente existente, materialmente na natureza – pessoas, animais, plantas, personagens míticos –, enquanto o “outras” do conceito de McCloud (1995) diz respeito ao abstrato: os símbolos e os sinais gráficos, como as letras que são consideradas imagens estáticas e que se colocadas deliberadamente uma ao lado da outra podem formar palavras. Sequencial porque enquanto isoladas as figuras não passam de figuras, ao passo que em sequência passam a construir uma história, com ou sem texto, fazendo parte de um todo que transmite determinada informação, independentemente de estilo, qualidade ou assunto.

²⁵ A linha de Práticas Educativas tem três macroprojetos: Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT; Macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT; Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado

A pesquisa realizada por Santos (2019) evidencia que as HQs são constituídas por uma linguagem que possui características próprias e elementos específicos tais como a sarjeta, a vinheta, o balão, o recordatório, a onomatopeia, as metáforas visuais e linhas cinéticas, entre outros. Tais elementos são definidos pelo autor da seguinte forma:

a) **Sarjeta:** É o espaço em branco que se encontra entre cada um dos quadrinhos e foi definido por McCloud (2005) como sendo uma fração de espaço e tempo em que o leitor vai ser levado a imaginar o que poderia ter acontecido entre os dois quadrinhos, tomando suas próprias conclusões de maneira espontânea, criando, assim, uma série de eventos possíveis.

b) **Vinheta ou quadrinho (RAMOS, 2009; CHINEN, 2011; VERGUEIRO, 2018) ou quadro ou requadro (CARVALHO, 2006):** É onde vai ocorrer o fragmento da ação. O formato pode ser variado e, geralmente, é cercado por uma moldura para limitar uma sequência da outra.

c) **Balão:** Praticamente, é o elemento que diferencia os quadrinhos de outras mídias e linguagens. Devido a sua natureza muda, os balões nos quadrinhos são utilizados para dar voz e diálogo aos personagens da narrativa. Há inúmeras formas de balões: fala, pensamento, grito, sussurro, etc.

d) **Recordatório:** São, geralmente, retângulos ou alguma outra forma geométrica, que servem para passar alguma informação de tempo, espaço, da personagem, de alguma ação passada, ou explicar algo; tudo como se fosse a ação de um narrador externo na ação. Seria algo próximo de uma legenda.

e) **Onomatopeia:** Serve para representar o som de algum tipo de ação ocorrida ou para dar impacto a uma determinada cena. Qualquer tipo de ruído que ocorre na natureza ou num ambiente pode ser repassado na forma de onomatopeia nos quadrinhos.

f) **Metáforas visuais:** São utilizadas para indicar algum tipo de sentimento, ideias, ou acontecimento, sintetizando ou substituindo uma ação por meio de outras imagens. O maior cuidado é utilizar imagens que representem o estado emocional ou psíquico do personagem. Os exemplos mais comuns são: personagem apaixonada – coraçõezinhos ao redor; ideia – lâmpada; palavra – todos juntos ou próximos: caveira, cobra, prego, espiral; no mesmo balão ou não; etc.

g) **Linhas cinéticas:** Também chamadas de linhas de movimento, são tudo aquilo que trazem movimentação a cena ou as personagens para tornar a narrativa mais interessante. Como os quadrinhos são de natureza estática, faz-se, muitas vezes, necessário dar a impressão de cinesia ao leitor (SANTOS, 2019, p. 68-69).

Quanto à popularização das HQs, os estudos realizados por Vergueiro (2011) evidenciam que houve um tempo em que as histórias em quadrinhos padeceram com a indiferença das camadas intelectuais da sociedade, por sua linguagem direcionada às massas e, por tal razão, tal gênero textual foi vítima de preconceito e menosprezo. Entretanto, segundo o autor, nos últimos anos tal realidade tem sido transformada inclusive com a inclusão dos quadrinhos nos contextos escolares. Em suas pesquisas sobre a trajetória das HQs, Vergueiro (2011) destaca que a atenção dispensada pelos intelectuais ocorreu em paralelo à emergência de movimentos de produção de quadrinhos, que buscavam independência em obras disponibilizadas pela indústria

massificada (*mainstream*). Entre tais movimentos em prol dos quadrinhos, cita o *underground* – ou *comix* cuja denominação é originária da expressão hippies e da revolta estudantil dos anos 1960 a 1970, voltados para a expressão de sentimentos, para o desafio das tradições e para a libertação dos costumes, sem preocupações com o consumo ou com o mercado. Conforme Vergueiro (2011), foi a partir do final da década de 1970 que pelas mãos de Will Eisner o mundo viu surgir as *graphic novels* que consistiam em revistas que traziam consigo uma linguagem acessível às massas representando um marco importante na popularização das HQs.

[...] elas criaram condições para um mercado diferenciado, em que a qualidade artística, o aprofundamento psicológico, a ousadia do design e a complexidade temática passaram a ter seu valor equacionado, a partir delas as histórias em quadrinhos se firmaram como a 9ª arte ou como a arte sequencial (VERGUEIRO, 2011, p. 09).

No Brasil as influências dos quadrinhos *underground* estão na obra de Henfil e dos vários participantes do semanário “O Pasquim”, que discutiam a sociedade através de suas caricaturas e sátiras. Nos últimos anos as histórias em quadrinhos adentraram pela porta da frente nas escolas, tanto como atividade de leitura quanto em práticas usadas em sala de aula. Exemplo disso é a inclusão de HQs no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, o qual a partir de 2006 passou a disponibilizar várias obras para as escolas públicas do país, conforme demonstra a Tabela 1:

Os dados da Tabela 2 apontam para o crescimento exponencial da oferta de HQs no contexto escolar, o que por sua vez configura no primeiro passo tanto para o acesso quanto para a inclusão enquanto estratégia de ensino. Como podemos perceber, no ano de 2006, o kit por escola foi composto de 10 títulos, sendo ampliado em 2009 para 21 obras ofertadas. Aliado a isso, citamos a pesquisa realizada por Santos (2019, p. 39), na qual enfatiza que há um grande esforço de pesquisadores(as) em estimular a utilização mais frequente dos quadrinhos em sala de aula, “não apenas como mais um material didático, mas como uma metodologia para facilitar o ensino e a aprendizagem”. O autor ressalta o pioneirismo de pesquisadores/as brasileiros, os quais abriram caminhos e contribuíram de forma significativa para a ampliação e inclusão das HQs no contexto escolar. Entre tais pesquisadores/as cita Waldomiro Vergueiro, considerado um dos expoentes no estudo de tal temática.

[...] primeiramente, Waldomiro Vergueiro por seus estudos pioneiros sobre história em quadrinhos [...]. A pesquisadora Sonia Luyten, com quase cinquenta anos de pesquisa em quadrinhos e mangás é uma das primeiras no Brasil a analisar e indicar os quadrinhos como uma mídia que pode auxiliar o aprendizado formal [...]. O pesquisador Francisco Caruso, o pioneiro na utilização de quadrinhos para o Ensino de Ciências da Natureza no Brasil, principalmente na área de Física, através de projetos direcionados a utilização de HQs na divulgação científica [...] Outros estudos confirmam a hipótese de que a leitura em quadrinhos forma leitores mais competentes, como mostram as pesquisas realizadas por Santos e Ganzarolli (2011, p. 63) que possibilitaram o acesso a leitura de histórias em quadrinhos em sala de aula e na biblioteca da escola [...] (SANTOS, 2019, p 74-75).

Tabela 1 - Aquisição de livros pelo PNBE de 2006 a 2009

Ano	Nº de títulos	Nº de títulos em HQ	Títulos
2006	225	10	Asterix e Cleópatra – René Goscinny e Albert Uderzo; A metamorfose – Peter Kuper ; Na prisão – Kazuichi Hanawa; Níquel Náusea – Nem tudo que balança cai – Fernando Gonsales; O nome do jogo – Will Eisner; Pau pra toda obra – Gilmar; Dom Quixote em Quadrinhos – Caco Galhardo; Santô e os pais da aviação: a jornada de Santos-Dumont e de outros homens que queriam voar – Spacca; Toda Mafalda: da primeira à última tira – Quino.
2007/ 2008	160	07	A Turma do Xaxado, volume 2 – Antonio Cedraz; Courtney Crumrin & as criaturas da noite – Ted Naifeh; Mitos Gregos: o voo de Ícaro e outras lendas – Marcia Williams; Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda – Márcia Williams; Os Lusíadas em Quadrinhos – Fido Nesti; 25 anos do Menino Maluquinho – Ziraldo; Pequeno Vampiro vai à escola – Joann Sfar.
2009	600	21	A história do mundo em quadrinhos: a Europa Medieval e os invasores do Oriente – Larry Gonick; Oliver Twist – John Malam; Luluzinha vai às compras – Marge; Níquel Náusea: Tédio no chiqueiro – Fernando Gonsales; Suriá, a garota do circo – Laerte; A turma do Pererê: As manias do Tinim – Ziraldo; Maluquinho por Arte: histórias em que a turma pinta e borda – Ziraldo; O beijo no Asfalto: graphic novel – Arnaldo Branco e Gabriel Góes; Asterix e a volta às aulas – René Goscinny e Albert Uderzo; Asterix nos jogos olímpicos - René Goscinny e Albert Uderzo; D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) – Lilia Moritz Schwarcz e Spacca; A volta da Graúna – Henfil; Deus segundo Laerte – Laerte; 10 pãezinhos: meu coração não sei por quê – Fabio Moon e Gabriel Bá; Triste fim de Policarpo Quaresma – Lailson de Holanda Cavalcanti; O alienista - Fabio Moon e Gabriel Bá; Domínio Público: literatura em quadrinhos – Vários Autores; A força da vida – Will Eisner; O sonhador: uma história sobre os primórdios das revistas em quadrinhos – Will Eisner; Um contrato com Deus e outras histórias de cortiço – Will Eisner; Irmãos pretos – Hannes Blinder e Lisa Tetzner.

Fonte: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Educação**. Da rejeição à prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009. pp. 09 – 41.

Cabe salientar que tais estudos apontam para o fato de que as histórias em quadrinhos se constituem em um gênero textual híbrido que engloba tanto a linguagem verbal quanto a linguagem visual. Tais características trazem vantagens para que possam ser utilizadas enquanto estratégia de ensino ampliando as possibilidades de utilização de diferentes linguagens (gráfica, pictórica, etc.) e ao mesmo tempo incentivando a pesquisa, o desenvolvimento da criatividade bem como a possibilidade interdisciplinar (BIERVALZ; ANTUNES; FERREIRA; SILVA, 2017). Tais características evidenciam o quanto as HQs podem contribuir para práticas reflexivas de ensino-aprendizagem e que possibilitem aos estudantes atuarem de forma participativa e dialógica no processo de produção e difusão de conhecimentos, nas mais diversas áreas. Com base em tais premissas, na próxima seção apresentamos um breve estudo sobre os HQs no contexto da educação profissional, em particular, no âmbito das pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação Profissional.

13.4 ONDE ESTÃO OS QUADRINHOS NAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

Com vistas em todas as possibilidades oferecidas pelas HQs no auxílio a processos de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica fizemos uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²⁶, com descritor: “histórias em quadrinhos”; refinado em: tipo: Mestrado Profissional; para os anos 2016 – 2017 – 2018 – 2019, os resultados estão na tabela 2:

A tabela 3 nos mostra a grande diversidade de ciências que tem em suas dissertações finais as histórias em quadrinhos como tema. Mostra também que as HQs são utilizadas na sua grande maioria nas práticas pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem, totalizando 89,65% (de um total de 58 trabalhos encontrados na plataforma). Embora que a pesquisa envolva um pequeno universo de 58 dissertações de mestrado profissional²⁷, parece evidente a importância que os quadrinhos podem ter nos processos de ensino e aprendizagem na educação profissional e tecnológica

²⁶Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 03 set. 2020.

²⁷Em relação aos 13.491 resultados obtidos para o descritor *histórias em quadrinhos* quando refinado em: mestrado e mestrado profissional; área de concentração em Educação.

Tabela 2: As histórias em quadrinhos nos Mestrados Profissionais – Plataforma Capes

Ano	Mestrado	nº	Objetivos
2016	Teologia	01	Análise de mídias sociais
	Letras	09	Prática pedagógica: letramento, oralidade, leitura
	Formação de Professores	01	Formação de professores em questões étnico-raciais
	Ensino de Física	02	Prática pedagógica: ensino de Física
	Ensino de Ciências	01	Prática pedagógica: ensino de Ciências
	Ensino de História	01	Prática pedagógica: ensino de História
	Ciências e Matemática	04	Prática pedagógica: ensino de Ciências e Matemática
Total: 19 trabalhos			
2017	Formação em Ciências para professores	01	Prática pedagógica: elaboração de cartilha sobre doenças
	Docência para a Educação	01	Prática pedagógica: elaboração de cartilha sobre inclusão e exclusão social
	Letras	04	Prática pedagógica: letramento, oralidade, leitura
	Ensino de Ciências	03	Prática pedagógica: ensino de Física, Matemática e Ciências
	Informática	01	Guia norteador para empresas e negócios
	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	01	Prática pedagógica: o uso dos quadrinhos em sala de aula
	Ensino de Ciências da Natureza	01	Prática pedagógica: ensino de Física
	Ensino de Física	01	Prática pedagógica: ensino de Física
	Astronomia	01	Prática pedagógica: ensino de Biologia e Astronomia
	Ensino de História	01	Prática pedagógica: ensino de História
História Ibérica	01	Prática pedagógica: ensino de História	
Total: 16 trabalhos			
2018	Ensino de Física	02	Prática pedagógica: ensino de Física
	Letras	05	Prática pedagógica: letramento, oralidade, leitura, produção textual
	Ensino de História	02	Prática pedagógica: ensino de História
	Criação e Produção de Conteúdos Digitais	01	Prática pedagógica: adaptação do clássico “O Cortiço”
	Gestão Ambiental	01	Estudo sobre a infestação do Aedes Aegypti
Total: 13 trabalhos			
	Letras	06	Prática pedagógica: letramento, oralidade, leitura, produção textual
	Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	01	Prática pedagógica: ensino de Química
	Ensino de Ciências	02	Prática pedagógica: ensino de Genética e Química
	Ensino de Biologia	01	Prática pedagógica: ensino de Biologia
Total: 10 trabalhos			

Fonte: os autores

Uma coleta de dados utilizando a Plataforma Sucupira²⁸, descritor: histórias em quadrinhos, para os anos 2018, 2019 e 2020, refinado em Instituto Federal do Espírito Santo; programa: Educação Profissional e Tecnológica (programa em rede)²⁹; tipo de trabalho de conclusão: dissertação; ofereceu como resultado 401 dissertações, assim distribuídas por ano de publicação: 02 dissertações em 2018; 289 dissertações em 2019;

²⁸Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>. Acesso em 05 set. 2020.

²⁹O ProfEPT.

110 dissertações em 2020. Dentre todas as dissertações finais 04 utilizavam as histórias em quadrinhos como tema, vejamos o quadro abaixo:

Tabela 3: Número de dissertações com o tema HQs no ProfEPT - jan. de 2018 a set. de 2020

Ano	Quantidade dissertações	Quantidade de dissertações com o tema HQs	Objetivos
2018	02	00	-
2019	289	03	<ul style="list-style-type: none"> - A pesquisa tem o propósito de identificar se a comunidade escolar conhece os princípios e concepções dos IFs, apresentando esses princípios e concepções através de uma história em quadrinhos. - A pesquisa visa uma prática educativa: elaboração de materiais didáticos utilizando histórias em quadrinhos de modo a problematizar a prática em um projeto de robótica e a convergir essa prática a outras áreas, tais como a filosofia e sociologia. - A pesquisa visa uma prática educativa: investigação e intervenção em uma biblioteca, a partir de um minicurso de criação de histórias em quadrinhos.
2020	110	01	<ul style="list-style-type: none"> - A pesquisa visa uma prática pedagógica: uma proposta de intervenção contra o discurso de ódio quanto ao nordestino do Brasil e à variação linguística da região, através de um circuito de oficinas.

Fonte: os autores

Conforme evidenciado anteriormente, entre os objetivos propostos pelo ProfEPT citamos o desenvolvimento de atividades de ensino, de gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica, visando a melhoria dos processos educativos e gestão em espaços formais e não formais. Todavia, no que tange ao uso de HQs, o número de dissertações que utilizaram as histórias em quadrinhos ainda é bastante incipiente e denota a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico acerca de tal temática.

Diante de tal cenário, o desafio a ser colocado é o de pensar estratégias de ensino que proponham a superação da fragmentação do ensino em favor da formação integral, que contemple a ciência, a cultura e a educação. Entre tais estratégias, Rama e Vergueiro (2018) apresentam algumas reflexões sobre o porquê dos quadrinhos auxiliarem no ensino escolar, a saber: os estudantes querem ler quadrinhos, prova disso está na forte identificação dos estudantes com os ícones da cultura de massa, em especial heróis de quadrinhos; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos, o que possibilita que possam tratar sobre os mais diferentes temas; as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito

de leitura; as HQS enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem dos quadrinhos obriga o leitor a pensar e imaginar, ou seja, dá margem à imaginação e ao exercício do pensamento; os quadrinhos têm um caráter globalizador e podem ser utilizados em qualquer nível escolar, além de poder abordar qualquer tema.

13.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos o uso de HQs no contexto da educação profissional buscamos aprofundar os estudos acerca das pesquisas já desenvolvidas a fim de subsidiar e aprofundar o debate, de como fomentar a utilização de tais artefatos no contexto de sala de aula. Para tanto, compartilhamos do entendimento produzido por Araújo (2013) que ao discutir as práticas pedagógicas no ensino médio integrado dos Institutos Federais defende que para alcançar a proposta da formação humana integral é necessário oferecer subsídios que possam construir processos de aprendizagem ancorados na interdisciplinaridade e na superação da dualidade estrutural da educação que põe em campos opostos às disciplinas propedêuticas e as disciplinas profissionais.

Portanto, acreditamos que é válida uma reflexão sobre o papel construtivo das revistas em quadrinhos no desenvolvimento do educando e na conquista da formação integral. Nesse enfoque, partimos do entendimento de que as HQs constituem recursos auxiliares que potencializam práticas pedagógicas voltadas à formação para a cidadania. Além disso, promovem o desenvolvimento da criatividade e o protagonismo dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, tanto na produção quanto na difusão de novos conhecimentos. Contudo, entendemos que para que ocorra a ampliação de seu uso no contexto escolar e, em particular, da educação profissional, torna-se fundamental que os docentes se apropriem das especificidades que constituem as HQs. Com base no estudo realizado até o momento, julgamos pertinente a ampliação das pesquisas, assim como promovermos o compartilhamento de práticas pedagógicas inovadoras, as quais possam subsidiar e inspirar teórica e metodologicamente a inclusão de HQs enquanto estratégia de ensino voltada à formação integral e promoção da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo M.de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. In. 36ª Reunião Anual da ANPED. Anais do evento. Caxambu: ANPED, 2013.

BIERHALZ, Crisna Daniela Krause et al. **Interdisciplinaridade em história em quadrinhos: concepções dos bolsistas PIBID: ciências da natureza**. In: Anais da Jornada Ibero - Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/52938.pdf>. Acesso em 02 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Sucupira**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Brasília, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Federal do Espírito Santo. **Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Regulamento. 2018.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTOS, Victor João da Rocha Maia. **A utilização da linguagem dos quadrinhos no ensino de Ciências da Natureza na educação básica**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

VERGUEIRO, Waldomiro. De marginais a integrados: o processo de legitimação intelectual dos quadrinhos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 01-17.

Capítulo 14

Ensino médio integrado: Uma análise com base na abordagem do ciclo de políticas

Fabiana de Oliveira Keller

Clarice Monteiro Escott

RESUMO: O presente capítulo apresenta um recorte da pesquisa que se desenvolve no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à área de Ensino da CAPES, na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica. A temática central desta investigação volta-se à Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a qual foi aprovada pelo Conselho Superior (Consup) do IFRS em junho de 2019. A pesquisa tem como objetivo geral investigar os processos de avaliação institucional necessários ao acompanhamento da implementação e consolidação da Política de Ensino Médio Integrado do IFRS (PIEMI-IFRS). A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de abordagem qualitativa, exploratória e aplicada. Neste capítulo, apresentamos a análise documental relacionada com a Abordagem do Ciclo de Políticas. Trata-se dos resultados parciais da pesquisa os quais demonstram que os documentos analisados, em nível macro e micro, convergem no sentido de buscar o fortalecimento do Ensino Médio Integrado, com base na formação humana integral, sendo, dessa forma, um contraponto à Lei Nº 13.415/2017. Na sequência, a investigação será desenvolvida no sentido de buscarmos elementos que possam ser úteis para a efetivação da implementação da PIEMI-IFRS e seu fortalecimento, com base no contexto da prática, proposto na abordagem do Ciclo de Políticas. Este contexto tende a demonstrar que as disputas no contexto micro, podem subsidiar a revisão ou adequação dos textos políticos, inclusive a nível macro, uma vez que as políticas são fruto também da pressão social. Espera-se que, com os resultados desta pesquisa, os campi e o IFRS como um todo, possam traçar novos objetivos e estratégias, se necessário, corrigindo os rumos, valorizando os acertos e consolidando juntos um Ensino Médio Integrado de qualidade no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave: Ciclo de Políticas. Ensino Médio Integrado. Instituto Federal.

14.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo é recorte da pesquisa e concepção de um produto educacional a ser desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à área de Ensino da CAPES, na Linha de Pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar os processos de avaliação institucional necessários ao acompanhamento da implementação e consolidação da Política de Ensino Médio Integrado do IFRS. A partir da pesquisa, será desenvolvido um produto educacional que consistirá em um guia para orientar o processo de autoavaliação da Política de Ensino Médio Integrado do IFRS. O problema de pesquisa que orienta a investigação emerge, portanto, da necessidade de propor caminhos que contribuam para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado na Rede Federal e, em especial, no IFRS, a saber: *quais os elementos necessários para que a Avaliação Institucional Participativa contribua para o acompanhamento da implementação e consolidação da Política de Ensino Médio Integrado do IFRS?*

A temática central dessa pesquisa volta-se à Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS (PIEMI-IFRS), a qual foi aprovada pelo Conselho Superior (Consup) do IFRS em junho de 2019.

Em uma direção diametralmente oposta, está a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, definindo uma nova organização curricular. A nova proposta, denominada de reforma do Ensino Médio, contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os chamados itinerários formativos³⁰, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018; BRASIL, 2017). Ramos refere-se à Lei nº 13.415/2017 como uma contrarreforma e frisa que esse processo “[...] é a expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e retrógrado, o qual se revelou em seu método e em seu conteúdo”. (RAMOS, 2017, p. 37).

³⁰ Segundo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, os itinerários formativos são compostos por um conjunto de unidades curriculares, ofertadas pelas escolas e redes de ensino, que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de seus estudos ou para o mundo do trabalho. De acordo com o Art. Nº 36 da LDB, os itinerários formativos possíveis são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018).

Historicamente, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil está marcada pela dualidade estrutural. O que a caracteriza tal dualidade é a divisão da educação conforme a classe social a qual pertencem os estudantes, sempre havendo uma lacuna na formação em ambos os extremos que estão cindidos. (MOURA, 2007). A dualidade estrutural existe desde a construção do capitalismo, quando a economia passa a ser regulada pelos sistemas de trocas, sendo assim uma construção histórica.

Especificamente, ao longo da história da educação profissional no Brasil, podemos perceber a divisão social de classes, sendo reproduzida nos formatos de educação ofertados no país. Uma educação para a classe trabalhadora, precarizada, voltada à prática e responsiva ao mercado de trabalho; e outra, voltada à classe dominante, acadêmica, e voltada para a intelectualidade, para aqueles que poderiam acessar a educação de nível superior. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Por outro lado, e em contraposição ao modelo dual, o Ensino Médio Integrado remete “ao tema da formação integrada que coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento?” (CIAVATTA, 2005, p. 2).

A concepção de Ensino Médio Integrado, assim, compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. (RAMOS, 2017, p. 32).

Ramos (2017) ressalta não ser possível admitir que a estrutura educacional comporte cursos de formação profissional dissociados da formação básica. É preciso que as políticas educacionais convirjam no sentido de buscar a formação integrada. Alinhadas com esse pensamento emergem as temáticas que embasam esta discussão.

Buscando contribuir para o fortalecimento da formação integrada e considerando o cenário analisado acima, este capítulo apresenta uma análise documental, tendo como balizadora a Abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006). Trata-se dos resultados parciais da pesquisa os quais demonstram que os documentos analisados, em nível macro e micro, convergem no sentido de buscar o fortalecimento do Ensino Médio Integrado, com base na formação integral, sendo, dessa forma, um contraponto à Lei Nº 13.415/2017.

14.2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Fazendo o uso do conceito da abordagem do Ciclo de Políticas como lente teórica, entendemos que o uso dessa abordagem visa superar binarismos entre o campo macro e microssocial, mostrando o quanto esses campos estão imbricados. (LIMA; GANDIN, 2012). O cenário das políticas públicas é constantemente permeado de disputas e forças tanto no contexto macro como no micro.

Na Abordagem do Ciclo de Políticas, a política é entendida como um processo dialético entre os aspectos macro e micro contextuais que circunscrevem as políticas educacionais. “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’ [...]”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Nesse sentido, a política não pode ser vista de forma restrita apenas aos instrumentos normativos, ou seja, ela e lei como sinônimos. Essa é uma visão reducionista que nada tem a ver com a realidade das situações. Em uma entrevista Stephen Ball refere que

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305) [Grifo no original].

Segundo Mainardes (2006), Ball e Bowe propuseram um ciclo constituído por três contextos que se inter-relacionam, sem estarem organizados de maneira sequencial ou linear. Esses três contextos são: de influência, da produção do texto e da prática. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolve disputas e debates. A seguir, destacamos alguns pontos acerca de cada um dos contextos que a teoria do ciclo de políticas aborda.

O contexto da influência se caracteriza por ser nele “que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo”. (MAINARDES, 2006, p. 51). É composto pelas macropolíticas, leis que influenciaram, em um contexto nacional, a formulação das políticas. É um contexto macro, mas que sofre pressões da sociedade,

sendo influenciado por ela para a criação de políticas. É nesse contexto que estão os decretos e as leis que embasam o texto da política local.

Quando as políticas são elaboradas, diferentes grupos discutem e articulam-se em torno de suas finalidades no que diz respeito à educação, fazendo com que determinada política seja um acordo possível sobre os variados e muitas vezes contraditórios interesses desses grupos. (LIMA; GANDIN, 2012, p. 4).

É, portanto, no contexto de influência que as políticas são iniciadas. Estão envolvidos os interesses e as ideologias. É também nele que os discursos políticos adquirem legitimidade e se tornam a base para a política que será redigida. Esse contexto tem uma relação muito próxima com o da produção de texto. O contexto da produção de texto “é o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar melhor articuladas com ‘a linguagem do interesse público em geral’”. (BOWE; BALL; GOLD *apud* LIMA; GANDIN, 2012, p. 4). Assim, o contexto da produção de texto é o resultado das disputas e dos acordos que ocorreram no contexto da influência. São as intervenções textuais que decorrem das disputas e acordos e que irão constituir os textos políticos. Devem ter uma linguagem de interesse público e podem tomar diferentes formas, inclusive vídeos ou outras apresentações mais informais, tais como cartilhas ilustradas. Assim como os discursos hegemônicos, os textos, muitas vezes, não têm uma coerência interna ou uma clareza na sua linguagem, podendo, inclusive, serem contraditórios em alguns pontos (LIMA; GANDIN, 2012).

Para que os documentos das políticas sejam eficientes, é preciso que tenham três características. A primeira delas é que o documento precisa ser um pouco abrangente, para que diferentes grupos possam sentir-se acolhidos pela sua proposta. A segunda característica, aparentemente contraditória à primeira, diz respeito à necessidade de ser, também, de certa forma específico. Esclarecendo, os documentos que abordam a educação, além de oferecerem aqueles elementos vagos que o conectam com diferentes grupos, também precisam trazer subsídios para as pessoas que estão envolvidas na prática. Tal necessidade diz respeito ao objetivo primeiro de uma política que é o de coordenar uma determinada ação. Por fim, a terceira característica é que o texto deva ser atrativo, de maneira a prender a atenção do leitor e oferecer a ele um apelo e uma exigência de ação. (APPLE *apud* LIMA; GANDIN, 2012). É com esse apelo que passamos ao contexto da prática.

É no contexto da prática que os textos serão interpretados, sendo também objeto de disputas. Por esse motivo, as políticas não são simplesmente implementadas. É na

vivência que o contexto trará as respostas aos textos políticos e que o texto produzirá os seus efeitos e consequências. Em suma, as políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações e possibilidades, sendo que as respostas aos textos trarão consequências reais, que devem ser analisadas dentro do contexto da prática. “[...] a abordagem do ciclo de políticas explica que as políticas não são meramente implementadas. Elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações [e] criações. (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 149). O contexto da prática é, portanto, o resultado da aplicação da política no fazer diário, como ele se traduz nas ações e projetos que estão sendo pensados e praticados nas instituições educativas. São as pessoas que colocam em prática as políticas, uma vez que precisam transformá-la (texto) em uso (prática): um desafio considerado para todos os envolvidos, em especial, na legitimação das políticas públicas educacionais. (ANTUNES; SARTURI; AITA, 2017).

A abordagem do ciclo de políticas, portanto, oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais, tal como o objeto deste estudo. Uma das principais vantagens dessa abordagem é a flexibilidade, uma vez que é apresentada de forma aberta e, também, como um instrumento voltado à pesquisa de fontes e documentos. (MAINARDES, 2006).

14.3 ANÁLISE DO CICLO DE POLÍTICAS: O CASO DO IFRS

Nesse espaço, passamos a apresentar o recorte da pesquisa a partir da análise documental realizada, tendo o Ciclo de Políticas como lente teórica. Nessa etapa da pesquisa analisamos os documentos referentes à legislação que norteia a atuação dos Institutos Federais, tais como: Lei de Criação, Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Serão analisados os documentos do IFRS relativos ao Programa de Avaliação Institucional, Política de Assistência Estudantil do IFRS e a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.

A Abordagem do Ciclo de Políticas possibilita uma ruptura com os modelos lineares de análise de políticas e compreender os processos de interpretação, tradução e recriação das políticas no contexto da prática. É também uma forma de investigar as rearticulações e os embates que são travados nos contextos de influência e de produção de texto. (MAINARDES; GANDIN, 2013).

O Quadro 1 demonstra os esforços, a partir da análise documental realizada na primeira etapa da pesquisa, de relacionar o enquadramento teórico dado pela Abordagem do Ciclo de Políticas com o contexto regulatório das políticas nacionais e institucionais do IFRS que regulam o Ensino Médio Integrado.

Compreendemos as macropolíticas como sendo Leis, Decretos, Resoluções e documentos direcionados para as Políticas Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica. Buscando um histórico na legislação que orienta a Educação Profissional e Tecnológica da forma como os Institutos Federais a concebe, temos os seguintes documentos, por ordem cronológica: Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004); Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007); Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a); Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b); Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012); e, Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT (CONIF, 2018).

O Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentava o texto inicial da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 de forma a excluir a possibilidade de oferta de cursos integrados, conforme consta no Art. 5º “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial³¹ a este”. (BRASIL, 1997).

Essa forma de como o Decreto Nº 2.208 regulamentava a Educação Profissional, contribuía para aumentar o abismo entre a formação geral e a formação técnica.

Visando devolver a possibilidade de que a educação profissional viesse a ser integrada ao Ensino Médio, foi publicado o Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004 que regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (BRASIL, 2018). Com essa modificação, as escolas passaram a ter a possibilidade de ofertar o Ensino Médio Integrado ao técnico. Anteriormente, somente podiam ofertar o ensino técnico nas modalidades concomitante ou sequencial.

³¹ Mantida a grafia original do documento.

Quadro 1 – Ciclo de Políticas e sua Relação com o EMI

Ciclo de Políticas	Categorias
<p><u>Contexto da influência</u></p> <p><i>Interesses e ideologias</i></p> <p><i>Discurso base para a política</i></p> <p><i>Onde as políticas são iniciadas</i></p> <p><i>Discursos políticos são construídos</i></p>	<p><u>Macro Políticas</u></p> <p><u>DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004</u> : 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. Esse decreto trata exclusivamente da Educação Profissional e Tecnológica. Revoga o <u>DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997</u>, que excluía a possibilidade de oferta de cursos integrados em seu Art. 5º (A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este). O Decreto 5.154/2004 devolve a articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio e traz de volta a modalidade de EMI, com matrícula única (Art. 4º, § 1º, Inciso I: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno).</p> <p><u>DOCUMENTO BASE:</u> Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada do Ensino Médio (SETEC, dezembro de 2007). Esse documento traz as bases teóricas conceituais que fundamentam a concepção de Educação Profissional e a opção pelo apoio à forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na Rede Federal. Traz a noção de Ensino Médio Integrado como Política Pública pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos e orienta a Integração no nível macro.</p> <p><u>LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008:</u> 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. – Lei que alterou a LDB (9.394/1994) - <i>EPT articulada ao EM – Integrada – Matrícula única.</i></p> <p><u>LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008:</u> Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Traz em seu Art. 7º, Inciso I como finalidade dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.</p> <p><u>RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012:</u> Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa resolução faz o detalhamento da EPT em todo o seu conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas e instituições de ensino para a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da EPT, inclusive nas questões de certificação profissional de cursos.</p> <p><u>Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPT:</u> (Conif, setembro 2018). Induz ao alinhamento na oferta de cursos técnicos de EMI nas Instituições de Ensino da Rede Federal – Articulação entre formação propedêutica e técnica; Pesquisa como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo; indissociabilidade entre educação e prática social.</p>

Quadro 1 – Ciclo de Políticas e sua Relação com o EMI (continuação)

Ciclo de Políticas	Categorias
<p><u>Contexto da produção de texto</u></p> <p><i>Resultado de disputas e acordos</i></p> <p><i>Textos políticos representam a política</i></p> <p><i>Intervenções textuais</i></p> <p><i>Linguagem de interesse público</i></p> <p><i>Os textos podem ser contraditórios</i></p>	<p><u>Micro Políticas</u></p> <p>Plano de Desenvolvimento Institucional IFRS: O PDI contempla o planejamento estratégico da Instituição para quatro anos e reafirma o compromisso da Instituição com a Educação Profissional e Tecnológica. É composto de 12 capítulos: Perfil Institucional; Planejamento Estratégico; Projeto Pedagógico Institucional; Organização Didática; Cronograma de Oferta de Cursos e Vagas; Infraestrutura; Organização e Gestão de Pessoal; Assuntos Estudantis; Organização Administrativa; Políticas de EaD; Capacidade e Sustentabilidade Financeira; Acompanhamento e Avaliação Institucional.</p> <p>Projeto Pedagógico Institucional: É um dos capítulos do PDI e traz as questões relacionadas à Gestão democrática, Articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a Indissociabilidade dessas três esferas. Articular, sob a perspectiva da totalidade: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Trabalho como princípio educativo. Verticalização como forma de integrar. O PPI do IFRS é do ano de 2011 e foi revalidado pelo período de vigência do atual PDI (até 2023).</p> <p>Política de Assistência Estudantil do IFRS: Orienta ações no âmbito do IFRS, que visam garantir condições para o enfrentamento de desigualdades sociais, de acesso, elencando ações e priorizando o atendimento às necessidades dos estudantes do IFRS. O texto da Política de Assistência Estudantil do IFRS busca subsidiar a implantação, execução e avaliação dos programas que visam ampliar o acesso e a permanência, dentre outros alinhamentos.</p> <p>Política de Ensino Médio Integrado do IFRS: Remete ao compromisso do IFRS em relação à EPT, de forma a fortalecer, qualificar e consolidar o Ensino Médio Integrado como uma estratégia de formação integral em oposição à fragmentação histórica da educação no Brasil.</p> <p>Estrutura do texto da Política: Concepções de Ensino Médio Integrado e a identidade do IFRS; Reflexões e diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio Integrado; Metodologias de ensino e a prática profissional integrada no Ensino Médio Integrado; Formação continuada de professores e articulação do ensino integrado; e Avaliação como prática integradora.</p> <p>Para fins de avaliação da Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, o texto não propõe nenhum caminho. Entendemos que ela deva se dar nos mesmos moldes teóricos que a avaliação de aprendizagem é proposta, sendo participativa e democrática.</p>

Fonte: as autoras

Podemos dizer que o Decreto Nº 5.154 devolveu a articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio e contribuiu para a possibilidade da oferta do Ensino Médio Integrado tal como ele ocorre atualmente. “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”. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 24).

Na esteira das discussões que esse Decreto trouxe para a Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 2007, a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), publicou o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino

Médio, já buscando o alinhamento teórico para a criação da nova institucionalidade. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

Ainda naquele ano, foi publicado o Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2007).

Em mais um movimento, visando a consolidação das bases legais para a nova institucionalidade, a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, altera dispositivos da LDB, 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, 2008a). Com essa lei, a LDB é alterada e o novo texto passa a vigor nos artigos que são referentes à Educação Profissional e Tecnológica. Todas essas alterações convergem para o alinhamento conceitual que levará à Lei de Criação dos Institutos.

Com a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, fica instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2008b). Com a lei de criação, no Art. 7º fica instituído como primeiro objetivo: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. (BRASIL, 2008b).

Pode-se afirmar que, com a Lei Nº 11.892, o Ensino Médio Integrado tem o seu devido espaço, sendo colocado como prioritário para a oferta de cursos técnicos de nível médio, diferente de todas as situações anteriores.

Para um maior detalhamento e definição das diretrizes³² curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Conselho Nacional de Educação pública a Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). Este documento define e detalha os objetivos e as finalidades, os princípios norteadores, as formas de organização e planejamento da oferta dos cursos e, também, as questões de avaliação, aproveitamento e certificação dos discentes, além de tratar, em um último capítulo, da formação docente.

³² Art. 1º, parágrafo único: Para fins da resolução 06/2012, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Os princípios norteadores apontados na Resolução N° 6/2012 estão alinhados aos pressupostos da educação integral que está no escopo da proposta dos Institutos Federais desde a sua concepção inicial já disposta na lei de criação. Em 2016, o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), propôs ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), o estabelecimento de Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como política prioritária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Com esse movimento, um documento base foi elaborado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino, com os princípios para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio Integrado e implementação do currículo integrado nas instituições da Rede. (CONIF, 2018).

Com a publicação da Lei N° 13.415/2017, que reformula a LDB e implementa a Base Nacional Comum Curricular, há uma retomada do movimento inicial, visando a discussão do fortalecimento do Ensino Médio Integrado como um movimento de resistência, contrário à fragmentação proposta na nova lei. (BRASIL, 2017).

O documento publicado pelo Conif, traz uma importante contribuição para a consolidação do Ensino Médio Integrado, conforme o previsto na Lei de Criação dos institutos, concepção esta que é contrária à reforma proposta pela alteração da LDB, através da Lei N° 13.415/2017 que fragiliza e fragmenta ainda mais o Ensino Médio.

Considerando o micro contexto, analisamos as políticas institucionais do IFRS consideradas relevantes para esta pesquisa: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFRS, 2018a); Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (IFRS, 2018a); Política de Assistência Estudantil (PAE) (IFRS, 2013); e, Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS (PIEMI-IFRS). (IFRS, 2019).

O PDI projeta o planejamento da Instituição para os quatro anos vindouros, visando ao fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica e à consolidação do IFRS dentro das regiões e comunidades em que atua. A vigência do atual PDI iniciou no ano de 2019 e se estende até 2023. O documento é composto de 12 capítulos com a seguinte constituição: Perfil Institucional; Planejamento Estratégico; Projeto Pedagógico Institucional; Organização Didática; Cronograma de Oferta de Cursos e Vagas; Infraestrutura; Organização e Gestão de Pessoal; Assuntos Estudantis; Organização Administrativa; Políticas de Educação a Distância (EaD); Capacidade e Sustentabilidade Financeira; Acompanhamento e Avaliação Institucional. Essa versão foi redigida a partir

de um processo que contou com a participação de toda a comunidade do IFRS, sendo representada por comissões temáticas e locais (17 *campi* e reitoria). Foram propostas oficinas, palestras e um intenso movimento institucional construiu coletivamente esse documento. (IFRS, 2018b).

A missão do IFRS é:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais. (IFRS, 2018a, p. 44).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é um dos capítulos do PDI. Este documento traz questões relacionadas à dimensão político-pedagógica, à gestão democrática, às políticas de ensino, pesquisa e inovação, pós-graduação e extensão. Trata, também, das questões de formação inicial e continuada, responsabilidade social e da avaliação institucional. O PPI é um documento político-filosófico que orienta as questões pedagógicas da instituição e aborda as temáticas que estão alinhadas com os documentos nacionais. O documento evidencia como o IFRS concebe a educação sob a perspectiva da totalidade: trabalho, cultura, ciência e tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

A Política de Assistência Estudantil (PAE) é o conjunto de princípios e diretrizes que estabelecem a organização, as competências e o modo de funcionamento das diferentes instâncias da Assistência Estudantil visando à implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. (IFRS, 2013). A PAE está em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto Nº 7.234/2010. (BRASIL, 2010). O alinhamento da Assistência Estudantil também ocorre com o PPI e o PDI do IFRS.

Na análise, percebeu-se que o alinhamento político-filosófico dos documentos institucionais se dá, a partir da legislação macro, passando pelo Documento Base da Educação Profissional e Tecnológica, até chegar na Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado.

A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS alinha-se com todas as legislações analisadas anteriormente e é fruto de uma construção coletiva e democrática. Encontros, reuniões, grupos de trabalho e intensos debates entre gestores, docentes, técnicos administrativos e estudantes ocorreram ao longo de, pelo menos, dois anos para a sua redação. O texto da política remete ao compromisso do IFRS

em fortalecer a Educação Profissional e Tecnológica, de forma a consolidar e qualificar a oferta do Ensino Médio Integrado como uma estratégia de formação integral, opondo-se à fragmentação histórica consolidada por meio das diversas reformas que foram sendo impostas na educação brasileira.

Assim, como o documento com as Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado redigido pelo Conif, a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS também demarca sua posição frente à reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Nº 13.415/2017.

É nesse sentido que os documentos do contexto macro e micro analisados neste artigo estão convergindo. O Ensino Médio Integrado com base nas Políticas e documentos institucionais analisados está salvaguardado e segue sendo fortalecido por meio de lutas e resistências que estão sendo travadas na práxis dos Institutos Federais.

14.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos resultados parciais da pesquisa que busca investigar os processos de avaliação institucional necessários ao acompanhamento da implementação e consolidação da Política de Ensino Médio Integrado do IFRS. Na sequência, a investigação será desenvolvida no sentido de buscarmos elementos que possam ser úteis para a efetivação da implementação da PIEMI-IFRS e seu fortalecimento, com base no contexto da prática, proposto na abordagem do Ciclo de Políticas. Esse contexto tende a demonstrar que as disputas no contexto micro, podem subsidiar a revisão ou adequação dos textos políticos, inclusive a nível macro, uma vez que as políticas são frutos também da pressão social. O que o Ciclo de Políticas agrega, nesse sentido, é a necessidade de considerar as disputas e renegociações em cada um dos contextos. (MAINARDES; GANDIN, 2013).

Como resultados esperados, as perspectivas da pesquisa alinham-se no sentido de contribuir para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFRS, colocando-se como um contraponto à proposta da nova Lei do Ensino Médio, a qual Ramos (2017) denomina de contrarreforma do Ensino Médio. O cenário que se vislumbra, com a atual política de governo, é de agravamento do risco em relação à fragmentação da EPT. A publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a EPT (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021). Além disso, delinear uma proposta de autoavaliação da PIEMI-IFRS pode trazer a

possibilidade de, também, ser replicada nos demais Institutos Federais. Assim, sobretudo, pretende-se que os resultados desta pesquisa, possam contribuir para a consolidação de um Ensino Médio Integrado que esteja alinhado com os princípios norteadores desta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Jucemara; SARTURI, Rosane Carneiro; AITA, Sonia Marli Righi. A ampliação da obrigatoriedade da educação básica no cotidiano das práticas: um estudo entre a “política proposta” e a “política em uso”. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 3, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/44283/33068>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021**. Brasil: [s. n.], 2021. p. 1-18. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Brasília: [s. n.], 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasil: [s. n.], 2018. p. 1-600. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasil: [s. n.], 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasil: [s. n.], 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Brasil: [s. n.], 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Brasil: [s. n.], 2008 a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 18 maio. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasil: [s. n.] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 out. 2019b.

BRASIL. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010**. Brasil: [s. n.] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasil.: [s. n.], 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasil.: [s. n.], 2018.p. 1-62. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 out. 2019.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 4 abr. 2020.

CONIF. **Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [S. l.: s. n.] Disponível em: http://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IFRS. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)**. Bento Gonçalves: IFRS, 2013. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 - 2023**. Bento Gonçalves: [s. n.], 2018 a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

IFRS. **Relatório das atividades de elaboração do PDI 2019-2023**. Bento Gonçalves: [s. n.], 2018 b. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/Relato-PDI-Final_Arial.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

IFRS. **Resolução nº 055, de 25 de junho de 2019**. Bento Gonçalves: [s. n.], 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Resolucao_055_19_Aprova_Politica_Ensino_Medio_Integrado_Completa.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. **Ciclo de Políticas: Focando o Contexto da Prática na Análise de Políticas Educacionais**. [S. l.], 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/ciclo-de-politicas-focando-o-contexto-da-pratica-na-analise-de-politicas>. Acesso em: 2 maio. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a

Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 18 maio. 2020.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Setec, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43. *E-book*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf

Capítulo 15

Desenvolvimento curricular no ensino médio integrado: Contribuições dos estudos de currículo

Sandra Ligia Agnolin

Clarice Monteiro Escott

RESUMO: Este capítulo tem por objetivo trazer algumas reflexões sobre desenvolvimento curricular no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir das contribuições dos estudos de currículo e dos resultados parciais, referentes às etapas de revisão de literatura e análise documental, de uma pesquisa aplicada, que está em andamento. A pesquisa, desenvolvida numa abordagem qualitativa, com caráter descritivo, caracterizada como estudo de caso, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT. A temática envolve a organização e o desenvolvimento curricular no EMI, no sentido de repensar concepções e práticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), tendo como objetivo principal, descrever processos de reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) em busca da efetivação do EMI. A problemática gira em torno de como vêm sendo desenvolvidas as práticas de reformulação curricular e quais os resultados alcançados, em face dos desafios encontrados para a concretização da integração curricular. Este texto apresenta, inicialmente, reflexões gerais acerca do papel regulador do currículo, conhecimento escolar, objetivos educacionais e processos de intermediação. Em seguida, traz aspectos relevantes sobre a perspectiva da formação humana integral tomada como referência para a proposta do EMI. Finaliza apresentando elementos, referentes ao desenvolvimento curricular, que parecem ser necessários para a análise de como se desenvolvem os processos de reformulação curricular. As análises vêm demonstrando que, um ponto a ser considerado para o desenvolvimento do currículo, é compreendê-lo como um processo contínuo de decisão, uma construção que ocorre em diversos contextos, correspondendo a diferentes fases e etapas de concretização, envolvendo os âmbitos macro e microcurricular. Observa-se, ainda, a necessidade de refletir sobre quem toma as decisões acerca do currículo, quais escolhas são realizadas e como são implementadas, para compreender como se desenvolve o processo de reformulação curricular. Além disso, a pesquisa vem demonstrando que é preciso considerar a relevância dos IFs como espaços com possibilidade material para a efetivação de currículos integrados e de reafirmação do projeto de EMI, de forma a promover a formação humana integral, especialmente, nesse momento de mudanças na legislação educacional, que podem gerar impactos ao que se conquistou com a proposta da formação integrada. Salienta-se que a pesquisa objetiva, também, o desenvolvimento de um produto educacional com o intuito de orientar o processo de reformulação de PPCs dos cursos de EMI, visando ao desenvolvimento do currículo integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Desenvolvimento Curricular; Educação Profissional e Tecnológica.

15.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo trazer algumas reflexões sobre desenvolvimento curricular no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir das contribuições dos estudos de currículo e dos resultados parciais, das etapas de revisão de literatura e análise documental, de uma pesquisa aplicada que está em andamento. A referida pesquisa é desenvolvida numa abordagem qualitativa, com caráter descritivo, caracterizada como estudo de caso, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT, *Campus* Porto Alegre. A temática da pesquisa envolve a organização e o desenvolvimento curricular no EMI, no sentido de repensar concepções e práticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. O objetivo principal da investigação é descrever processos de reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) em busca da efetivação do EMI no IFRS. A problemática gira em torno de como vêm sendo desenvolvidas as práticas de reformulação curricular e quais os resultados alcançados em face dos desafios encontrados para a concretização da integração curricular. Prevê, também, o desenvolvimento de um produto educacional - uma proposta metodológica para orientar o processo de reformulação de PPCs desses cursos, com a finalidade de auxiliar docentes, equipes pedagógicas e gestores no processo de desenvolvimento do currículo integrado.

A motivação para desenvolver este estudo foi o trabalho realizado na Equipe Pedagógica da Pró-reitoria de Ensino (Proen) com os PPCs e no auxílio de questões pedagógicas ligadas às atividades de ensino dos *campi*. Dessas atividades resultaram percepções sobre a importância do EMI, que propõe uma formação humana integral com perspectiva de transformação social, buscando superar a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular. Outra percepção significativa refere-se à efetivação do currículo integrado como representação do compromisso assumido com a superação de uma educação dual, referindo-se aqui à dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre cultura geral e cultura técnica e, a formação para a cidadania ou para o trabalho produtivo (RAMOS, 2010), estruturalmente constitutiva da oferta de ensino no Brasil. Também se observa, no momento atual, a implementação de políticas educacionais: Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e nº 4/2018) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) - Resolução CNE/CP, nº 1/2021; as quais trazem impactos sobre a proposta do EMI, gerando a necessidade de repensar os PPCs e o currículo dos cursos, porém, tendo em vista o aprimoramento da proposta de EMI e o fortalecimento de espaços de efetivação dessa forma de oferta.

A criação do IFRS se deu pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao MEC e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa mesma Lei coloca como um dos principais objetivos dessas instituições garantir o mínimo de 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. O IFRS é uma instituição pluricurricular e multicampi, abrangendo educação básica técnica, profissional e superior, e apresenta como missão:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, PDI 2019-2023, p. 44).

Portanto, constitui-se numa instituição com características bem peculiares e possui, entre seus *campi*, unidades, com percurso na oferta de educação profissional, anterior à criação dos IFs, e outras com, aproximadamente, seis anos de atividade, implicando considerável diversidade de valores, demandas educacionais, além de diferenças em suas trajetórias na proposição e desenvolvimento de cursos. Tomando como referência o ano de 2020, no IFRS, são 43 ofertas de cursos de EMI regular, classificadas em 21 cursos de áreas específicas, em dez eixos tecnológicos, distribuídos em dezesseis *campi*, representando uma oferta significativa desses cursos.

O tema proposto parte da premissa que a educação escolar enquanto ação educativa concretiza-se com o desenvolvimento do currículo, e este representa a opção política e filosófica que a instituição de ensino faz. Então, a concepção que a instituição adota, de forma explícita ou implícita, orienta o processo educativo que ela desenvolve. Por isso, quando se for pensar o currículo é importante ter clareza sobre a visão de ser humano, mundo, sociedade e educação, dos envolvidos nesse processo. Saber o que se quer, quem vamos formar, que sociedade almejamos, que fatores socioeconômicos-culturais existem e como podem contribuir ou restringir o trabalho que se pretende desenvolver. Nessa perspectiva, serão desenvolvidas as reflexões do texto, apresentando

inicialmente questões gerais sobre currículo e, posteriormente, relacionando com o desenvolvimento curricular no EMI no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

15.2 CURRÍCULO: ALGUMAS REFLEXÕES

Antes de abordar o currículo de EMI e o desenvolvimento curricular, faz-se necessário algumas colocações sobre o papel regulador do currículo, conhecimento escolar, objetivos educacionais e processos de intermediação. O conceito de currículo e a utilização que se fez dele aparece, desde o início, relacionado à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos, que correspondem à seleção do que será contemplado pela ação de ensinar. O currículo como regulador da organização do ensino influi também na regulação do conteúdo (escolha do que deve ser ensinado), na delimitação do território das disciplinas e especialidades, além, da orientação de como fazê-lo (método pedagógico), da composição do currículo e da orientação da prática educativa; e, a adoção da ideia de curso ou grau, estabeleceu a regulação do tempo de escolaridade. Tudo isso, como um conjunto, “constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (SACRISTÁN, 2013, p. 19). Ou seja, o papel do currículo foi se transformando ao longo da história e se tornou decisivo para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos.

Com isso, a escola, enquanto instituição formal de educação precisa ter um currículo, independentemente da perspectiva que adote. Machado e Gonçalves (1999) afirmam que as entidades responsáveis pela instituição têm que definir o que dela esperam e pretendem, quem desejam educar e que tipo de homem desejam formar: “cada sociedade espelha e polariza na escola o conjunto de saberes e valores cuja apropriação por parte das gerações mais novas deseja promover” (MACHADO; GONÇALVES, 1999, p. 77). Por sua vez, Lopes e Macedo (2011, p. 70) defendem que as concepções do que vem a ser currículo “se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas”. Essas autoras trazem a discussão sobre como o conhecimento vem sendo significado por meio de quatro importantes vertentes do campo do currículo: a perspectiva acadêmica, a instrumental, a progressivista e a crítica.

Na perspectiva acadêmica é defendida a existência de regras e métodos de validação dos saberes, portanto, o conhecimento é “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Nessa perspectiva, o conhecimento a ser ensinado na escola é encontrado na lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos – um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão às gerações mais novas da lógica do conhecimento produzido pela humanidade. Traços desses enfoques prevalecem tanto na perspectiva instrumental quanto na progressivista.

A perspectiva instrumental entende o conhecimento como legitimado pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico, tendo como referência a razão instrumental que visa o atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins. No currículo, há predominância de teorias voltadas à eficiência social e ao pensamento curricular centrado nos objetivos. A escola é compreendida como uma instituição que forma cidadãos para gerar benefícios mais amplos para a sociedade e, portanto, o conhecimento selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica. (LOPES; MACEDO, 2011).

Ao discutirem a perspectiva progressivista, Lopes e Macedo (2011), remetem ao pragmatismo do conhecimento – este deve favorecer a melhor execução das atividades humanas. O currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento e, este, refere-se a um sistema de fatos válidos, organizados com base em princípios de relação mútua e explicação comum. O conhecimento deve primeiro considerar os princípios psicológicos para depois atender aos lógicos, que são o ápice do processo de conhecer.

A perspectiva crítica reúne diferentes autores e bases teóricas distintas, mas que conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição de poder na sociedade e a ideologia. Essa perspectiva problematiza o conhecimento escolar no sentido de que deixe de ser considerado um elemento neutro: não basta discutir o que selecionar e definir critérios dessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção. Problematisa-se por que determinados conhecimentos são selecionados e outros não, por que alguns saberes são classificados como conhecimento e outros não, na tentativa de responder ao

questionamento sobre: “o que conta como conhecimento escolar, considerando as relações entre saberes legitimados e não legitimados no currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77).

No debate atual, ao menos quando nos referimos a educação profissional e tecnológica, a perspectiva crítica deve ter prevalência, para desenvolver uma educação que vise à formação humana integral. De acordo com Silva (2002), uma questão central que se apresenta é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para que possa ser considerado parte do currículo? “As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 2002, p.15). Esses aspectos envolvem questões de poder ao privilegiar um tipo de conhecimento, ao destacar uma subjetividade ou identidade como sendo ideal.

Nesse sentido, em termos práticos, o currículo pode ser entendido como tudo o que ocupa o tempo escolar, que vai além dos conteúdos e matérias escolares e inclui a educação moral, a promoção de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, presumindo que “a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade” (SACRISTÁN, 2013, p. 24). As ciências sociais, as humanidades e as artes são fundamentais para o desenvolvimento desse cidadão na medida em que dirigem seu foco a assuntos da atualidade, contemplando aspectos como justiça, solidariedade, inclusão, representações e valorização das pessoas, grupos e culturas presentes na escola. Santomé (2013, p. 83) coloca que sob o ponto de vista dos grupos economicamente mais poderosos e conservadores, os conhecimentos e reflexões propiciados pelas ciências sociais, humanidades e artes, “têm um potencial perigoso, por isso são dedicados tantos esforços a fim de diminuir-lhes, cada vez mais, o peso no sistema educacional”. Por esse motivo, devemos nos perguntar qual tipo de cidadania precisamos para manter e melhorar nossas sociedades democráticas e quais as estratégias metodológicas e recursos mais adequados para trabalhar esses conteúdos: “com estruturas de conteúdos mais interdisciplinares que faremos com que os alunos, dia após dia, aprendam a se fazer perguntas mais complexas; que não tenham medo de experimentar, de explorar novos caminhos que esses saberes lhe abram” (SANTOMÉ, 2013, p. 85).

Esses objetivos educacionais devem ser concretizados nos conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, o que faz com que o currículo seja expresso em um texto, que, no contexto da pesquisa, está sendo denominado de projeto pedagógico do curso. Porém, essa proposta curricular não pode deixar de ter a pretensão, em sua implantação, do alcance dos fins de caráter educacional, como os ligados ao desenvolvimento da cidadania e de valores de solidariedade e tolerância, à capacidade de percepção do mundo e suas relações com os demais, à tomada de decisões democráticas, ao reconhecimento da diversidade cultural, mesmo que os resultados que possam ser obtidos não sejam quantificáveis.

Ainda assim, entre o currículo estabelecido e o currículo que os alunos aprendem há processos de intermediação, pois, as ciências, o saber, exigem uma elaboração didática para que possam ser ensinados de maneira que se torne possível a assimilação aos possíveis receptores desses conhecimentos, ou seja, são transformados em conhecimento escolar. Esses processos de intermediação envolvem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais. O professor é um mediador decisivo, uma vez que, o que ensina é resultado de um processo de “decodificação – interpretação, significação, recriação, reinterpretação, etc. – de ideias, condições e práticas disponíveis na cultura” (ACOSTA, 2013, p. 189). Os professores decidem suas ações no contexto da realidade de uma instituição que tem suas normas de funcionamento, mas onde nem tudo está condicionado, havendo espaço para novas proposições e inovações: “as possibilidades de autonomia e competências docentes interagem de forma dialética com as condições da realidade” (ACOSTA, 2013, p. 191). Além dos professores e textos, nesse processo de intermediação, têm-se os documentos sobre exigências curriculares advindos das autoridades da educação, a legislação educacional vigente e outros, ligados a processos de avaliação externa. E são esses documentos que, muitas vezes, acabam gerando necessidade de reformulação das propostas curriculares dos cursos.

15.3 CURRÍCULO DO EMI E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS

A partir do que foi apresentado pode-se inferir que a importância fundamental do currículo reside no fato de ser a expressão de um projeto cultural e educacional que as instituições de educação se propõem a desenvolver com e para os estudantes. Nesse

projeto institucional estão expressos interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos. Destaca-se, na Política Institucional para o EMI do IFRS, que a formação humana integral³³ é tomada como referência e, com isso, a concepção de EMI precisa estar alicerçada na ideia de trabalho como princípio educativo, reconhecendo o sentido ontológico e histórico do trabalho, na perspectiva do trabalho como constitutivo dos sujeitos. E, ao considerar o trabalho como princípio educativo³⁴, aponta-se o ser humano como produtor da sua realidade e, por isso, dotado de potencial para transformá-la (IFRS, Política Institucional para o EMI, 2019). Essa possibilidade de formação baseada na unidade entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura converge com a concepção da educação politécnica e de formação omnilateral defendida pela proposta de EMI. A educação politécnica, então, seria:

o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação, estritamente, técnica para os trabalhadores e a acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções” (SAVIANI, 2003, apud RAMOS, 2017, p. 29).

No entanto, segundo Ramos (2017), para que essa formação aconteça, os estudantes precisam compreender os fundamentos da produção, o que implica compreender, também, seu lugar na divisão social do trabalho. Isso materializa o princípio educativo do trabalho no sentido ontológico. Essa formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implica que o conhecimento seja abordado em sua historicidade. Ou seja, os conteúdos de ensino precisam adquirir concreticidade por meio da relação com as necessidades e os problemas colocados em seu entorno e pela sociedade. Essas necessidades e problemas levaram ao desenvolvimento das ciências em certo sentido, gerando novos modos de vida e nova cultura. Portanto, no currículo integrado se considera a unidade de conhecimentos gerais e específicos buscando uma metodologia que permita a identificação de suas especificidades quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades.

³³ Refere-se à “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).

³⁴ Nesse sentido, “o trabalho 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” (RAMOS, In ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 26).

É importante, também, mencionar o que Ramos (2017) colocou como sentido pedagógico da integração, que contempla as formas de selecionar, organizar e ensinar os conhecimentos destinados à formação pretendida. Propõe-se a seleção dos conteúdos de ensino a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural dentre outras, assim como, identificar as relações dos conteúdos selecionados com outros do mesmo campo (disciplinaridade). E, para que esses conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações, cabe identificar relações com conteúdos de campos distintos, na perspectiva da interdisciplinaridade. É imprescindível que a proposta curricular demonstre identidade e unidade teórico-metodológica, assim como “participação ativa dos sujeitos, construção coletiva do conhecimento, organização integrada e abordagem histórico-dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura” (RAMOS, 2017, p. 37).

Além do entendimento da concepção de formação envolvida na proposta de EMI à educação profissional, elementos referentes ao desenvolvimento curricular, parecem contribuir para o processo de reformulação curricular. Machado e Gonçalves (1999) mencionam que a literatura e o discurso de profissionais têm muitos exemplos de desenvolvimento do currículo equacionados apenas como tecnologia - elaboração de objetivos, definição de conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação. Esse entendimento precisa ser revisto, pois o desenvolvimento curricular envolve complexas interações, negociações e compromissos, fazendo com que seja caracterizado como “um processo interativo de natureza política, social, participativa e gradual” (MACHADO; GONÇALVES, 1999, p. 66).

Dessa forma, o desenvolvimento do currículo se constitui num processo interpessoal, que envolve a tomada de decisões sobre o currículo em relação ao seu planejamento (onde e como será realizado, quem estará envolvido), a sua implementação, avaliação e reformulação. Em segundo lugar é um processo político, pois envolve grupos de negociações de poder, atribuição de recursos, mas também grupos com interesses na definição de conteúdos, usos e valores da escola. Como processo social, envolve uma multiplicidade de pessoas, com seus interesses, valores, prioridades, atribuições e responsabilidades, o que vai influenciar no poder de negociação, na resolução de conflitos e tomada de decisões. Portanto, o desenvolvimento curricular depende de cooperação e participação e “as decisões sobre quem participa, quando e

como, devem basear-se nas diferentes funções a serem desempenhadas e nas competências dos participantes” (MACHADO; GONÇALVES, 1999, p. 68).

Assim, a noção de currículo está mais relacionada às ideias de propósito, de processo de formação (ou de ensino e aprendizagem), num contexto definido (na educação formal ou informal). Por sua vez, a noção de desenvolvimento curricular refere-se especialmente ao seu processo de construção, isto é, à concepção, implementação e avaliação (PACHECO, 2001). Então, como esse processo de construção envolve pessoas e procedimentos, mostra-se fundamental refletir sobre quem toma as decisões acerca das questões curriculares, quais escolhas são realizadas, por quais motivos e, como estas decisões são implementadas. Sacristán (2017) também considera o currículo por esse enfoque processual, como:

[...] um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (SACRISTÁN, 2017, p.99).

Com isso, a compreensão do currículo não se dá pela configuração que apresenta em determinado momento, é necessário que seja visto na construção interna que ocorre em tal processo. Portanto, no processo de desenvolvimento do currículo temos três elementos relacionados entre si, embora distintos: a) *os fins ou objetivos orientadores* que estão contidos no projeto do curso (texto explícito do currículo); b) *as ações e atividades desenvolvidas* que constituem as práticas ou os métodos visíveis do ensino; c) *os resultados ou efeitos reais* provocados nos estudantes, realidades que pertencem ao âmbito da subjetividade, mas que não são diretamente visíveis. Precisam ser inferidas por meio da observação a partir da manifestação dos sujeitos, das respostas de atividades avaliativas, porém correspondem a aproximações, e não significa, que os efeitos reais da aprendizagem sejam idênticos aos resultados das avaliações. Esses três planos do currículo nem sempre se correspondem com exatidão, permitindo distinguir fases do que poderia ser considerada uma visão processual do currículo: desde a elaboração do projeto de educação, sua realização por meio das práticas pedagógicas e dos resultados no plano subjetivo dos aprendizes, assim como, da avaliação refletida no rendimento escolar - dimensão visível (SACRISTÁN, 2013, 2017).

Portanto, o currículo real é constituído pela proposição de um plano (ou texto) que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são desenvolvidas no processo.

Porém, o importante é o que tudo isso produz nos destinatários (efeitos), que é quem revive seu sentido e obtém algum significado, pois se desejamos apreciar o que realmente se alcança, “deve deslocar o centro da gravidade de nossa atenção do ensinar para o aprender, dos que ensinam para os que aprendem, do que se pretende para o que se consegue na realidade, das intenções declaradas para os fatos alcançados” (SACRISTÁN, 2013, p. 27). Assim, para compreender a dinâmica do desenvolvimento do currículo parece ser necessário entender quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma esse controle é exercido.

Também, o currículo, enquanto processo contínuo de decisão, é uma construção que ocorre em diversos contextos, correspondendo a diferentes fases e etapas de concretização, nos âmbitos macro e microcurricular. De um modo global, segundo Pacheco (2001, p. 68), consideram-se três contextos/níveis de decisão curricular: “a) *político-administrativo* - no âmbito da administração central; b) *de gestão* - no âmbito da escola e da administração regional; c) *de realização* - no âmbito da sala de aula”. Esses contextos estão relacionados com as fases do desenvolvimento do currículo que são a expressão do projeto socioeducativo mais amplo, assim como do projeto curricular e didático de um espaço escolar. A configuração dessas fases do desenvolvimento do currículo, com a distribuição de competências de cada um dos participantes com responsabilidades no planejamento curricular, pode nos dar respostas a respeito de quem decide sobre o currículo. Isso, contudo, vai depender do modelo de decisão curricular adotado, do equilíbrio de interesses e conflitos, das relações de interdependência, do reconhecimento de espaços próprios de autonomia, nas diversas fases do desenvolvimento do currículo (PACHECO, 2001).

Quando se pretende desenvolver um processo que tenha possibilidade de êxito de um trabalho integrado, de acordo com Pacheco (2001), o mais adequado seria optar por um modelo de decisão curricular numa configuração mais flexível nas orientações, que seja interdependente nas fases e colaborativo na delimitação das competências de cada um dos participantes. Para tal, deve considerar os seguintes aspectos elencados por Sacristán (1998) e Pacheco (2001): a) não é um modelo prescritivo, mas sim um modelo explicativo da realidade curricular; b) as decisões tomadas em cada um dos contextos/níveis são decisões contextualizadas e implicam relações de interdependência; c) admitem-se relações hierárquicas de dependência na delimitação de certas competências curriculares, mas desde que esteja garantida a

interpretabilidade e flexibilidade de qualquer decisão; d) entende-se numa perspectiva processual, aberta e dinâmica, que potencializa em cada contexto opções, decisões e problemas sobre os quais é preciso intervir. Defender essa perspectiva, além de pressupor o reconhecimento do protagonismo do professor, a atuação coletiva e o compartilhamento de experiências, supõe a existência de um projeto educativo institucional.

Por fim, faz-se necessário refletir que, num projeto educacional em que se propõe, segundo Machado (2010, p. 94), “inovações educativas como esta de integrar o ensino médio e o ensino técnico, é importante considerar as condições, os fatores e as variáveis determinantes de seu êxito ou fracasso”. Partindo da perspectiva de inovação pedagógica, (MACHADO, 2010), menciona aspectos muito relevantes que precisam ser considerados nesse processo. Esses aspectos são aqui apresentados, de forma sucinta: a) a ideia de inovação educativa pressupõe novos objetivos pedagógicos visando a solução dos problemas identificados; b) precisa passar pela prática pedagógica e ser avaliada; c) por si só, não é determinante de melhorias educacionais – é preciso considerar as condições culturais, socioeconômicas e ideológicas do sistema social onde se processa a educação; d) não pode ser implementada de forma automática, pois pode ser vista como objeto de conflitos e de compromissos, e depende, também, da forma como os professores e demais envolvidos a compreendem e farão sua implementação. No entanto, os currículos integrados podem ser oportunidades muito significativas 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” (MACHADO, 2010, p. 92).

15.4 TECENDO CONSIDERAÇÕES

A análise teórica vem apontando que, um ponto essencial para o desenvolvimento do currículo, é compreendê-lo como um processo contínuo de decisão, uma construção que ocorre em diversos contextos, correspondendo a diferentes fases e etapas de concretização, envolvendo os âmbitos macro e microcurricular. Também, não se deveria fazer distinção entre o momento de elaboração e o de implementação. Esse caráter global e unitário faz-se fundamental, pois, o desenvolvimento curricular é uma prática dinâmica e mesmo que planejado, realizado e avaliado em momentos distintos, guardam relação entre si, uma vez que expressam uma mesma realidade.

Para analisar como vem sendo desenvolvidos os processos de reformulação curricular e quais os resultados alcançados na efetivação da integração curricular, além do entendimento da concepção de formação envolvida na proposta de EMI à educação profissional, parece fundamental refletir sobre quem toma as decisões acerca do currículo, quais escolhas são realizadas, os motivos, o modelo de decisão adotado e como as decisões são implementadas. Isso, sem perder de vista que a implementação do EMI no IFRS “é uma construção e produto da ação dos sujeitos que lhe compõem” (IFRS, Política Institucional para EMI, 2019, p. 5).

Consideramos, neste estudo, a relevância dos IFs como espaços com possibilidade material para a efetivação de currículos integrados e de reafirmação do projeto de EMI, no qual a formação profissional e básica precisam estar articuladas, de forma a promover a formação humana integral, “instrumentalizando o estudante para a produção do conhecimento, a intervenção social e sua inserção produtiva no ambiente social, com a formação crítica necessária para intervir e transformá-lo” (FDE/CONIF, 2018, p. 10). Observando a legislação educacional vigente, a LDB, editada pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), a Lei nº 11.892/2008 (criação dos IFs) é possível, de certa forma, garantir a continuidade da oferta de cursos integrados, respaldada na previsão do itinerário formativo integrado e nas determinações da lei de criação dos IFs; também, do ponto de vista legal, não há contradição com as alterações na LDB. Além do mencionado, a autonomia didático-pedagógica dos IFs possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado e a tomada de decisões enquanto Instituição, e mesmo enquanto Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), frente às mudanças na legislação educacional, especialmente, nesse momento, devido à atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Resolução CNE/CEB nº 2/2020) e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021), aprovadas muito recentemente e que demandam uma análise mais detalhada.

Assim, planejar o currículo é uma atividade engajada, intencional, que se inicia com o compromisso político-pedagógico que a instituição tem com a educação, numa visão mais próxima da realidade e comprometida com ela. Portanto, a educação se configura como um espaço de disputa de projetos de sociedade, ser humano, juventude. E o momento atual exige uma postura política de defesa dessa formação integral, pois a Reforma do Ensino Médio e a BNCC representam, em certa medida, uma ameaça aos

direitos da classe trabalhadora, assim como, ao que se conquistou com a proposta da formação integrada. É por esses motivos que os IFs precisam se valer de sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica para defender seus princípios, propósitos, projetos, e desenvolver uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo, em um currículo centrado nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188-208.

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: 07 nov. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 83-105.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO/CONIF. **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução Nº 055, de 25 de junho de 2019**. Aprova a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. Conselho Superior, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Fernando Augusto; GONÇALVES, Maria Fernanda Martins. **Currículo e Desenvolvimento Curricular: problemas e perspectivas**. 2. ed. Porto-Portugal: ASA, 1999.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 2. ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 2001.

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**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 20-43.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SACRISTÁN, J. Gimeno; Plano do Currículo, Plano do Ensino: o papel dos professores/as In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-231.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 71-86.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Capítulo 16

Trabalho como princípio educativo, ensino médio integrado à educação profissional e o horizonte da educação politécnica: Perspectivas e reflexões

Marcos Elias Emerim

Marcos Dias Mathies

Josimar de Aparecido Vieira

Resumo: Neste estudo é analisado o trabalho como princípio educativo e o ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) na perspectiva da educação politécnica com a finalidade de apontar perspectivas para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica (EPT) no âmbito da educação básica nacional de acordo com as bases conceituais apresentadas. Constituída numa abordagem qualitativa e dialética, esta contribuição foi produzida seguindo os tipos de pesquisa exploratória e descritiva por meio de investigação bibliográfica concentrada em obras de autores como Ciavatta (2005), Frigotto (1985, 1989, 2013), Gramsci (1977), Lope e Costa (2014), Marx (1987), Marx e Engels (1979), Ramos (2017), Saviani (1989), Souza (2017), Vieira e Vieira (2016) entre outros, havendo ainda a análise de documentos da legislação educacional brasileira. Está estruturado de modo que apresenta o percurso metodológico, analisa o trabalho como princípio educativo enquanto perspectiva para o desenvolvimento da educação politécnica e, na sequência, aponta o EMIEP como possibilidade presente de uma educação pautada pelos princípios da politecnicidade marxista e gramsciniana, finalizando com as considerações finais. As repercussões do trabalho indicam que por meio do EMIEP é possível avançar em busca de uma forma de educação mais humana, construída a partir da concepção de trabalho como princípio educativo e direcionada pela ciência, cultura e intelectualidade proletária.

Palavras-chave: Trabalho como princípio educativo. Ensino médio integrado à educação profissional. Educação politécnica. Institutos Federais.

16.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda temáticas relacionadas com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir de estudos realizados no primeiro semestre do ano 2020 em componentes curriculares oferecidos no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), relacionados com a linha de pesquisa “Organização e memórias em espaços pedagógicos na EPT”.

Foi produzido envolvendo a contextualização de autores/pesquisadores e dados da legislação da educação brasileira utilizados nos estudos realizados no citado curso com incidência sobre os temas “trabalho como princípio educativo” e a “alternativa da educação politécnica” diante do atual cenário institucional da educação da etapa do ensino médio no país. Além disso, outros autores foram consultados no sentido de compreender e melhor explicar sobre o “ensino médio integrado à educação profissional”, tão propalado na literatura acadêmica quando se trata da EPT.

Diante desses desafios, desenvolvemos permanentemente questionamentos e reflexões, permeados por algumas análises teóricas, sobre o processo histórico de construção das bases do ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) existente no país, de acordo com as concepções que se entende como necessárias para a emancipação da classe trabalhadora e a preservação dos seus interesses diante dos retrocessos e rupturas impostos pelo capital em período recente.

Nesse sentido, consideramos indispensáveis as possibilidades representadas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, destacadamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em seus múltiplos *Campi*. Ponderamos, ainda que tenham os seus próprios limites, os IFs possuem as diretrizes institucionais, bem como estrutura material e concepções político-pedagógicas adequadas para vislumbrar alternativas de defesa dos avanços históricos obtidos pelo EMIEP, bem como para almejar a busca por uma referência de educação politécnica que saia dos IFs e possa ser oferecida a toda a classe trabalhadora brasileira.

Diante dessas considerações, este estudo analisa o trabalho como princípio educativo e o EMIEP na perspectiva da educação politécnica com a finalidade de apontar perspectivas para o desenvolvimento da EPT no âmbito da educação básica nacional de acordo com as bases conceituais apresentadas, fundamentando-se na concepção de formação humana que envolva as múltiplas dimensões da vida no processo educativo (o

trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia) no intuito de tornar a educação geral inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

A partir dessa demarcação, o presente estudo apresenta o seu percurso metodológico, analisa o trabalho como princípio educativo enquanto perspectiva para o desenvolvimento da educação politécnica e, na sequência, aponta o EMIEP como possibilidade presente de uma educação pautada pelos princípios da politécnica conforme os referenciais teóricos utilizados, finalizando com as considerações finais.

16.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista seu propósito, este ensaio se configura como pesquisa exploratória e descritiva. Sampieri, Collado e Lúcio (2006) afirmam que as pesquisas exploratórias visam examinar um tema pouco estudado, enquanto a pesquisa descritiva busca especificar propriedades e características importantes do fenômeno analisado.

Foi produzido respeitando os movimentos e contradições próprias dos espaços educativos numa perspectiva de abordagem predominantemente qualitativa e dialética e seguindo orientação naquilo que Minayo (2002) salienta, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Contou com pesquisa bibliográfica que fundamenta e direciona o trabalho, realizada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet com incidência em obras de autores como: Ciavatta (2005), Frigotto (1985, 1989, 2013), Gramsci (1977), Lope e Costa (2014), Marx (1987), Marx e Engels (1979), Ramos (2017), Saviani (1989), Souza (2017), Vieira e Vieira (2016), entre outros que tratam da temática; constituindo-se, portanto, num estudo do tipo bibliográfico. Porquanto, de acordo com Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, sendo importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à temática investigada.

Além disso, analisa documentos da legislação educacional brasileira e para isso, tomou-se como referência as contribuições de Lüdke e André (1986), que destaca a análise documental como técnica importante na pesquisa qualitativa, seja

complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Nesse mesmo entendimento, Gil (2002), destaca:

[...] a pesquisa documental tem muita semelhança com pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença entre ambas reside na natureza das fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado tema, a documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento (GIL, 2002, p. 45).

A leitura flutuante dos conteúdos das obras referenciais e dos documentos da legislação educacional brasileira na busca de ideias que se repetiam, o agrupamento das respostas que continham ideias semelhantes e o tratamento das inferências e interpretações deram origem às duas categorias nas quais está estruturado o estudo, quais sejam: trabalho como princípio educativo e alternativa da educação politécnica e ensino médio integrado à educação profissional na perspectiva da educação politécnica.

16.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A ideia do trabalho como princípio educativo fundamenta-se na concepção de que o mesmo é, de acordo com Marx (1987, p. 42), “[...] a condição indispensável da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza”, ou seja, uma atividade material sem a qual a evolução e a historicidade da espécie humana não seriam possíveis.

Entendemos o trabalho como atividade de produção dos meios de vida, não apenas nos aspectos econômicos e estruturais, mas também na geração da cultura dos grupos, na produção e compartilhamento de conhecimentos, na criação de símbolos e nas diversas formas de sociabilidade existentes (MARX; ENGELS, 1979).

A partir disso, compreendemos que a instrução dos sujeitos de uma geração para a outra ocorre, conscientemente ou não, por meio das relações materiais de trabalho existentes em cada meio social. De modo que, é preciso assumir o controle consciente desse processo, fazendo-nos “produtores de nós mesmos”, na medida em que entendemos a realidade e nela intervimos (GRAMSCI, 1977).

Nesse sentido, o referido autor considera que, em uma ação educativa que vise à transformação da realidade social a partir da conceituação do trabalho como princípio educativo, é preciso haver a compreensão crítica dos próprios indivíduos quanto às suas posições sociais e colocação no mundo econômico (GRAMSCI, 1977).

Observamos, contudo, que tal compreensão é o ponto de partida da prática transformadora: compreender para modificar, não para aceitar a realidade existente. Como destaca Frigotto (1989, p. 4), “[...] nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral”.

Essa condição, em sociedades assim organizadas, oferece aos trabalhadores uma formação fragmentada e reprodutora, cuja superação passa pela necessidade de “[...] pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (FRIGOTTO, 1985, p. 178).

Assim, entender o trabalho como princípio educativo/educador significa organizar as práticas de educação, nos espaços formais e não formais, no intuito de oferecer aos sujeitos uma formação integral a partir da qual seja possível compreender os diversos aspectos que dizem respeito à sua presente/futura atividade profissional, o papel que a mesma possui na sociedade e na vida dos que a realizam. Significa, acima de tudo, educar sujeitos sociais que dominem os fundamentos das diferentes formas de manifestação do trabalho, individual e coletivamente, para que esses não sejam, ao contrário, dominados por uma forma histórica específica do trabalho (ou seja, o trabalho explorado do modo de produção/vida capitalista).

Contudo, a estrutura institucional da escola no Brasil trata o trabalho resumindo-o ao conceito de atividade profissional e no máximo propõe a orientação programada dos estudantes para o seu desempenho. Exemplo histórico disso é a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei nº 5692/71), na esteira da consolidação do ensino secundário técnico que visava oferecer aos estudantes do ensino médio uma formação técnica própria ao mercado de trabalho capitalista, a qual seria encaminhada a partir da orientação vocacional/profissional realizada pelos orientadores educacionais (BRASIL, 1971).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (Lei nº 9394/96), em seu Artigo 2º, estipula que a formação escolar do país “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Ao comparar essas últimas legislações consideradas determinantes da educação brasileira, observamos aí um avanço conceitual no que diz respeito à superação da

dualidade entre formação intelectual geral e formação para o trabalho, porém se preserva o entendimento do trabalho como algo a ser desempenhado pelo estudante separadamente da sua vida escolar, sendo a sua formação direcionada para a “qualificação” profissional do mesmo.

Entretantes, a Resolução CEB nº 3/98, em seu Artigo 1º, complementa a Lei nº 9394/96, definindo que a educação escolar deve se vincular “[...] com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de 1997, por sua vez, orientam que no ensino fundamental se ofereça uma formação escolar que possibilite aos estudantes condições para desenvolverem “competências” e “consciência profissional”, estabelecendo os temas transversais a serem trabalhados junto aos conteúdos curriculares: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual, por “[...] envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1997, p. 45).

Os PCN’s apontam para a necessidade de verificarmos a formação educacional voltada para o mundo do trabalho, estimulando o desenvolvimento de características como o espírito de “inovação” desde os primeiros ciclos escolares. Todavia, a estrutura educacional brasileira reserva à etapa do ensino fundamental a formação intelectual geral, conferindo à etapa do ensino médio a responsabilidade pela formação e encaminhamento profissional dos estudantes.

Nesse sentido, a Lei nº 9394/96 (Artigo 35, Inciso II), estabeleceu como finalidade do ensino médio 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” (BRASIL, 1996).

O mesmo documento (Lei nº 9394/96, § 2º do Artigo 36 e Artigos 39-42), definiu como uma das modalidades da educação nacional a “Educação Profissional e Tecnológica”, que posteriormente, com o Decreto 2208/97, passará a ser articulada junto ao ensino médio, institucionalizando-se assim a Educação Profissional Técnica e Tecnológica de Nível Médio - cuja regulamentação aconteceu com legislações como o Parecer CEB 15/98 e o Parecer CNE/CP 11/2009.

Destacamos ainda que, de acordo com o Artigo 32 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, a educação profissional na educação básica ocorre por meio de cursos de

formação inicial e continuada, cursos de qualificação profissional e cursos de educação profissional técnica de nível médio.

Destarte, temos assim uma estrutura educacional que institucionaliza a formação profissional dos estudantes, caracterizando a vida escolar como uma preparação para a futura inserção no mundo do trabalho, ao mesmo tempo que delega à etapa do ensino médio e aos cursos de caráter técnico a responsabilidade pelo encaminhamento profissional dos mesmos.

Tal estrutura encontrou consolidação e ampliação no ano de 2005, com o lançamento do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o qual criou o Programa Brasil Profissionalizado, visando fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), implantado em 2011 e voltado a oferecer formação técnica diretamente ligada a atividades profissionais reconhecidas no mercado de trabalho do país.

Recentemente, a Lei nº 13.415/17 alterou a Lei nº 9394/96 e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola e determinando uma nova organização curricular, que, de caráter mais “flexível”, é regulamentada por uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A BNCC contempla os chamados “itinerários formativos”, que são o conjunto de componentes curriculares, projetos e oficinas que os estudantes podem optar durante a realização do ensino médio. Voltados para a formação profissional, esses itinerários devem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e estarem ligados à formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Assim, a partir da contextualização histórica/legal apresentada, compreende-se que a educação escolar no Brasil está institucionalmente organizada para a formação profissional com o intuito majoritário de inserir os sujeitos no mercado de trabalho - inserção essa marcada por dualidades, onde, nas escolas públicas principalmente, os trabalhadores encontram condições de formação/orientação limitadas e marcadas por determinações de classe.

Distante da concepção de trabalho enquanto princípio educativo, tal como defendido pelos autores relacionados anteriormente, constatamos que a instrução

educacional legalmente instituída e difundida pelas escolas brasileiras tende a reforçar as dualidades existentes entre formação intelectual e preparação técnica para o trabalho, bem como apresentar poucas perspectivas de transformação social, especialmente no que diz respeito às possibilidades que os filhos da classe trabalhadora encontram nas realidades socioeconômicas nas quais estão inseridos.

Como alternativa a esse cenário, vislumbra-se a ideia da Educação Politécnica, a qual, como preconizado por Marx e Engels (1987), possibilitaria à classe trabalhadora uma formação completa, omnilateral, que oferecesse às pessoas o domínio dos conhecimentos e das tecnologias indispensáveis para a sua emancipação e transformação da sua realidade.

Esta forma educativa, nas palavras de Saviani (1989):

[...] postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais... [pois] todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho (SAVIANI, 1989, p. 15).

Nessa direção, na sociedade capitalista existente, a Educação Politécnica torna-se uma possibilidade no horizonte. Diante da natureza institucional da educação básica no Brasil, em especial da etapa do ensino médio, é preciso que se ofereça aos estudantes uma prática pedagógica que não apenas os instrumentalizem e reforcem os perfis das realidades socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridos, mas que, partindo da compreensão das mesmas, prepare-os para a busca pela transformação de suas próprias vidas e a da coletividade. Esta alternativa deve ser efetivamente universalizada e igualmente oferecida a todos os estudantes, levando em conta as diferentes realidades socioculturais e os interesses/necessidades dos jovens trabalhadores.

No entanto, diante do atual cenário de reformas/contrarreformas impostas pelo capital, considerando as legislações e a BNCC vigentes, fica o questionamento: de que forma, por quais brechas ainda existentes, é possível construir e oferecer aos estudantes brasileiros - com especial preocupação em relação aos jovens trabalhadores - uma educação pautada pelos parâmetros da educação politécnica, pela formação humana integral e com a ideia do trabalho como princípio educativo?

Talvez não exista uma resposta categórica a esse problema e certamente há muitos e desafiadores obstáculos. Mas, a proposta de ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP), na perspectiva da EPT, é - em especial nos IFs, onde há estrutura e organização institucional voltadas para o desenvolvimento dessa iniciativa - uma

possibilidade real, a partir da qual pode-se repensar os currículos (ao menos no espaço do “currículo adaptado”, como previsto pela BNCC), desenvolver novas formas metodológicas e didáticas da prática docente, proporcionar aos estudantes atividades de formação profissional que não apenas os instrumentalizem para o desempenho de funções técnicas, etc.

Para analisar sobre essas possibilidades, apresentamos a seguir uma explanação sobre o EMIEP na perspectiva da EPT.

16.4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: HISTÓRICO E POSSIBILIDADES

O EMIEP implica em uma formação técnica e profissional permitindo “dupla base”. A primeira base está relacionada à “cidadania política”, ou seja, forma para a participação, conscientização e intervenção do sujeito na sociedade. A segunda base intitulada “cidadania econômica”, prepara científica e tecnicamente com qualidade e aprofundamentos que possibilitam o domínio das técnicas de produção (FRIGOTTO, 2013).

No processo histórico recente da EPT no Brasil, em especial no atual contexto sociopolítico, falar em EMIEP é, inevitavelmente, falar também em IFs. A autora Marise Ramos (2017), ao analisar as contradições e embates históricos pelas quais passou/passa o EMIEP no país, relembra as diferentes concepções e modelos disputados política e economicamente ao longo dos anos, desde o formato tecnicista da Lei nº 5692/71 até os avanços, ainda tencionados, mas relevantes, da Lei nº 9394/96; e, ao destacar a criação dos Institutos Federais no ano de 2008 (por meio da Lei nº 11892/08), afirma que:

A rede de instituições federais de educação profissional e tecnológica cumpriu com a finalidade manifesta e tensionou a contradição em benefício do trabalho. Explicando: os cursos técnicos de segundo grau ofertados por essas instituições reuniram formação geral e profissional, com instalações de qualidade, professores bem formados e condições de trabalho; nessas experiências, possibilitou-se o aprendizado técnico-científico e cultural pela mediação do trabalho (RAMOS, 2017, p. 34).

Segundo ela, os IFs representam uma possibilidade de embate e superação das dualidades e entraves históricos que marcam a educação brasileira. Ainda que carregue limites e contradições próprias, essa Instituição (ou Instituições, considerando a sua pluralidade de *Campi*) traz na sua constituição política e pedagógica a possibilidade de oferecer aos estudantes uma alternativa educacional na qual “[...] a educação politécnica

seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção...” (RAMOS, 2017, p. 35).

Para que isso seja possível, ainda de acordo com a mesma autora, é preciso que a Instituição (no caso os IF's, ou outras entidades/entes educacionais que assumirem esse papel histórico), se comprometa com a construção adequada de instrumentos como o currículo, a partir dos quais as práticas de ensino se desenvolvem.

Pensando em possibilidades nesse sentido, ela propõe:

Compreendendo que a vida humana é constituída por múltiplos processos sociais de produção material e simbólica, esses podem ser a referência do currículo. No caso da educação profissional integrada ao ensino médio, os próprios processos produtivos relativos às profissões para as quais os estudantes são formados podem ser esta referência (RAMOS, 2017, p. 42).

Porém, ao abordar a questão do currículo, vem à tona um importante questionamento: havendo as imposições legais da contrarreforma do ensino médio de 2017 e da BNCC correspondente, é possível construir um currículo institucional que avance para além das exigências de formação do capital? A resposta é sim, visto que:

As instituições que têm autonomia dispõem de condições para integrar os componentes curriculares da BNCC e dos itinerários, assim como para garantir vagas a todos os seus estudantes a fim de cursarem outro itinerário. Feita a integração dos componentes, pode-se estender a carga horária global do curso para que o estudante curse, simultaneamente, mais de um itinerário (RAMOS, 2017, p. 47).

Dessa forma, mesmo no atual cenário de retrocessos sociais e arrochos políticos por parte das forças que governam o país em favor do capital, existem possibilidades - e responsabilidades, para aqueles/as que se assumem como educadores/as - de avançar em busca de uma forma de educação mais humana, construída a partir da concepção de trabalho como princípio educativo e pautada pela ciência, cultura e intelectualidade proletária.

Mas, para isso, é preciso haver um amplo espaço de debate e participação democrática nas instituições, onde, de acordo com Lope e Costa (2014), sejam estipuladas diretrizes políticas e pedagógicas em documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com as quais definam-se os parâmetros e objetivos educacionais a serem seguidos por toda a comunidade escolar.

Uma outra estratégia, pensando no desenvolvimento pleno da proposta educacional aqui defendida, é aquilo que se chama de “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, sendo esse um dos pilares do EMIEP, bem como da EPT e dos IFs,

tal como apresentado pelo Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) ao conceituar e publicizar, respectivamente, as iniciativas de pesquisa e extensão desenvolvidas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2021).

Compreendemos, portanto, que as bases da educação propostas pela EPT são fundamentais para a construção de um modelo de EMIEP comprometido com os interesses da classe trabalhadora, a serviço do trabalho e não do capital, e que proporcione espaços e instrumentos a partir dos quais a transformação da educação pública e de toda a sociedade sejam possíveis. Além disso,

O empenho em formar sujeitos/profissionais autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho constitui-se numa das principais responsabilidades dessa modalidade de ensino. Tal educação requer não apenas formação que articule a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética, mas também a capacidade de produzir e aplicar os conhecimentos técnicos e científicos, através de critérios de relevância social e ética (VIEIRA; VIEIRA, 2016, p. 84).

E como vanguarda nesse processo de resistência e superação das rupturas históricas, destacam-se os IFs, que, espalhados por todo o território nacional, possuem a estrutura material, a concepção político-filosófica e o comprometimento ético-pedagógico dos seus professores e demais profissionais de educação (ao mesmo esperase, pois para isso existem os IFs) necessários para manter os avanços obtidos até aqui e buscar construir novas perspectivas, diante do cenário sociopolítico atual.

Contudo, pondera-se, como já ressaltado anteriormente, que os IFs possuem as suas próprias contradições e limites. E, por mais que represente um baluarte na luta pelo EMIEP e na busca pela Educação Politécnica, é importante também lembrar que essa Instituição se encontra distante da maioria da classe trabalhadora. De acordo com dados apresentados por Ramos (2017), cerca de 90% dos estudantes de ensino médio do país estão em escolas públicas estaduais.

Sobre a realidade dessas escolas, há um outro cenário de complexidades e limitações cuja análise não é possível ser feita pelos referenciais teóricos relacionados neste trabalho. Porém, vale lembrar:

A reforma do ensino médio e profissional dos últimos anos certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu. Nisto, novas identidades foram também se tecendo. Cabe saber até que ponto as comunidades escolares têm consciência disso, qual

a memória que preservam e qual a história que constroem sobre si próprias (CIAVATTA, 2005, p. 14).

E é com essa consideração sobre a identidade e a memória institucional das escolas/instituições de ensino, temáticas tão importantes nos estudos que estão sendo realizados no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS, que finalizamos a presente análise reflexiva.

16.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento propomos, longe de pretender qualquer constatação absolutizante, mais um questionamento: é possível construir a educação pela qual lutamos, estruturada nos princípios orientadores do EMIEP na perspectiva politécnica, sem que haja identidades individuais/coletivas conscientes e criticamente comprometidas por parte dos professores e espaços educacionais?

A resposta para essa pergunta, por sua vez, pode nos remeter a outro questionamento: quais são os possíveis caminhos para construir tais identidades, preservando e respeitando as memórias de cada sujeito envolvido e das coletividades ao mesmo tempo em que sejam promovidas as desconstruções e reconstruções necessárias para desafiar o *status quo* existente na sociedade e estrutura educacional vigentes?

Complementarmente destacamos, a partir das reflexões feitas neste estudo, que a existência de uma estrutura educacional de EMIEP não representa necessariamente que estejamos de fato caminhando em direção à busca da educação politécnica de inspiração marxista/gramsciniana. É preciso analisar - mesmo nos IFs - se as práticas institucionais e docentes de cada *Campus* estão alinhadas e comprometidas com o projeto de educação e sociedade que se almeja construir.

Para elucidar tais questões e suscitar outras relacionadas ao debate ora proposto, estimulamos que sejam desenvolvidos novos estudos bibliográficos, pesquisas de campo e documentais, de modo a contribuir para o fomento da área de estudos da EPT e, principalmente, apresentar subsídios que possibilitem que avancemos numa perspectiva de vanguarda da construção de uma hegemonia intelectual proletária no nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3,** de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 28 jan. 2021

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário.** Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). Portal de informação. Brasília, 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set/dez. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem.** Entrevista. Comunicado, Belém, p. 4-5, 7 de agosto de 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação em Pauta 4_Gaudêncio Frigotto.** 2013 (29m35s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=65yRYQtuJlc&feature=emb_logo. Acesso em: 20 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere:** Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 4.

LOPE, Jesusa Rita Fidalgo Sanchez; COSTA, Patricia Lessa Santos. Identidade institucional e gestão participativa nos institutos federais: possibilidades de fortalecimento e ressignificação a partir do PDI. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2014. p. 1-16. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131839/2014-193.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família**. Lisboa, Presença, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/81>. Acesso em: 25 jan. 2021

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. Tipos de Pesquisa. In: _____. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

VERGARA, Sylvia Helena Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas. **Revista Thema**. Pelotas(RS), v. 13, n. 1, p. 79-92. Disponível em:

<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/287>. Acesso em: 25 jan. 2021.

Capítulo 17

A extensão em projetos Pedagógicos de curso: Uma análise de conteúdo

Rosângela Ferreira

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Resumo: A Resolução nº 07/2018 do Conselho Nacional de Educação insere uma nova perspectiva para o desenvolvimento de atividades de extensão nas instituições de ensino superior brasileiras. Como um dos tripés acadêmicos, ao lado do ensino e da pesquisa, a extensão passa a compor parte da carga horária dos componentes curriculares, com necessidade de reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos. Esse movimento demanda a percepção dos significados e finalidades que são atribuídos à extensão nas práticas acadêmicas da graduação. Dessa forma, este estudo busca analisar a representação dada à extensão nos Projetos Pedagógicos do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória, com aplicação de procedimentos de análise de conteúdo segundo Bardin. Com a utilização do software Atlas TI, obteve-se os índices de frequência (f) e recortes textuais para cinco categorias de análise temáticas: Dimensão acadêmica, Relação com a Sociedade, Processos Avaliativos, Processos Institucionais e Relação com Ensino e Pesquisa. Os dados apontam que, embora a extensão apresente uma representativa ocorrência enquanto dimensão acadêmica e em articulação com o ensino e a pesquisa, ainda é necessário avançar na sua consolidação institucional e no entendimento de seu papel na interação com a comunidade.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Curricularização da Extensão. Projeto Pedagógico de Curso

17.1 INTRODUÇÃO

O protagonismo da ação extensionista no meio acadêmico e social tem ganhado foco com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº. 13.005/2014, e pela Resolução CNE/CES nº 7/2018. Essas regulamentações consolidam o papel da extensão na relação com o ensino e a pesquisa, com o meio acadêmico e com a sociedade, ao conceituá-la como atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa e ao definir sua prática como intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior. Conforme disposto nas legislações, as Instituições de Ensino Superior (IES) colocam-se frente à necessidade de assegurar até 10% da carga horária total dos créditos curriculares de seus cursos de graduação no formato de atividades de extensionistas (BRASIL, 2014; BRASIL, 2018, Art. 3 e 7).

A práxis extensionista encontra-se na resignificação das práticas acadêmicas a partir da realidade social na qual as instituições de ensino estão inseridas. Ao mesmo tempo que esse locus de atuação mostra-se profícuo de possibilidades pela pluralidade cultural e social nas interações, também define os significados e as finalidades que a extensão assume nas instituições e na sociedade.

Frente à necessidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) atender as legislações e inserir atividades de extensão na configuração do currículo de seus cursos, perguntamo-nos: qual é a percepção da extensão nos cursos do IFRS? Diante desse questionamento, o presente estudo tem por objetivo analisar a representação dada à extensão nos Projetos Pedagógicos do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A orientação metodológica deste trabalho contempla uma abordagem qualitativa exploratória, com tratamento documental a partir de procedimentos de sistematização e categorização da análise de conteúdo pela técnica de Laurence Bardin.

Espera-se que os resultados do estudo possam contribuir como ponto de partida para a curricularização da extensão no IFRS e, também, para a (re)significação do papel da extensão no processo formativo, na apropriação de seus princípios pelas demais instâncias acadêmicas e na relação da instituição com os segmentos sociais.

17.2 MÉTODOS E RESULTADOS

Através de uma abordagem qualitativa descritiva, com procedimento metodológico de análise documental, o estudo buscou verificar a frequência (f) e o contexto da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)³⁵. A coleta de dados se deu em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), tendo como critério de inclusão o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), pois esse curso apresenta uma abrangência em nove dos dezessete *campi* do IFRS.

A pesquisa documental em registros oficiais - documentos sem tratamento analítico - constitui um importante recurso metodológico para o estudo de fatos, tendências e informações de um dado contexto social, buscando fornecer subsídios para descrições, comparações, afirmações e fundamentação de evidências pelo pesquisador (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

Para a investigação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (2016), que consiste na utilização de procedimentos sistematizados e objetivos destinados a decodificar e interpretar os significados que permeiam o conteúdo de mensagens e as condições que envolvem sua produção e recepção. A Tabela 1 apresenta uma síntese do processo de análise de conteúdo.

O material sujeito à análise de conteúdo é referido por Bardin (2016) como o *corpus* da pesquisa. Neste estudo, o *corpus* foi constituído por arquivos no formato PDF de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, codificados como: Campus A, Campus B, Campus C, Campus D, Campus E, Campus F, Campus G, Campus H e Campus I.

Uma leitura flutuante sobre esses documentos teve por finalidade identificar a presença do termo “extensão” em todos os textos. Uma vez demarcadas essas unidades de registro, procedeu-se à categorização dos dados coletados por meio de procedimentos de classificação, diferenciação e agrupamento em aspectos comuns e contextos temáticos. O tema é uma unidade de significado presente na comunicação cuja

³⁵ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma instituição federal voltada à educação profissional e tecnológica, portanto uma instituição de ensino público e gratuito, que oferece cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação em 16 municípios do Rio Grande do Sul. As unidades do IFRS são: *Campus Alvorada, Campus Bento Gonçalves, Campus Canoas, Campus Caxias do Sul, Campus Erechim, Campus Farroupilha, Campus Feliz, Campus Ibirubá, Campus Osório, Campus Porto Alegre, Campus Restinga (Porto Alegre), Campus Rio Grande, Campus Rolante, Campus Sertão, Campus Vacaria, Campus Veranópolis e Campus Viamão*, com Reitoria localizada no município de Bento Gonçalves.

presença ou frequência com que aparece no texto pode contribuir para o estudo de “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” (Bardin, 2016, p. 135). Através do processo de categorização as unidades de registro são classificadas e agregadas em “gavetas”, segundo seus significados e contextos.

Tabela 1 - Fases da análise de conteúdo

FASE	PROCEDIMENTO
1 ^a	Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos).
2 ^a	Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral.
3 ^a	Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico.
4 ^a	Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza).
5 ^a	Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns.
6 ^a	Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais).
7 ^a	Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Fonte: Adaptado de Silva & Fossá (2015, p. 4)

Para Bardin (2016), a categorização manual pode ser morosa e o uso de computadores para a análise de conteúdo contribui para dar mais agilidade à manipulação de dados complexos, possibilita flexibilidade e reprodutividade no estudo dos dados e confere maior rigor na organização do processo investigativo. Nessa perspectiva, utilizou-se o *software* Atlas TI para recorte e seleção das unidades de registros e estruturação de categorias, assim conceituadas:

1) *Dimensão Acadêmica*: narrativa relacionada ao desenvolvimento, objetivos, modalidades e ações de valorização, incentivo e fortalecimento de atividades de extensão. Compreende ainda, a referência a aspectos e critérios para aproveitamento de ações de extensão como atividades complementares, em complementação ao percurso formativo obrigatório do curso.

2) *Relação com a Sociedade*: denota a participação da extensão na interação entre os segmentos acadêmicos e o contexto social e, também, os significados e finalidades dessa relação para o curso e a instituição.

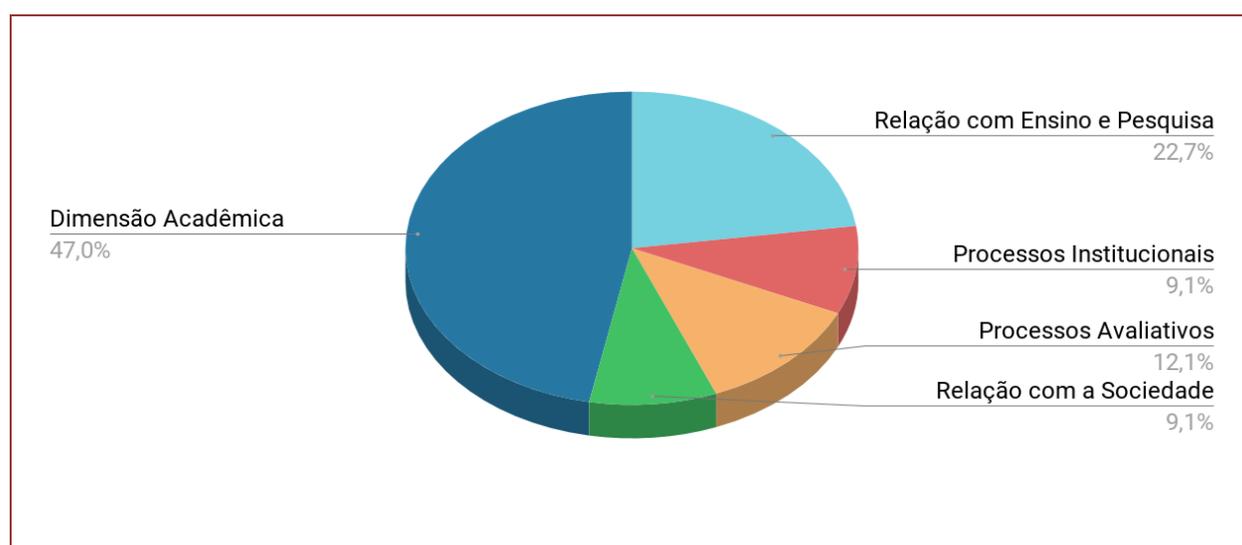
3) *Processos Avaliativos*: examina a extensão no contexto das finalidades e resultados oriundos de políticas e instrumentos de avaliação sobre a elaboração, planejamento e execução de práticas pedagógico-administrativas.

4) *Processos Institucionais*: refere-se à extensão citada no contexto textual dos documentos normativos, Plano de Desenvolvimento Institucional e organização dos espaços, materiais e recursos para o desenvolvimento de atividades extensionistas.

5) *Relação com Ensino e Pesquisa*: essa categoria analisa a extensão referenciada em uma relação de articulação, integração ou indissociabilidade com as dimensões acadêmicas do ensino e da pesquisa.

De acordo com Bardin (2016), a frequência (f) mede a regularidade de elementos no *corpus* do estudo e contribui para determinar seu maior ou menor significado e importância em mensagens presentes na comunicação. Para investigar o grau de ocorrência da extensão no texto dos Projetos Pedagógicos de Curso, calculou-se, por meio do *software* Atlas TI, a frequência (f) das categorias obtidas após a etapa de análise categorial.

Figura 1 - Frequência (f) das categorias de análise



Fonte: as autoras

Os resultados apresentados na Figura 1 demonstram que a categoria *Dimensão Acadêmica* obteve o maior valor de $f(62)$, equivalente a 47,0%. Esse resultado alinha-se aos objetivos dos Institutos Federais de Educação, segundo Lei nº 11.892/2008, de desenvolver atividades acadêmicas de extensão. Desse modo, para o diagnóstico dos significados e contextos narrativos atribuídos ao papel da extensão nos Projetos Pedagógicos do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimentos de Sistemas é necessário um olhar sobre a mensagem presente nos recortes textuais dessa categoria.

Tabela 2 - Recorte da categoria de análise Dimensão Acadêmica

CAMPUS	TEXTO
Campus A:	“[...] definir e atuar na consolidação das diretrizes de Ensino, Pesquisa e Extensão nas temáticas etnicorraciais promovendo a cultura da educação para a convivência, compreensão e respeito da diversidade”
Campus B:	“[...] oferta de atividades de pesquisa e extensão é de extrema importância para a formação holística dos graduandos” “O ensino junto com a extensão também permite a indivisibilidade entre a teoria e a prática à medida que insere a prática com vistas à formação profissional desde o início do curso”
Campus C:	“Os elementos que estruturam a organização curricular do curso estão essencialmente pautados na flexibilidade curricular, na interdisciplinaridade, na contextualização, em metodologias, tecnologias ativas de ensino-aprendizagem e na práxis como base da construção do conhecimento, principalmente quando nos referimos às modalidades de avaliação e em atividades de pesquisa e extensão”
Campus D:	“[...] pesquisa científica e a extensão tecnológica como processo de realimentação dos conhecimentos; Extensão promove na sua reflexão o pensamento crítico sobre a dimensão ético-cidadã daquilo que se ensina e se aprende” “[...] Extensão pode ser entendida como uma ampla sala de aula, onde se pode ensinar e aprender com ética e cidadania”
Campus H:	“[...] integração das atividades curriculares previstas no curso e das atividades extracurriculares” “Incentivo à participação em atividades, programas e projetos de extensão, pesquisa e inovação buscando fomentar a responsabilidade social e inserção crítica do estudante na comunidade”

Fonte: PPC dos cursos de TADS, 2021.

No entendimento da extensão, “como uma ampla sala de aula”, as práticas extensionistas possibilitam novos espaços de aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades de extensão, na forma integrada e interdisciplinar, promove uma nova percepção sobre os espaços tradicionais de sala de aula, posto que a prática escolar é levada para o exterior do ambiente acadêmico e confrontada com os diferentes repertórios culturais que compõem a realidade das comunidades (NOGUEIRA, 2005).

A ampliação dos espaços e experiências acadêmicas favorecem vivências mais significativas e contextualizadas para os conteúdos escolares e proporcionam aos estudantes o contato com o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Para Tilton & Pacheco (2012), o rompimento com o reducionismo dos espaços escolares passa pela construção de projetos pedagógicos que oportunizem reflexão, troca, diálogo e partilha de saberes, além do reconhecimento das diferenças, desigualdades e multiplicidade que permeiam as relações sociais e as dimensões da vida em sociedade.

A importância do diálogo nos processos que envolvem a produção de conhecimento teórico, técnico ou em experiências práticas é expressa por Freire (2015, p. 65), que entende a que a dialogicidade na educação deve avançar de um “jogo puramente intelectualista de palavras vazias” para a problematização do conhecimento à luz da totalidade histórica, para que ocorra o desenvolvimento de uma cidadania consciente, crítica e transformadora. Nesse sentido, a prática extensionista, em articulação com ensino e pesquisa, abre caminho para o desenvolvimento de uma formação profissional contextualizada e voltada à problemática social, articulando conhecimento científico às demandas da população e conhecimento teórico à dimensão prática da atuação profissional.

A problematização é um pressuposto importante na pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2019, p. 111) como ponto de partida metodológico na superação do dilema entre as tendências pedagógicas tradicionais, centradas em um conhecimento teórico transmitido pelo professor, e as tendências contemporâneas das teorias de aprendizagem, cujo foco concentra-se no como aprender. Para o autor, teoria e prática, aluno e professor, são “elementos indissociáveis do processo pedagógico” e a prática social é “o ponto de partida e o ponto de chegada na prática educativa”. Dessa forma, o trabalho pedagógico tem por finalidade a mediação entre o conhecimento científico e os saberes e culturas populares, por meio de:

[...] problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2019, p 111).

A percepção da extensão como instrumento para o desenvolvimento de um conhecimento que contemple uma perspectiva teórico-técnica é amplificada com a menção de sua contribuição para a formação holística dos estudantes. Para D'Ambrosio (2012), a visão holística é uma proposta transdisciplinar que pode atender demandas da educação integral, pois considera o homem em todas as suas dimensões - corpo (necessidades materiais) e mente (comportamento e sentimentos) - inserindo valores como ética, respeito, solidariedade e cooperação na construção do conhecimento científico.

Dentro de esta visión holística, el yo que creemos que somos no es un yo estático sino más bien dinámico, uno en continuo proceso de cambio, abierto, que va construyéndose y desconstruyéndose permanentemente, en la medida en que crece, evoluciona y se interrelaciona (CEDEÑO, 2011, p. 57)³⁶.

O princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como eixo de ação e reflexão da prática acadêmica cumpre o papel de superar o reducionismo causado pelo destaque dado ora no ensino, ora na pesquisa, ou na relação dual dessas dimensões (MOITA; ANDRADE, 2009). Como espaço educativo que proporciona a produção do conhecimento a partir da experiência do fazer, a extensão mobiliza o ensino e a pesquisa a atuarem de forma indissociável para a formação integral dos estudantes.

A mensagem presente nos Projetos Pedagógicos de Curso, no que diz respeito ao relacionamento entre ensino, pesquisa e extensão, foi levantada a partir da categoria *Relação com Ensino e Pesquisa*, para a qual os dados demonstraram uma f (30), que representa 22,7%.

³⁶ Dentro desta visão holística, o pensamento humano que acreditamos ser não é um pensamento estático, mas sim dinâmico, em um processo contínuo de mudança, aberto, que está constantemente sendo construído e desconstruído à medida que cresce, evolui e se relaciona (tradução nossa).

Tabela 3 - Recorte da categoria de análise Relação com Ensino e Pesquisa

CAMPUS	TEXTO
Campus B:	<p>“[...] observa-se a utilização de métodos ativos de ensino e de aprendizagem, voltados para o mundo do trabalho, superando a dicotomia entre a teoria e a prática e articulando ações de ensino, pesquisa e extensão”</p> <p>“Incentivar e apoiar as atividades de pesquisa aplicada e extensão; e de articulação com a prática, valorizando a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão”</p> <p>“[...] são preconizadas perspectivas de interação e atividades interdisciplinares entre os componentes curriculares do curso, levando em consideração a integração entre ensino, pesquisa e extensão”</p>
Campus C:	<p>“[...] há uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo a contextualização do teórico iluminado pela prática. A ação assiste o pensamento na construção de novas ideias, ao mesmo tempo em que a teoria sustenta a ação”</p>
Campus E:	<p>“[...] a metodologia considera igualmente como primordial a realização de projetos integradores de cunho interdisciplinar, a flexibilidade curricular e a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas ao desenvolvimento de novos saberes, práticas e tecnologias associadas à infraestrutura e aos processos de comunicação e processamento de dados e de informações.”</p>
Campus F:	<p>“[...] articulação entre ensino, pesquisa e extensão está diretamente relacionada à organização curricular e à flexibilização dos tempos e dos espaços escolares e extraescolares. Os saberes necessários ao trabalho conduzem à efetivação de ações do ensino e aprendizagem (construção dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade)”</p>
Campus G:	<p>“Promover a educação profissional e tecnológica gratuita e de excelência, na área de análise e desenvolvimento de sistemas, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão”</p>
Campus I:	<p>“O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico”</p> <p>“A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve promover a articulação das diferentes áreas do conhecimento e a inovação científica, tecnológica, artística e cultural. Nesse sentido, em todos os componentes curriculares devem-se observar de forma efetiva as diferentes interfaces que os conteúdos podem produzir com a pesquisa, a extensão e o ensino, além do desenvolvimento de projetos específicos em cada área que congreguem olhares sobre cada uma destas dimensões”</p> <p>“O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico”</p> <p>“[...] o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas segue os preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estimulando atuação integral dos estudantes”</p>
Campus H:	<p>“[...] é de suma importância a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como forma de entrelaçar o processo de construção do conhecimento com a realidade social e, conseqüentemente, com o envolvimento institucional, tanto do corpo docente, quanto dos estudantes, com as questões sociais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem”</p>

Fonte: PPC dos cursos de TADS, 2021 (grifo nosso).

Percebe-se que a relação da extensão com as dimensões acadêmicas do ensino e da pesquisa se expressa na mensagem a partir de três palavras: integração, articulação e indissociabilidade. Considerando a semântica dessas palavras na Língua Portuguesa, pode-se inferir que há uma discreta diferenciação quanto ao grau de intensidade para o relacionamento ensino-pesquisa-extensão. Enquanto integrar diz respeito à incorporação/adaptação de um elemento/indivíduo em um conjunto/comunidade e articular significa ligar, juntar, organizar para fazer algo em conjunto, indissociabilidade refere-se a algo que não pode ser dissociado, que é inseparável. Para Imperatore (2019, p. 175), o termo indissociabilidade confere uma interdependência e articulação recíproca entre ensino, pesquisa e extensão, em uma relação de integralidade que pressupõe a “deposição das dicotomias entre teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão”. Nesse sentido, o *Campus I* demonstra um maior alinhamento ao princípio da indissociabilidade entre as dimensões acadêmicas e da integralidade para a formação acadêmica ofertada em seu curso. Consideramos a menção de componentes curriculares inseridos no contexto dessas premissas como um ambiente profícuo às exigências da Resolução CNE/CES nº 07/2018.

Ainda que ideal, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão está distante da prática de muitas instituições de ensino, conforme abordam Moita & Andrade (2009). Para os autores, a dificuldade na aplicação do princípio da indissociabilidade reside na elitização e encarceramento da produção científica nos espaços acadêmicos e, ainda, do desenvolvimento de conhecimento sem a participação das comunidades envolvidas, descolado dos reais anseios e necessidades da sociedade.

Apresentando uma $f(12)$, equivalente a 9,1% do total de ocorrências, a categoria *Relação com a Sociedade* demonstrou pouca referência da extensão no contexto textual de articulação com segmentos comunitários. Nesses recortes, a ação extensionista é compreendida como forma de divulgar/devolver/estender/compartilhar o conhecimento científico para a sociedade e também no envolvimento de egressos em eventos e cursos de extensão. Esse entendimento dado à extensão no curso Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFRS remete ao conceito expresso no Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Na visão de Nogueira (2001), esse marco normativo representou um avanço por dois fatores: 1) romper com o elitismo da extensão, que até então era restrita apenas ao público ligado às universidades, passando a incluir a comunidade em geral nas atividades; 2) o envolvimento dos docentes na

prática extensionista. Entretanto, essa perspectiva de extensão assistencialista, destinada à transmissão de conhecimento e prestação de serviços à comunidade, é rompida pelo conceito elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), que inseriu as premissas de interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para um trabalho acadêmico que representa “um processo orgânico e contínuo produzido coletivamente” (NOGUEIRA, 2001, p. 69).

No que tange à ocorrência da extensão vinculada a procedimentos de avaliação, o índice de 12,1%, proporcional a uma $f(16)$, coloca a categoria *Processos Avaliativos* como a terceira maior ocorrência nos Projetos Pedagógicos de Curso analisados. No conteúdo desse discurso o termo “qualidade” é largamente utilizado como objetivo a ser atingido para o planejamento, desenvolvimento e aprimoramento de ações de extensão, ensino e pesquisa.

Determinar a qualidade na educação é uma tarefa difícil em virtude das muitas concepções teóricas existentes para o termo, como afirmam Tavares & Corsetti (2019) em seu estudo abrangendo a América Latina. De acordo com os autores, é necessária a definição do que se entende por qualidade para que se possa determiná-la nos processos educativos, sendo desejável que o conceito extrapole o campo pedagógico-técnico, configurando-se em construção coletiva e contínua, e que considere a integralidade dos sujeitos e o contexto histórico-social, ainda que contradições e falta de consenso se façam presentes. Considerando essas perspectivas, não foi possível inferir acerca da conceituação que o termo qualidade pretende traduzir no conteúdo da categoria *Processos Avaliativos*.

A extensão ao nível da instituição foi o enfoque da categoria *Processos Institucionais*, com uma $f(12)$, equivalente a 9,1%. Essa categoria obteve resultado igual à categoria *Relação com a Sociedade*, fato que as classifica como as menores ocorrências dentro da pesquisa. Resultados de maior ou menor ocorrência são relevantes pois, segundo Bardin (2016), a regularidade com que um elemento aparece no texto demonstra o seu grau de importância em relação aos demais e a sua significância na mensagem.

Ao relatar os desafios para a inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação, Benetti *et al* (2015) cita a dificuldade em incluir toda a comunidade acadêmica (docentes, estudantes e técnicos administrativos) nas discussões e na

apropriação da extensão a partir do conceito reducionista de difusão e transferência de conhecimento para a sociedade, limitando, ou até mesmo excluindo os estudantes do protagonismo dessas atividades acadêmicas. Entendemos que a superação desses desafios passa pela reflexão da extensão articulada à missão e valores institucionais e à apropriação do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, não somente nas práticas pedagógicas, mas também nas ações administrativas.

Ainda que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) desenvolva um edital para apoio financeiro a projetos indissociáveis de pesquisa, ensino e extensão, em uma ação conjunta entre Pró-reitoria de Ensino, Pró-reitoria de Extensão e Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação, com o objetivo de estimular programas e projetos que contemplem a integração entre as dimensões acadêmicas, o resultado do levantamento de frequência para a categoria *Processos Institucionais* indica a necessidade de uma presença mais expressiva da extensão nas práticas institucionais, através de sua articulação com as demais instâncias acadêmicas. Nessa direção, a inserção da extensão na carga horária dos currículos de graduação surge como uma oportunidade para a instituição ressignificar o papel da extensão nas práticas pedagógicas e administrativas e a própria atuação no contexto social em que está inserida.

17.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão tem o papel de promover o intercâmbio e construção de conhecimento entre o meio acadêmico e os ambientes comunitários. Nesse sentido, o desenvolvimento de parte da carga horária dos cursos de graduação no formato de atividades de extensão, como propõe o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a Resolução do CNE/CES nº 07/2018, fortalece o papel da extensão como instrumento de práticas de ensino e pesquisa problematizadas a partir dos interesses da sociedade, contribuindo, dessa forma, para que as instituições de educação profissional e tecnológica promovam a formação de estudantes para uma inserção crítica e transformadora na sociedade. Como dimensão educativa, a extensão potencializa espaços e práticas pedagógicas destinadas à superação da dualidade teoria e prática, ao princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e da educação integral, dialógica e comprometida com a realidade social.

Com base nos resultados obtidos pela técnica de análise de conteúdo, podemos afirmar que, no que se refere ao curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFRS, a extensão tem maior destaque enquanto dimensão acadêmica, na forma de ações específicas e independentes. Ainda que o relacionamento com ensino e pesquisa não se assuma totalmente a partir do desejável princípio da indissociabilidade, a disposição a articulação e integração com esses elementos tem uma boa representação entre as categorias analisadas.

De outro modo, a análise da extensão nos processos que envolvem a instituição como um todo, demonstra pouca representatividade. Da mesma forma, os resultados para a categoria que avaliou como a instituição expressa sua interlocução com a comunidade externa, através das atividades de extensão, apontam para a necessidade de reflexão e entendimento sobre o papel da extensão na formação dos estudantes e na atuação da representação da instituição frente à sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BENETTI, P. C.; SOUSA, A. I.; SOUZA, M. H. do N. Creditação da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação: Relato de Experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 25-32, jul. 2015. ISSN 2358-0399. Disponível em: <https://271edagogia271.uffs.edu.br/index.php/RBEU/issue/view/14>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. MEC: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2021.

CEDEÑO, Rocío Castillo. Hacia una nueva 271edagogia271idade desde la 271edagogia holística. **Revista Ensayos Pedagógicos**, v. VI, n 02, julio-diciembre 2011, p. 55-70. Disponível em: Vista de Hacia una nueva espiritualidad desde la pedagogía holística. Acesso em: 31 jan 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série Educação a Distância). Disponível em: Série Educação a Distância — SEAD UFRGS . Acesso em: 20 jan 2021.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão**: experiências da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gama, 2019.

MOITA, Filomena M. G. da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 41, maio/ago. 2009, p. 269-280. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf> Acesso em: 31 jan. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. IN: MOLL, Jaqueline. *Et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 106-117.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 135p.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 2 Mb. ePub.

SILVA, A. H., & FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff; CORSETTI, Berenice. **Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina a partir de publicações da UNESCO (1966-2008)**. HOLOS, [S.l.], v. 1, p. 1-18, dez. 2019. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4332>. Acesso em: 02 fev. 2021.

TITON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: penso, 2012. 504p.

Capítulo 18

A disciplina de didática geral no curso normal: Uma análise na contribuição da formação docente

Gabriel Duarte da Fonseca

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Resumo: O presente estudo tem como tema central a disciplina de Didática Geral na formação docente no Curso Normal - magistério em nível médio e pós-médio, elucidado pela problemática norteadora - Que contribuições para a formação docente no Curso Normal tem a disciplina de Didática Geral? Traçando como objetivos principais da investigação e discussão - analisar as contribuições desenvolvidas na disciplina de didática geral no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha e compreender a disciplina de Didática Geral como espaço de formação profissional. A partir da metodologia empregada constituída por pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, aportado nos fundamentos teóricos de LIBÂNEO (1994); CANDAU (2009), (2012); VIÑAO-FRAGO (1998), (2000) e (2008) e GIL (2008). Os resultados obtidos demarcam a importância do Curso Normal que é ofertado integrado ao Ensino Médio para a história da profissionalização de professores de educação básica para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais no estado do Rio Grande do Sul, alicerçado nas contribuições dos saberes instrumentais da disciplina de Didática Geral, presente na estrutura curricular. Entende-se essa disciplina como sendo o espaço de desenvolvimento dos conhecimentos profissionais necessários o exercício do magistério. Como considerações finais da presente pesquisa, delinea-se a discussão considerando as múltiplas facetas sociais que permeiam o espaço educacional, levando em conta a interligação teoria-prática, a relação técnica e humana profissional e o caráter político deste campo do conhecimento para a consolidação profissional da carreira docente da educação básica.

Palavras-chave: Formação docente. Curso Normal. Profissionalização. Didática Geral.

18.1 INTRODUÇÃO

O presente estudo dedica-se à disciplina de Didática Geral na formação docente no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Isabel de Espanha, localizado no estado do Rio Grande do Sul no município de Viamão, partindo da problemática - *Que contribuições para a formação docente no Curso Normal tem a disciplina de Didática Geral?* Os objetivos propostos da presente pesquisa versam sobre analisar as contribuições desenvolvidas na disciplina de didática geral no Curso Normal do I.E.E. Isabel de Espanha e compreender a disciplina de Didática Geral como espaço de formação profissional.

O estudo está baseado nos fundamentos teóricos de Libâneo (1994); Candau (2009), (2012); Viñao-Frago (1998), (2000) e (2008) que trazem à luz a discussão conceitual da didática como campo de estudo para a formação de professores, seu objeto de estudo e suas relações com os múltiplos saberes profissionais, bem como, os estudos conceituais da historicidade das disciplinas educativas e suas funções nos anseios educacionais, sociais, culturais e políticos.

Para a metodologia e análise, o aporte será de Gil (2008). A pesquisa é de caráter bibliográfico, partindo das análises de conteúdos das ementas do campo estudado, a disciplina de Didática Geral, buscando compreender os aspectos formativos que a constitui para o trabalho docente.

De forma a contribuir com a leitura do estudo exposto, o presente artigo está organizado em seções: Curso Normal: formação inicial docente, que versa na explanação de situar o que é o Curso Normal? e Didática Geral, que disciplina é esta? que discorre sobre o conceito do estudo do campo da didática e suas contribuições para a formação docente.

18.2 CURSO NORMAL: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O Curso Normal - conhecido como magistério, é a formação inicial de professores para atuação na Educação Básica, nas etapas iniciais - Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfases de atuação conforme cada instituição a partir do PPC - Projeto Pedagógico de Curso.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9.394/96, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, define a formação normal, como exigência mínima para atuação docente nas referidas etapas, como descreve em seus artigos 61 e 62:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (grifo nosso)
(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

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; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

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: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, *admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (grifo nosso)* (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

No estado do Rio Grande do Sul (RS), o curso é oferecido pela Rede Estadual de Ensino, através dos institutos de educação, que registra atualmente, conforme dados de 2019 da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC, 99 instituições escolares, distribuídas em todas as regiões do estado, marcando o processo regional, da formação professoral no estado.

A partir das orientações e normativas do CEED (Conselho Estadual de Educação) em sua resolução nº 252, de 05 de janeiro de 2000, sendo ofertado em duas modalidades: *Ensino Médio Normal* - vinculado a formação do Ensino Médio Integrado com a formação docente - profissional; *Pós-médio ou subsequente* - para estudantes que já concluíram o Ensino Médio e desejam cursar a formação docente - profissional.

A educação profissional e tecnológica (EPT) é a modalidade de educação que tem por finalidade a preparação dos sujeitos para as profissões, visando a articulação da educação básica com a formação profissional.

A LDB 9.9394/96, em seu artigo 36-A, descreve que [...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

No mesmo sentido de colaborar com o entendimento da EPT, a resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, em seu artigo 2º, explica:

“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”.

Desta forma, relacionamos a formação do Curso Normal, ofertada de forma integrada ao Ensino Médio, como espaço de EPT, pois está alicerçada nos princípios que o decreto nº. 5.154/2004, configura como:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - Organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;

III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. [...]

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - Os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (grifos nossos).

A partir das premissas destacadas, percebe-se que a natureza da formação docente, está pautada nestas proposições, exigindo articulações que visem uma formação integral dos estudantes, futuros docentes da educação básica.

Nessa perspectiva, permitindo a integração entre o Ensino Médio e o Profissional, “[...] onde o ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 15)”.

Colaborando com o entendimento e o papel que a EPT tem na educação básica, através do Ensino Médio, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), visam à centralidade no *trabalho como princípio educativo* e demarcam que é nessa etapa que se consolida a *evidência da contradição entre capital e trabalho*, e o *dualismo estrutural*, uma formação para a elite e outra para a classe trabalhadora.

De forma a apresentar e desenhar a estrutura do Curso Normal no RS, sintetizamos o documento norteador do CEED, preferido as instituições. Conforme Resolução No 252, de 05 de janeiro de 2000. do CEED, que *Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental*, define:

As classes de aplicação - as classes de aplicação são turmas de Educação Infantil e/ou Anos Iniciais disponíveis na própria instituição formadora ou convênios com redes de ensino, para que os estudantes do Curso Normal possam desenvolver orientações, experimentações e estudos pedagógicos, de forma a contribuir para o processo de atuação profissional.

O projeto pedagógico do curso, em suas formações e ênfases, conforme o artigo 5º deve:

[...] Oferecer no Curso Normal, resultado de um esforço de elaboração coletivo, assegurará a constituição de valores (saber ser), conhecimentos (saber conhecer) e habilidades e competências (saber fazer), necessárias ao exercício de práticas docentes qualificadas.

Percebe-se a necessidade da oferta, no decorrer da formação, de espaços para articulação dos diferentes saberes e conhecimentos fundantes para atuação docente, com o intuito de ampliar seus olhares para além das disciplinas curriculares, bem como, dos muros da instituição formadora. Assim, desenvolver uma formação sólida nas dimensões que envolvem as técnicas e o papel humano.

A resolução, no que tange aos Projetos Pedagógicos de Curso, complementa em seu art 6º § 1º:

§ 1o À formação de docentes para atuar na educação infantil e nos quatro anos iniciais do ensino fundamental os Planos de Estudos poderão agregar, conforme o caso, ênfases:

- I - na educação especial;
- II - na educação nas comunidades indígenas;
- III - na educação de jovens e adultos.

As escolas formadoras possuem autonomia de ofertar as ênfases descritas, de forma a colaborar com a ampliação da oferta e formação das especificidades de atuação na educação básica, na esfera local/regional do presente estado, sendo um ambiente rico de solidificação dos múltiplos saberes profissionais da docência, onde a escola normal assume um papel central para a formação professoral no estado do Rio Grande do Sul.

A mesma resolução em seu artigo 10, apresenta as orientações referentes ao estágio profissional, exigência para a conclusão do curso, após os estudos teóricos desenvolvidos. É considerado como um espaço rico de aprendizagem, no qual os estudantes desenvolvem ensaios de planejamento, execução e avaliação do trabalho docente, na regência de turmas da Educação Infantil e ou Anos Iniciais. Alguns critérios são estabelecidos, de forma a orientar aplicabilidade deste momento de aprendizagem profissional, como descrito em seu § 1º;

§ 1o O estágio profissional, como parte integrante da prática pedagógica obrigatória mínima de oitocentas horas, terá a duração de, também no mínimo, quatrocentas horas, distribuídas ao longo de, pelo menos, um semestre letivo e será realizado após a satisfatória conclusão de todos os componentes curriculares previstos no Plano de Estudos do curso.

A estruturação curricular dos cursos de formação docente em Nível Médio no RS, estão assim propostos: *Ensino Médio Normal* - 4 anos de estudo, 3 anos e meio de formação teórica com as disciplinas do Ensino Médio e do campo de formação docente (didáticas e fundamentos da educação) e um semestre de estágio profissional obrigatório. Conjuntamente, está vinculado no decorrer do curso 400h de práticas de ensino, distribuídas nas etapas de formação. *Pós-médio ou subsequente* -este em 2 anos de estudo (1 ano e meio de disciplinas teóricas do campo da educação e um semestre de estágio profissional obrigatório), vinculado 400h de práticas de ensino, distribuídas nas etapas de ensino.

18.3 DIDÁTICA GERAL, QUE DISCIPLINA É ESTA?

A partir da Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999 do CNE/CEB que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, a disciplina de Didática Geral entra configurada a ser o espaço de garantir no currículo da formação docente uma construção de formação como nos remete Moura (2013) politécnica, unitária e universal,

a partir do trabalho problematizado com as necessidades dos sujeitos em formação e do universo laboral da prática docente. Em seu artigo 3º, que promulga a organização da proposta pedagógica do Curso Normal, considera importante a articulação dos conhecimentos contextualizados a partir das reflexões sistemáticas sobre a prática escolar e os vários aspectos das múltiplas dimensões da vida cidadã.

A Didática é um campo de estudo que busca problematizar e fundamentar o processo de ensino-aprendizagem partindo das múltiplas facetas que estão envolvidas. Candau (2009) nos descreve a didática em duas vertentes - didática instrumental e a didática fundamental, sendo a didática fundamental a superação da didática instrumental. A didática fundamental está calcada em um tripé que envolve a técnica, o humano e a política no que circunda uma multidimensionalidade do processo de ensino, pois ensinar é um ato político, que permeia os conhecimentos técnicos para o fazer didático relacionados com o papel humano que circula na formação dos sujeitos.

Na perspectiva da didática instrumental, as questões postas são: O que é? Como ensinar? Uma valorização e preocupação com a técnica de ensino, no viés fundamental a didática se preocupa com outras questões que assolam o estudo da didática como: como

ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar? De que forma ensinar? As questões de cunho filosófico e sociológico da educação penetram no corpus do campo didático.

Quando pensamos na prática docente, inúmeras questões são postas e problematizadas, nas quais os conhecimentos teórico-práticos devem ser a luz do processo crítico da formação profissional desse docente, capaz de se apropriar dos conhecimentos científicos e necessários para a atuação profissional e transformá-los em saberes docentes que signifique e ressignifique o fazer diário.

Candau utiliza o termo multidimensionalidade para demarcar os estudos e práticas do conhecimento docente, vinculado à educação e sociedade, nesta proposta,

O ensino da didática não pode ser dissociado da problemática da educação na sociedade e, mais especificamente, da questão das relações entre escola e sociedade. Em suas relações com a sociedade, a escola é mais determinada que determinante. Isso não significa afirmar que não exista um âmbito próprio da atuação da escola e do profissional da educação. Existe um espaço especificamente escolar que deve ser trabalhado sempre de forma articulada com o contexto histórico em que se situa (CANDAU, 2012, p. 123)

A formação docente nos exige a cada momento novos conhecimentos, habilidades e competências³⁷ para desempenharmos o fazer profissional, pois as mudanças políticas, sociais e econômicas influenciam a dinâmica docente e seu papel no espaço laboral, a escola e a sala de aula.

A contribuir com o entendimento de habilidades e competências para o desempenho profissional, reportamo-nos a Perrenoud (1999), em que competência profissional é um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com eficácia várias situações, apoiada em conhecimentos, habilidades e técnicas. No que se refere a habilidades, para Perrenoud (1999), é um conjunto de sequência de maneira operatória, de deduções e induções, em que se faz uso de esquema de nível elevado. Para o autor, são procedimentos de forma mental acionados para resolver uma situação real.

Assim, as habilidades estão vinculadas às competências, sendo necessário se inter-relacionar os conhecimentos para que ocorra uma atuação competente.

Em meio a tantas transformações sociais, que são dinâmicas, como podemos pensar a formação profissional docente, de cunho inicial, para atuar na educação básica, mais especificamente na Educação infantil e nos Anos Iniciais? O Curso Normal, como formação inicial, tem seu propósito na habilitação de estudantes para atuação nessa etapa de ensino, buscando articular todo processo técnico, político e humano que

³⁷ É importante salientar que os conceitos de habilidades e competências no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica são criticados pelos principais autores que conceituam a EPT.

permeiam o profissional da educação - *o professor* - pautado em sua didática teórico-prática, em que a práxis se faça presente em todo seu processo de formação, pois conforme Libâneo (1994), a didática ocupa um lugar especial na formação teórica e prática, articulando a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo esse profissional, tão exigido de saberes para o fazer profissional, o Curso Normal em sua estrutura curricular, apresenta disciplinas de conhecimentos específicos da Educação Infantil e Anos Iniciais (as diferentes didáticas, de cada área do conhecimento) e Educação e conhecimento (sendo as disciplinas de História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Estrutura e Func. do Ensino), buscando a interface dos saberes profissionais.

A Didática Geral, disciplina do eixo conhecimentos específicos da Educação Infantil e Anos Iniciais, está presente no decorrer de todo caminho formativo dos estudantes do Curso Normal, trazendo em seu escopo o estudo da *Didática* no processo de ensino-aprendizagem, levando o estudante, futuro docente, a compreender os aspectos epistemológicos e didáticos do processo do fazer docente, que expande o espaço de sala de aula, considerando o ato educativo em diferentes contextos, tempos e espaços. De forma a conceituar a didática, remetemo-nos a Libâneo (1994), considerando que é a disciplina que vai direcionar seu enfoque para a educação escolar, investigando os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino.

De forma a sustentar a importância da Didática Geral oferecida nos cursos normais, foram analisadas as ementas da referida disciplina de uma instituição educativa do estado do RS, num recorte temporal dos últimos 5 anos (2016-2020), utilizando Gil (2008) para analisar e tratar os dados encontrados, numa perspectiva da pesquisa bibliográfica.

As análises apresentam a marca do estudo do *planejamento docente*, como conteúdo central da disciplina, considerando em seus objetivos de estudo, a capacidade de estruturação e aplicabilidade da prática didática docente de uma forma interdisciplinar, buscando enfatizar a formação global dos futuros docentes e na sua prática profissional.

Questões conceituais como: A relação teoria e prática dos conhecimentos pedagógicos; Estudo dos espaços formais e não formais da educação e Pressupostos históricos, filosóficos, políticos e sociais que fundamentam a ação docente nas diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem, aparecem em todas as ementas desse

recorte temporal, reforçando a importância de se considerar alguns pontos para o processo da profissionalização docente, enquanto saberes profissionais; *teoria e prática*, considera-se ponto fundamental esta articulação nos estudos docentes, sem teoria não temos uma prática calcada em estudos e análises científicas e sem prática não temos as reflexões-críticas da aplicabilidade das teorias estruturadas. *Estudos dos espaços formais e não formais*, sabemos que a educação está envolvida em todo processo de interação e intencionalidade entre os sujeitos, o ato educativo, extrapola o espaço da escola e da sala de aula, que conforme Libâneo (1994), é o espaço onde as *aprendizagens organizadas* ocorrem, a partir do planejamento, sistematização e intencionalidade pedagógica.

Nos diferentes espaços sociais, apropriamo-nos de múltiplas aprendizagens, como nos remete Libâneo (1994), as *aprendizagens casuais*, que são espontâneas ocorrem de forma natural na interação entre as pessoas que serão incorporadas aos saberes já apreendidos. Nos estudos dos pressupostos históricos, filosóficos, políticos e sociais, a disciplina propõe entendermos a educação como constructo social cultural, a cada tempo-espaço-transformação social, o papel da escola, do professor e da sua relação com a sociedade se ressignifica.

Compreender as bases históricas da educação e da escolarização, é parte inerente para a formação profissional docente, pois nos remete a uma reflexão-crítica sobre o papel educacional nos contextos históricos-sociais. Já as análises filosóficas, sociológicas e políticas do processo educacional, bem como, da escolarização, também sustentam os saberes profissionais para atuação docente, entendendo que a prática docente está relacionada conforme Libâneo (1994), com a intencionalidade e sistematização educativa, considerando o papel político que fundamenta suas ações didáticas-pedagógicas.

Historicamente, a presente disciplina como campo de estudo, está presente no currículo do Curso Normal, sendo ressignificada com as novas demandas educacionais da sociedade, mas permeando seu papel de configurar a instrumentalização do fazer docente, a prática escolar, alicerçada nos estudos teóricos das diferentes áreas do saber e que constitui o cenário educacional brasileiro.

Deste modo compreender sua existência ou não no processo de formação e de que forma é organizada pela instituição formadora, assim construindo a própria cultura, a partir das disciplinas selecionadas. Nesse sentido, Viñao pondera que

A instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura próprias. Uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação pedagógica em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares (VIÑAO, 2008, p. 189.)

Cabe ainda ressaltar a intencionalidade que demarca a oferta de uma disciplina escolar, num propósito de sistematizar saberes que são considerados relevantes para o processo de conhecimento dos sujeitos em formação, capaz de configurar um espaço de cultura disciplinar.

A disciplina escolar é um mecanismo de estruturar os diferentes saberes sociais, a partir de um recorte temporal e de saberes relevantes que são considerados para a jornada da formação dos sujeitos, considerando sua dinâmica e ressignificação a cada necessidade de novos conceitos. Segundo Viñao-Frago (2008), a disciplina escolar deve ser compreendida como um *“organismo vivo”*, pois se remodela a todo instante, conforme necessidades e anseios culturais, sociais e políticos.

Nesse sentido, a disciplina em discussão - Didática Geral - é um eixo norteador da formação docente no Curso Normal, por estar presente no currículo de todos os anos/semestres do processo formativo, com carga-horária expressiva e com uma proposta de trabalho docente que enfoque os desafios os quais a docência exprime, considerando as particularidades que se configura nas etapas iniciais da educação básica (Educação Infantil e nos Anos Iniciais).

Utilizando os estudos de Viñao-Frago (2008), que traz a noção chave para o campo em questão, a do *“código disciplinar”*, quando atribuímos a consolidação de uma disciplina no campo de formação, estamos nos remetendo ao código disciplinar, o qual desenha suas regras ou pautas e sua imposição de forma geral, que é transmitido de uma geração para a outra no meio acadêmico.

Percebe-se essa consolidação a partir das análises realizadas nas ementas e suas contextualizações, e pelo recorte temporal que se manifesta expressivamente longo, constituindo assim, o *“código disciplinar”* desse campo de estudo.

Nesse olhar, alguns componentes são erguidos, sendo três basicamente: *“um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos e umas práticas profissionais”* (Viñao, 2008, pág 206).

18.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos documentos norteadores da Educação Profissional e Tecnológica e da própria organização da proposta pedagógica do Curso Normal, percebe-se a relação que configura a escola normal como espaço da EPT, por sua ofertada ocorrer no Ensino Médio Integrado, vinculando a formação básica com a habilitação profissional - *docência* - e os alicerces que a demarcam relacionando a educação, o trabalho, o emprego, a ciência e a tecnologia. O trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre a teoria e a prática, são norteadores presentes na escola normal a partir da própria concepção de organização curricular, de pautar espaços de práticas pedagógicas, onde os estudantes em formação, interagem com o espaço escolar/prática laboral, compreendendo a dinâmica que se configura a prática profissional.

Importante também reafirmar as bases conceituais que balizam a EPT, sustentada pelo tripé: *trabalho como princípio educativo*, sendo a integração do trabalho manual com o intelectual produzindo consciência diante dos processos produtivos contemporâneos; formação *humana integral*, em que ocorre o processo de aquisição de autonomia frente à sociedade e às condições de escolha; *politecnia*, construção da apropriação do domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

A formação docente é um desafio constante quando nos remetemos a problematizar o processo de escolarização de uma sociedade, isso por que acabamos inclinados aos questionamentos de como se dá a formação professoral, a fim de buscar atender as demandas emergentes da própria Ciências da Educação, bem como dos profissionais docentes, seja na configuração da formação inicial na qual é a discussão deste estudo, como também na formação continuada. O Curso Normal entra nesse bojo de consolidar a formação profissional docente, a partir de uma estrutura formativa capaz de articular os diversos conhecimentos que circundam a prática docente.

Percebemos que essa formação abrange aspectos peculiares regionais de formação para atender as demandas específicas, como as comunidades Quilombolas, Indígenas e de Educação do Campo. Outro ponto, é a consolidação por parte do poder público estadual, no caso da Rede Estadual de Ensino, na oferta das escolas normais, distribuídas por todas as regiões do estado e organizada no dinamismo do Ensino Médio Integrado e do pós-médio / subsequente.

A partir dos estudos e contextualizações das ementas da disciplina de Didática Geral, no processo de formação das normalistas, evidencia-se a relevância do campo

estudado para a instrumentalização do fazer docente com o trabalho nas etapas iniciais da educação básica, considerando os conhecimentos que são propostos e articulados. Vislumbra-se a necessidade de constantes reflexões a partir da própria prática docente, no trabalho com as estudantes normalistas, na ressignificação dos conhecimentos propostos nessa área.

O presente estudo é uma arguição e reflexão local e temporal, considerando os desafios da formação docente no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, na consolidação de políticas públicas de formação docente, seus avanços e dificuldades, buscando através da formação contínua e no aprofundamento dos conhecimentos profissionais nos estudos posteriores de graduação e pós-graduação (Lato sensu e Stricto sensu).

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal*. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. *Regulamenta o § 2º 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*.

CANAU, V. M. *Didática Questões Contemporâneas*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forma & Ação, 2009.

_____. *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Revista Trabalho Necessário, ano 3, n. 3, 2005

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 252, de 05 de janeiro de 2000. *Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental*. CEED- Conselho Estadual de Educação.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIÑAO-FRAGO, A. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, n.7, p. 100-101, 2000.

_____. *História das Disciplinas Escolares*. Revista Brasileira de História da Educação. N. 18, p.174-216, 2008

_____. *A história das disciplinas escolares*. Revista Brasileira de História da Educação, Curitiba, n. 18 p. 173-215, 2008.

Capítulo 19

A naturalização dos destinos escolares e seus mecanismos de reprodução

Rhuany Andressa Raphaelli Soares

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

RESUMO: O presente texto se propõe a discutir sobre as construções e reproduções de trajetória de vida baseada nos anseios do capitalismo e nas instituições sociais que são submetidas a ele. Mesmo inseridos em uma sociedade democrática, vivenciamos as dualidades estruturais e simbólicas nas esferas social, econômica, política e cultural. As desigualdades, ao longo da vida dos agentes sociais, acabam sendo reforçadas por instituições tais como a escola, que faz com que o tipo de educação oferecida seja compatível com a origem e o destino social que cada classe teve ou deve ter. Nesse sentido, percebemos que as experiências no ambiente escolar corroboram as experiências vivenciadas pelos agentes devido a sua condição social, influenciando fortemente nas percepções e projeções relativas aos destinos escolares. Para romper com essa reprodução são necessários novos debates que busquem a consolidação de uma educação mais paritária e integral, uma educação que não seja pensada para separar o trabalho intelectual do trabalho manual.

Palavras-chave: Dualidades. Trajetórias. Instituição Escolar.

Tudo aquilo que nos compõe enquanto indivíduo e todas as nossas vivências dependem, necessariamente, do meio social ao qual nos encontramos vinculados. A sociedade, de forma ampla ou específica, encontra-se longe de ser caracterizada e composta de forma neutra e, da mesma forma, isso acontece com os elementos que fazem parte da nossa existência e nos identificam como membros sociais.

As coletividades contemporâneas possuem diversas características complexas e as formas como suas estruturas materiais e simbólicas são organizadas e consolidadas derivam do desenvolvimento sócio-histórico que acontece em cada uma delas. Em teoria, grande parte das sociedades se apresentam hoje sob o viés da democracia. Isso significa, de forma geral, que nossas concepções e práticas estão amparadas e tem como centralidade uma ampliação da participação dos agentes sociais de forma mais igualitária nas esferas políticas, econômicas e sociais. Entretanto, a nossa democracia encontra-se inserida em um sistema mais amplo e completamente divergente dessas concepções, qual seja, o capitalismo.

Ao longo do tempo, a noção do que seria democracia teve inúmeras variações e correspondeu às demandas de um contexto específico. Em muitos momentos, inclusive o atual,

falamos como se soubéssemos o que é democracia, mas o que ela é muda à medida que as pessoas desenvolvem diferentes concepções do que significa ser um povo autônomo ou de quais habitantes de um determinado território devem participar plenamente (MARKOFF, 2013, p. 27).

Sendo assim, as sociedades democráticas se apresentam como fundamentalmente dinâmicas e seus horizontes de inclusão ou exclusão estarão associadas ao sistema social e econômico que sustentamos.

Quando analisamos o vínculo democracia-capitalismo, percebemos que ele está calcado em uma relação contraditória. A identificação de uma democracia tem como base a redução das desigualdades sociais, buscando o reconhecimento, o fortalecimento e a expansão de direitos dos diferentes grupos sociais. No entanto, quando buscamos alcançar ou, pelo menos, nos aproximar de um ideal mais igualitário na sociedade como um todo, dentro de um sistema capitalista que tem como base a propriedade privada e a maximização do lucro, percebemos o quão utópico se coloca esse ideal. A partir do momento em que vivenciamos extremas desigualdades econômicas, estas se manifestam em outros campos, tais como o político e o social, limitando de forma expressiva a

representatividade real da democracia. Temos, então, que os anseios democráticos e capitalistas caminham em direções opostas.

O capitalismo, de forma direta ou indireta, aparece na nossa sociedade como uma força que dita e influencia as demais dimensões da nossa existência. Isso significa que por mais que estejamos vinculados a um ideário democrático, este não é posto em prática. Em outras palavras, apesar de buscarmos uma igualdade jurídica e social, apesar de tentarmos demonstrar que todos são vistos enquanto cidadãos possuidores de direitos, apesar de determinarmos que todos possuem as mesmas oportunidades, o que vivenciamos é um capitalismo que assegura

o status quo da sociedade de classes, permitindo [...] a reprodução de uma sociedade calcada na desigualdade e na exploração, mas que, aparentemente, é igualitária e harmônica, ao garantir um mínimo para “quase todos” (NETO, 1997, p. 303-304).

Em resumo, a democracia,

circunscrita aos limites do capitalismo, não pode, pois, entrar em contradição com a lógica que rege a organização desse tipo de sociedade. A redistribuição de renda será sempre efetuada dentro de parâmetros que não ameacem a propriedade privada dos meios de produção, não eliminem a diferenciação de classe, e nem mesmo, comprometam, em algum nível, as taxas de lucro (NETO, 1997, p. 306).

De forma geral, sabemos que o capitalismo se ancora e se solidifica nas discrepâncias e antagonismos entre os indivíduos. A sociedade de classes, edificada em uma classe possuidora de diferentes tipos de bens e outra com significativa restrição a isso, é representada pelas mais diversas dualidades que compõem o meio social. Criamos, a partir disso, uma estrutura social hierarquizada, na qual percebemos um constante processo – não natural – de produção, reprodução e legitimação desses aspectos desiguais, garantindo, principalmente, a manutenção das posições sociais existentes de acordo com distribuição dos recursos disponíveis.

É importante entender e ressaltar que esses recursos não se restringem aos aspectos de aquisição puramente monetários ou materiais, mas que eles acontecem também de forma significativa no plano do imaterial, ou seja, nos seus aspectos simbólicos. Sendo assim, além da demarcação concreta que a sociedade nos impõe de acordo com o nosso status social, acabamos reforçando essas fronteiras no plano do subjetivo e do imaterial, fazendo com que nossas representações de mundo estejam conectadas a nossa posição e com a forma que nos vemos e somos vistos pela sociedade.

Sendo assim, quando pensamos o capitalismo ou quando pensamos até mesmo a democracia no capitalismo temos que conceber essa análise tanto a partir de um âmbito micro quanto macrossocial, ou seja, não podemos partir apenas da compreensão das condições de vida dos membros da sociedade, mas temos que investigar de que forma as dimensões e instituições sociais reforçam estas.

Inúmeras instituições sociais foram pensadas ou reestruturadas para atender de forma mais significativa aos princípios democráticos ou, pelo menos, tinham como essência essa perspectiva. Contudo, muitas delas acabaram se mostrando, historicamente, como meios de reforçar as tendências capitalistas. Uma dessas instituições, vista de diversas formas como aquela que poderia promover uma ruptura aos dualismos existentes, é a instituição escolar.

A escola, teoricamente, seria o espaço que permitiria o desenvolvimento dos indivíduos em vários aspectos, principalmente através do seu papel socializador. Ainda, a instituição poderia “contribuir para a construção de uma sociedade na qual as injustiças sociais e humanas sejam enfrentadas da melhor maneira” (RAMOS, 2017, p. 9).

No entanto, percebe-se que “a escola, como tudo no capitalismo, é, necessariamente, de classe” (BORGES, 2017, p. 112) e toda a “produção e divulgação do conhecimento não se faz alheia aos conflitos, antagonismos e relações de força que se estabelecem entre [as] classes ou grupos sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 51). A educação e seus processos encontram-se também demarcados pelas dualidades encontradas de forma mais ampla na sociedade, onde destacamos as profundas diferenças entre instituições – públicas e privadas – e as diferenças nas formas de produção, socialização e avaliação do conhecimento.

Se por um lado encontramos uma escola elitizada, pertencente às classes mais favorecidas, com acesso aos mais diversos recursos e meios culturais que reforçam seu status de classe ao longo do tempo, por outro, temos uma escola pública voltada às classes populares, que encontram todos os tipos de restrições e carências não apenas no ambiente da instituição escolar, mas também nas suas vidas como um todo. Essa divisão, que parece ser unicamente estrutural, acaba gerando consequências e dissociações no tipo de formação que será pensada e oferecida para cada uma dessas classes: uma voltada para o trabalho intelectual e outra para o trabalho manual. Assim, temos como resultado a “institucionalização da escola como marco de separação entre trabalho e

educação, unidade ontológica que é cindida na sociedade de classes” (RAMOS, 2017, p. 21).

É interessante entender que essas divisões educacionais são históricas e derivam de diferentes mudanças estruturais na sociedade, tendo como ápice o início do capitalismo. As práticas educativas, na sua origem, eram voltadas para aqueles que dispunham de tempo livre, ou seja, não eram atribuídas aos trabalhadores. Estes tinham um tipo de formação diretamente nos seus espaços de trabalho através de outros membros que praticavam o mesmo ofício. Com a 1ª Revolução Industrial, percebeu-se a necessidade de oferecimento de um ensino popular pelo Estado, fazendo com que a função desse tipo de escola tivesse um viés de caráter econômico/produtivo. O objetivo, nesse sentido, era evitar o embrutecimento dos trabalhadores, provendo um mínimo de qualificação geral, mas também determinadas qualificações específicas para cada demanda produtiva. Desse modo, percebemos que a institucionalização da educação para a sociedade já nasceu demarcada pela separação entre o foco no trabalho e o foco na educação em si. A formação de uma sociedade de classes gerou e necessitou de uma escola também de classes.

A escola, então, longe de ter um papel neutro, transformador e democrático, é marcada pela reprodução das desigualdades sociais, mantendo e legitimando os privilégios e as carências de acordo com cada classe, ou seja, “receber uma educação é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe” (BONNEWITZ, 2003, p. 79). Entretanto, é importante ressaltar que essas dualidades de classe não começam e nem terminam dentro da instituição escolar.

Partimos aqui da ideia de que os indivíduos, quando começam a fazer parte do espaço social, possuem diferenças de ordem social, econômica, cultural e simbólica que são estabelecidas desde o início da sua inserção e socialização. Assim, tudo que envolveria a formação inicial de um sujeito seria determinado por “um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.20). Os processos de socialização, independentemente de onde eles ocorram, não se encontra alheio às posições sociais em que estamos dispostos na sociedade capitalista. As nossas formações, enquanto membros de um meio social, carregam consigo as marcas das estratificações de classe, designando nossos gostos, relações, possibilidades, crenças, vivências e trajetórias.

A escola, nesse âmbito, acaba sendo aquela que reforça e acentua as desigualdades oriundas das classes sociais e todas as disposições que desde o início da nossa vida são incorporadas e internalizadas. Assim, é fundamental perceber que além dos sujeitos terem suas trajetórias pré-configuradas a partir da realidade da sua origem – e dos mecanismos de socialização –, estes ainda estarão atrelados a uma formação escolar que reafirma e condiciona suas trajetórias ao estabelecer um ensino dual, que, basicamente, distingue a carreira escolar entre aqueles que pensam e aqueles que executam.

Vinculada ao tipo de educação oferecida de acordo com cada classe, adentramos no debate sobre a qualidade do ensino de forma geral, que claramente também tem sua relação com os níveis sociais. Tomando como exemplo a educação brasileira, percebemos que a sua valorização e estruturação dependeram das mudanças/necessidades econômicas e políticas de cada época. Em vários momentos, principalmente do governo Collor ao governo FHC, tivemos transformações que serviram aos interesses do neoliberalismo, fazendo com que o momento estimasse formações mais individualistas e competitivas. Ainda, foi nesse momento que inúmeros processos de privatização, gerando um mercado de consumo educacional, e sucateamento de instituições públicas de ensino básico e superior ocorreram.

Em um sentido oposto, tivemos fases políticas, no decorrer do governo Lula, por exemplo, que buscaram ampliar a educação e fazer com que ela se tornasse mais acessível, principalmente para as classes populares. O objetivo dessa nova formação não era buscar “apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social, [...] numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (PACHECO, 2012, p. 8). A perspectiva era criar um movimento inclusivo, mas que tivesse um propósito emancipatório.

As disputas políticas e econômicas também impactaram as políticas públicas educacionais e, de forma mais profunda, trouxeram diversas reformas que claramente manifestavam as prioridades do país. Pensando no desenvolvimento nacional, principalmente econômico, e na expansão industrial, a educação de caráter profissional ganhou espaço nos documentos legislativos. Em um primeiro momento, no ano de 1961, esse tipo de educação foi colocado como equivalente ao nível de ensino médio da

educação básica³⁸. Logo após, no período do regime militar, tivemos uma reforma secundária que tornava compulsória a profissionalização do ensino médio. Aqui, observamos uma ampliação e transformação das escolas técnicas e uma formação qualificada com dois eixos que buscavam atender à demanda do mercado de trabalho, a saber, a formação operária e a formação técnica.

O discurso da formação técnica, nessa época, era sustentado principalmente pela Teoria do Capital Humano, que trazia a ideia de linearidade entre o nível de escolaridade e a classificação social dos sujeitos, ou seja, de que “a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados” (FRIGOTTO, 2015, p. 12). Ainda, esse tipo de formação aparecia como uma maneira de “possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2º grau” (RAMOS, 2014, p. 32). Entretanto, devido à burocracia gerada pelo sistema, à sobrecarga que as escolas técnicas tiveram nesse período – comprometendo a qualidade do modelo –, e à insatisfação principalmente da classe média do país, que buscava alcançar outro tipo de formação para suas gerações, presenciamos a extinção da profissionalização obrigatória em 1982, com a lei nº 7044/82.

Nos períodos seguintes, mais especificamente no final dos anos 80, diferentes discursos surgiram em torno do tipo de educação que deveria prevalecer. Em muitas delas uma formação pensada na construção da cidadania, na ruptura da dicotomia entre o ensino geral e o ensino técnico e no foco não mercadológico ganhou espaço nos debates. A ideia aqui era garantir uma educação integrada, buscando, por um lado,

à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar o educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso (CIAVATTA, 2014, p. 198).

³⁸ Aqui vale indicar que as escolas públicas de 2º grau implantaram o ensino profissionalizante, ainda que de forma precária diante dos poucos investimentos dos governos estaduais e federal, resultando em um forte processo de degradação da educação pública nesse nível de ensino. Por outro lado, as escolas privadas alocaram superficialmente o ensino profissionalizante nos seus currículos, mantendo a densidade das disciplinas básicas com vistas ao ingresso de seus alunos na educação superior. As condições relatadas podem ser detalhadas no site:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>

Em outras palavras, seria uma busca à superação da “dualidade existente entre a formação de caráter propedêutico dirigida à formação das elites e à formação de caráter instrumental proporcionada aos filhos das classes populares” (MOURA, 2013, p. 58), seria o momento de não distinção entre aquilo que seria voltado ao trabalho intelectual e o que seria voltado ao trabalho manual, seria o momento de junção entre teoria e prática, ou seja, seria o rompimento com a desigual apropriação de saberes. Porém, mesmo com alguns avanços nesse sentido, manteve-se uma constante separação e fragmentação entre esses tipos de ensino. No interior desses debates, a escola, principalmente a pública, é atingida no que diz respeito à sua função, qualidade e seus propósitos frente aos anseios democráticos, gerando um “total divórcio entre a prática escolar cotidiana e qualquer perspectiva de uma consistente emancipação intelectual e cultural dos educandos” (PARO, 2007, p.9).

De forma geral, quando buscamos avaliar a escola pública através das dimensões relacionadas à qualidade do ensino ou aos propósitos de uma democracia real, percebemos que se cria um descontentamento e um desamparo generalizado visto que seus objetivos não atendem a uma concepção de desenvolvimento individual e nem social. Por um lado, focando no indivíduo, percebemos um excessivo foco em aprovações, metas voltadas para o mercado de trabalho, uma apreensão sistematizada e fragmentada dos conhecimentos e uma avaliação que leva em consideração a quantidade de informações. Por outro, pensando no social, criamos um currículo informativo, que abarcam etapas independentes de conteúdo e avaliação e que se desvinculam da realidade social e de qualquer princípio democrático. No lugar de uma concepção pouco preocupada qualitativamente, poderia advir da escola pública uma formação que faça com que os alunos se vinculem aos aspectos sociais, políticos e culturais que o circundam, “uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira mais ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor” (PARO, 2007, p. 19).

De forma geral, as contradições entre o sistema de ensino público e privado são significativamente marcantes. Historicamente, se analisarmos pelo viés político, percebemos que apenas as instituições públicas sofreram com as inúmeras mudanças vinculadas aos propósitos produtivos nacionais, enquanto as instituições privadas tinham autonomia para construção dos seus currículos voltados para a apreensão dos conhecimentos. Pelo viés econômico, as instituições privadas oferecem uma apropriação

de saberes mais complexos e amplificados, devido aos seus variados recursos, espaços e processos produtivos que visam ir além de um ensino raso e incultural. Para ter acesso a esse tipo de formação, a classe dominante dispõe de capital econômico para investimento, não apenas no espaço restrito da escola, mas também no que for necessário como complemento fora dele. A escola pública aqui acaba sendo demarcada pela precarização e falta de recursos e investimentos de forma estrutural e de capital humano. Por fim, quanto a questão social e cultural, suas diferenças decorrem da própria forma como a nossa sociedade é estruturada e da forma como fazemos parte do mundo social enquanto indivíduo pertencente a uma classe específica. Compreendemos, então, que a lógica social “distribui, de forma proporcional, às classes o capital e os saberes” (BORGES, 2017, p. 112).

Podemos aprofundar o entendimento dessa discussão através da teoria da reprodução à luz dos escritos do sociólogo Pierre Bourdieu, que não apenas discorreu sobre as formas de apropriação e manutenção dos diferentes tipos de capitais existentes entre as classes, mas também demonstrou como isso gera consequências desiguais, concretas e simbólicas, para os processos e carreiras escolares.

Como já colocado, iniciamos a nossa vida social através dos processos de socialização. Estes vão ser construídos de acordo com o contexto específico em que estamos inseridos – no caso, a sociedade capitalista –, fazendo com que as estratificações sociais sejam constituídas de forma extrema. Assim,

pode-se representar o mundo social em forma de um espaço construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que atuam no universo social considerado [...] e os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas neste espaço (BOURDIEU, 2002, p. 133-134).

A forma como as posições sociais são definidas partem da noção bourdieusiana de capital, nos seus mais variados tipos. Quando o autor se preocupou em compreender os aspectos que envolviam a (desigual) distribuição, aquisição e manutenção de recursos, ele não se limitou a apreender o caráter estritamente econômico. Para ele, como forma de captar uma realidade multidimensional do agente ou do grupo de agentes, o conceito de capital precisaria ser ampliado e abarcar, além dos fatores econômicos, as dimensões sociais, culturais e simbólicas. Detalhadamente, o capital econômico é constituído pelos fatores de produção e pelo conjunto de bens econômicos que esses possuem; o capital cultural relaciona-se com as qualificações intelectuais do

sistema escolar ou pela transmissão familiar; o capital social demarca o conjunto de relações sociais que o agente ou grupo detém e; por fim, o capital simbólico corresponde aos rituais ligados à honra e ao reconhecimento social do agente ou do grupo de agentes³⁹. Assim, de modo geral, percebemos que esse conceito abrange diferentes fenômenos e aspectos da vida social e pode ser entendido como “um ‘recurso’, segundo o modelo de ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos (ou ‘componentes’) que podem ser possuídos por um indivíduo” (LEBARON, 2017, p. 101).

O conceito de capital encontra-se diretamente relacionado à noção de *habitus*, também desenvolvida pelo sociólogo. O *habitus* corresponde aos comportamentos e práticas que os sujeitos desenvolvem ao longo de suas vidas e que se encontram atrelados às posições de classe, fornecendo elementos objetivos e subjetivos para que possamos estruturar e planejar as nossas escolhas e trajetórias. O seu conceito é colocado, então, como

um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão (BONNEWITZ, 2003, p. 77).

A partir do entendimento dessas noções e dos fundamentos que nos mostram que desde a nossa origem social somos colocados em situações desiguais de existência, podemos perceber o impacto que isso tem nas nossas trajetórias de vidas, mas, principalmente, nas nossas trajetórias escolares que se perpetuam como duas. Os escritos bourdieusianos sobre o sistema escolar nos revelam que, longe deste ser considerado um elemento de mobilidade social, “ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007 p. 41). A realidade escolar, assim, acaba reproduzindo e corroborando com todos os mecanismos sociais que, por um lado, sustentam uma cultura dominante e os privilégios de uma classe e, por outro, contribuem para a escassez de todo tipo, determinando uma eliminação constante e variada de alunos de classes mais desfavorecidas, impossibilitando qualquer ascensão escolar ou social.

³⁹ Quando falamos de Capital Simbólico no Brasil podemos retomar os escritos de Florestan Fernandes, em que percebemos que a desigualdade brasileira é muito marcada pela discriminação racial, ou seja, na nossa sociedade, nas camadas populares, ser negro ainda será maior a dificuldade de superar a desigualdade em relação ao branco dotado dos mesmos capitais.

Nesse sentido, podemos resumir a situação da seguinte forma: desde o início da nossa vida, por meio da nossa origem familiar e social, somos possuidores de determinados volumes e tipos de capital correspondentes à nossa classe na sociedade. A classe dominante, conforme aponta Bourdieu, é aquela caracterizada por dotar/herdar de forma significativa os diferentes capitais e por criar estratégias de perpetuação do seu status de classe, são aqueles “que fazem com o capital puxe o capital” (BOURDIEU, 1996, p.35). Já as classes dominadas “se definem pela quase ausência de capital, sob qualquer forma, [sendo] condenadas à escolha do necessário” (BONNEWITZ, 2003, p. 59). Temos assim, que a nossa vivência em sociedade já parte de um âmbito completamente desigual, definindo, no decorrer das nossas trajetórias, nossas possibilidades ou limitações frente a recursos, informações, acessos, investimentos, carreiras e demais dimensões da vida social.

Além da origem e da influência das trajetórias familiares, de acordo com as estratificações da sociedade capitalista, percebemos que estas são acentuadas e se encontram atreladas à carreira escolar, pois, longe de acreditar que o desempenho ou sucesso escolar estariam atrelados a uma questão individual e igualitária, vemos que os sujeitos

trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais, [...] mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

As desvantagens escolares entre classes, através das formas de avaliação e seleção, passam muitas vezes despercebidas no meio dos discursos que têm como base processos e ciclos meritocráticos e naturalizados. A carga relacionada ao sucesso, progresso e ascensão do aluno acaba sendo vinculada à questão individual, dissimulando as situações que mostram que “as vantagens e desvantagens sociais se retraduzem progressivamente, ao curso das seleções sucessivas, em vantagens ou desvantagens escolares” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 196).

Encontramo-nos frente às desigualdades marcantes de classe, que são impactadas e reforçadas pela instituição escolar e pelos diferentes capitais. A realidade dos sistemas educativos apresenta diferenças entre estrutura, objetivos e fins de ensino, conteúdos, recursos disponíveis, investimentos, valorização e qualificação de profissionais. A realidade dos indivíduos demonstra os extremos entre possuir ou não tempo livre,

possuir recursos econômicos para investimentos em materiais e atividades educacionais/culturais dentro e fora da instituição, entre poder desenvolver habilidades e conhecimentos diversificados, entre apenas estudar ou ter que trabalhar e estudar de forma simultânea, entre se preocupar ou não com elementos básicos para subsistência.

Todos esses elementos, atrelados aos status de classe e ao desenvolvimento de capitais e às suas formas de internalização, mostram uma lógica na qual “as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas” (BOURDIEU, 2007, p. 49). Isso abre caminho para uma discussão sobre as possibilidades de construção, visão e continuidade das carreiras escolares vinculadas às camadas sociais.

Os destinos escolares também acabam sendo influenciados pelas divisões da sociedade. Quando falamos que as classes mais favorecidas são preparadas para um trabalho intelectual, significa dizer que estas estão sendo instruídas e possuem todos os componentes para dar prosseguimento nas suas trajetórias acadêmicas, ou seja, seus percursos de vida escolar levam, de forma mais facilitada, ao ingresso no ensino superior. Da mesma maneira, as classes menos favorecidas, com todas as suas limitações e privações, recebem uma educação para um trabalho manual, a saber, uma formação que entende que o destino destes alunos após a realização da educação básica é o mercado de trabalho.

A dualidade, presenciada nas esferas sociais e que é reproduzida e legitimada através dos processos escolares, encontra-se consolidada da mesma forma nos espaços destinados à educação superior, e sua estrutura é mantida por meio de mecanismos objetivos e subjetivos. A representação desigual entre camadas nesse nível de ensino se dá de forma clara não somente pelas diferenças de posse, principalmente de capital econômico e cultural, mas também pela forma como os próprios sujeitos enxergam ou acreditam nas suas possibilidades. Os estudantes das camadas populares não são apenas social e institucionalmente desfavorecidos nas suas trajetórias, como também todas as manifestações nas suas vidas fazem acreditar que esta situação é naturalmente destinada. Em outras palavras,

as oportunidades objetivas de cada grupo social condicionam a experiências dos atores, configuram suas esperanças subjetivas e suas escolhas concretas, fazendo com que os mesmos contribuam, sem que tenham plena consciência disso, para a realização de uma trajetória escolar e social bastante próxima ao que seria objetivamente (estatisticamente) mais provável para indivíduos com seu perfil social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 52)

Esses alunos, portanto, vivem trajetórias as quais fazem com que eles acreditem que o universo de um ensino superior não é voltado para eles, e isto é reforçado por todas as suas necessidades e experiências cotidianas. Mais do que acreditar que não pode ocupar este espaço devido a sua realidade social, muitos desses alunos não sabem que essa possibilidade existe ou sequer sabem de que forma poderiam chegar a esse nível educacional. Nesse momento, conseguimos evidenciar toda a problemática social que se encontra arraigada à questão, mostrando que “por trás das atitudes e dos comportamentos diferenciados dos estudantes frente ao ensino superior, e que parecem decorrer de escolhas puramente individuais, esconder-se-ia a influência ampla, difusa e acumulativa da origem social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 54). Diante de todos esses aspectos, a universidade ainda aparece como um lugar elitizado e correspondente àqueles que dispõem de privilégios no decorrer de suas vidas, deixando claro que o

acesso está relacionado à origem social dos indivíduos, [pois] os jovens das camadas desfavorecidas seriam “eliminados” ao longo de suas trajetórias escolares numa proporção extraordinariamente maior do que aqueles dos grupos socialmente mais favorecidos, fazendo com que os estudantes que atingem o nível superior de ensino sejam, majoritariamente, pertencentes a esses últimos grupos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 51).

Nesse âmbito, percebemos que os indivíduos de ambas as classes estão inseridos em um universo social em que tanto as facilidades e privilégios quanto os obstáculos e restrições tornam-se cumulativos. As classes mais favorecidas desfrutam, ao longo das suas trajetórias, não apenas dos capitais já mencionados, mas também de todo um aparato abstrato que os levam a acreditar que o ambiente de uma educação de qualidade e o acesso ao ensino superior são pertencentes a eles. Não somente a família, o Estado e as instituições escolares condicionam esse caminho, como percebemos que, de forma espontânea, há

todo um capital de informações sobre o curso, sobre a significação das grandes escolhas [...], sobre as carreiras futuras e sobre as orientações que normalmente conduzem a elas, sobre o funcionamento do sistema universitário, sobre a significação de resultados, as sanções e as recompensas, que as crianças das classes cultas investem em suas condutas escolares (BOURDIEU, 2007, p.45).

Por outro lado, e na mesma intensidade, as formas de exclusão e perpetuação do lugar social das classes desfavorecidas são conservadas por todas as mesmas estruturas e mecanismos. Essas classes, além de não possuírem recursos para ir além de um estado de subsistência, ainda são privados de acessos, informações, orientações, credibilidade das suas capacidades ou até mesmo de uma abertura de possibilidades básicas para seu

estrato social. Suas vidas se voltam, de forma material e imaterial, às necessidades cotidianas e não a uma preocupação em ampliação ou conservação do seu status, ou seja, suas formas de ascensão são eliminadas nos aspectos micro e macrossociais, nos elementos internos e externos às suas existências.

O nosso sistema educacional como um todo, do ensino básico ao ensino superior, é estruturado e mantido “pela dualidade social a qual se manifestou na delimitação do acesso [da classe dominada] aos níveis educacionais superiores ou aos processos educativos com qualidade universal” (RAMOS, 2017, p. 21). Os caminhos de vida escolar decorrem significativamente das posições estabelecidas na hierarquia social, que determinam nossas oportunidades concretas ou nossas perspectivas subjetivas e que acabam sendo perpetuadas e legitimadas pela própria instituição escolar.

No entanto, apesar de Bourdieu discorrer exaustivamente sobre as formas de reprodução social por meio da escola e saber a força de conservação que impera nesse processo, o autor acreditava que a sociedade e suas formas duais não eram totalmente fixas. Assim, um indivíduo estaria

sensível à mudança social, por um lado, quando surge um desajuste entre as condições de produção do *habitus* e as condições nas quais este é levado a funcionar. [...] Enquanto persistem as condições objetivas de formação do *habitus*, este continua adaptado a essas condições e permite ao agente adotar práticas corretamente ajustadas às diferentes situações que ele pode encontrar nos campos em que funciona habitualmente (BONNEWITZ, 2003, p. 88).

Assim, não poderíamos pensar que

a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? (BOURDIEU, 2007, p.64).

Nesse sentido, podemos acreditar que através da construção de experiências diferenciadas ou da inserção de novas práticas e/ou conhecimentos, podemos abrir caminhos para que os indivíduos percebam não somente espaços nas suas vidas que possibilitem rupturas com a lógica social consolidada, mas também percebam seu papel de agente frente à estrutura da sociedade, fazendo com que as expectativas da sua classe se ampliem.

Para que essas estratégias sejam sustentadas e demonstrem força diante dos elementos vinculados à origem social, precisamos de uma transformação nas

instituições e nos processos de ensino, pois entendemos que uma sociedade desigual reproduz a si mesma mediante um sistema educacional desigual e uma sociedade igualitária, por seu turno, só pode efetivar-se com um sistema educacional igualitário. Não podemos continuar validando uma educação que se distingue de acordo com as classes sociais, determinando aqueles que foram feitos para pensar e aqueles que foram feitos para executar. Se partirmos dos anseios de uma sociedade democrática, nada é mais justo do que oferecermos, mediante o papel da escola, uma formação que integre as dimensões tanto prática quanto teórica da vida social, ou seja, uma educação que seja capaz de preparar todo e qualquer indivíduo para uma postura crítica da realidade que ele vive.

Uma educação, nesse âmbito, encontra seu cerne nas concepções acerca de uma formação integrada ou, mais especificamente, de uma formação politécnica – que em nada se relaciona com qualquer tipo de status profissionalizante. Esse tipo de educação busca justamente superar o ser humano historicamente dividido pela divisão social do trabalho, ou seja, tenta superar as formações reducionistas e o aspecto operacional do trabalho. A concretização dessa formação aconteceria através da integração de todas as principais dimensões da vida – trabalho, ciência e cultura – no processo educativo. Assim, conceberíamos uma educação a partir da totalidade social e das suas múltiplas relações, tendo o trabalho como princípio educativo, visto que é por meio deste que os indivíduos produzem sua realidade, apropriam-se dela e a transformam.

Partindo do momento em que conhecemos o que vivemos, que temos um acesso mais amplo ao conhecimento, que não somos restringidos ou limitados devido ao nosso status de classe ou cor, construímos um sujeito capaz de questionar e de intervir na sociedade, ou seja, formamos um cidadão. Sendo assim, precisamos retomar os debates que buscam mostrar que a nossa realidade díspare precisa de uma educação realmente pensada pelo viés democrático que rompa com esse sistema, precisamos constituir um “processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, [que] abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre classes sociais” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

REFERÊNCIAS

- BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.
- BOUDIEU, P. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.
- _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.
- FRIGOTTO, G. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.
- FRIGOTTO, G.. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, n.10 p. 41-62, 2008.
- LEBARON, F. Capital. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- MARKOFF, John. Democracia: transformações passadas, desafios presentes e perspectivas futuras. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, nº 32, p. 18-50, jan/abr. 2013.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.
- NETO, Antônio Cabral. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, Dez. 1997.
- NOGUEIRA, C; NOGUEIRA, M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc. [online]**, vol.23, n.78, p.15-35, 2002.
- _____. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educ. Soc. [online]**, vol.36, n.130, p.47-62, 2015

PACHECO, Eliezer; MORIGI, Waldir (org.). **Ensino técnico formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekné, 2012.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson César. SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios – Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 20 a 43.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

Capítulo 20

Reflexão política em sala de aula: Combatendo sectarismos na busca por uma educação integral

Luiz Felipe Kopper da Silva

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Resumo: A educação brasileira convive, atualmente, com um paradoxo: de um lado, o discurso que exige uma suposta educação neutra e, de outro, a preocupação por uma formação integral que pense na constituição do(a) estudante em sua totalidade. Alinhado a isto, o objetivo deste trabalho é apresentar e analisar o discurso do Escola sem Partido, confrontando-o com as disposições trazidas pelas legislações brasileiras. A partir do conceito de sistemas abstratos, também se espera demonstrar que as normas educacionais não raro trouxeram consigo tentativas de impor certos interesses e, portanto, acabam por se constituir em uma autêntica forma de doutrinação, voltada a atender especificidades próprias. Na segunda parte do texto, pretendeu-se apresentar pesquisa conduzida junto a docentes do IFRS e discentes do IFRS Campus Ibirubá, demonstrando as percepções dos atores envolvidos com a prática pedagógica, bem como expor a construção de caminhos possíveis para a abordagem e reflexão de temáticas políticas em espaços de educação. A metodologia empregada uniu análise documental e revisão bibliográfica, além de utilizar a pesquisa participante para se chegar aos resultados das atividades práticas descritas no texto. Concluiu-se que os(as) estudantes desejam que a escola lhes apresente e prepare para o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, espera-se que o artigo possa auxiliar a todos(as) que busquem uma sistematização para o trato da discussão política em sala de aula.

Palavras-chave: Neutralidade da educação. Legislação escolar. Educação política.

20.1 INTRODUÇÃO

Educação e política são duas dimensões historicamente imbricadas, sendo o destino da primeira, invariavelmente, determinado pelos interesses da segunda. Por isso, é completamente descabido, ou apenas um ato de má-fé, qualquer discurso que pregue uma educação dita neutra. Por infortúnio, é exatamente isso que vemos em nossa sociedade atual.

O principal porta-voz dos segmentos que pedem pela despolitização da educação é hoje um movimento denominado Escola sem Partido (ESP). Estabelecendo como objetivo próprio informar estudantes sobre os “abusos” que ocorreriam dentro da sala de aula, o ESP cria todo um discurso cujas finalidades são, de uma forma ou de outra, cercear a atividade docente quando em suas práticas profissionais. Tendo esperança de se tornar lei, o movimento entende que menções a pautas reflexivas em torno de questões políticas, sociais ou morais configurem-se como uma forma de doutrinação, normalmente influenciada por instituições ligadas à esquerda política.

Considerando o discurso externado pelo ESP, recorreu-se às legislações educacionais brasileiras para buscar responder se esta “doutrinação” encontra apoio ou suporte em nossos textos legais. Sem nenhum tipo de surpresa, o que se verificou foi, justamente, o contrário. Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF/88), nossa norma jurídica tem demonstrado grande preocupação com a formação escolar básica, esperando que a escola oportunize uma educação integral que una as dimensões políticas, sociais e técnicas e, ao menos na letra fria da lei, prepare o(a) estudante para o exercício pleno da cidadania.

Não obstante, o discurso do ESP também ignora que a escola, de uma forma ou de outra, sempre respondeu aos interesses políticos da sociedade em que se insere. Nesse sentido, espera-se demonstrar que nossas legislações educacionais buscaram contemplar certas políticas públicas que resguardavam em si conveniências a determinados segmentos sociais. Por isso, compreender o conceito de sistema abstrato e conseguir vincular este com o papel executado pelo sistema educacional brasileiro é perceber que determinadas formas de interesse estiveram sempre presente aos bancos escolares.

Por isso tudo, com o objetivo de contribuir com o debate e fornecer estratégias didáticas de apoio à reflexão política em sala de aula, este texto se debruça sobre uma experiência prática conduzida junto a 38 educandos(as), com idades entre 17 e 20 anos,

dos 3º anos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Ibirubá*, bem como as contribuições coletadas através da aplicação de questionário com 295 educadores(as) que atuam no IFRS. A pesquisa busca, a partir disso, construir caminhos possíveis para o melhoramento da educação política em espaços escolares, considerando o posicionamento próprio externado por educadores(as) e educandos(as), que fazem da escola um espaço de interações sociais.

Cabe destacar, ainda, que a metodologia adotada buscou aliar a revisão bibliográfica e a análise documental, analisando, principalmente, textos legais, o discurso do ESP, além de outras pesquisas relacionadas ao assunto. Ao mesmo tempo, durante as atividades práticas, optou-se pelo uso da metodologia de pesquisa participante, cujos objetivos foram auxiliar os(as) estudantes envolvidos(as) a identificar, por si mesmos(as), os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas.

Do mesmo modo, é necessário dizer que este estudo se insere no âmbito da pesquisa intitulada “Educação Política: uma discussão necessária na busca por uma educação integral”, conduzida junto ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – IFRS *Campus* Porto Alegre, tendo sido submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS, em 02/03/2018, sob o número CAAE 82540118.6.0000.8024.

20.2 UM PERMANENTE “PISAR EM OVOS”: O PARADOXO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O debate sobre uma educação neutra não é algo recente ou, tampouco, surgido com o avanço de instituições como o ESP. Voltando algumas décadas, veremos que essa contenda já ocorria durante a ditadura militar, quando a atividade docente foi alvo de intenso controle, dado se configurar, junto com a escola, em um espaço de circulação e construção de conhecimentos que poderiam questionar a ordem estabelecida (RAMOS E STAMPA, 2016).

Nos anos 1980, já em outra conjuntura, Gadotti (1985) afirmou que fazer ciência é um ato político dado estar vinculado com a direção que se quer dar à sociedade. No mesmo sentido, Freire (2014) ensina que a escola, como espaço social que é, irá refletir os conflitos e contradições verificados na sociedade. Assim, segundo o autor (*ibid.*), ao se

fazer ensino, pesquisa e extensão é necessário que se saiba a favor de que e de quem, portanto, contra que, e contra quem, pesquisa-se, ensina-se ou realizam-se atividades extensionistas.

Em vista disso, fica claro que o conhecimento não se constitui em uma realidade neutra e imóvel, dado estar comprometido com certa perspectiva de mundo. Utilizando-se de ensinamentos de Leite (1994), Ramos e Stampa (ibid., p. 251) destacam a historicidade presente na educação e, ao mesmo tempo, as influências que esta sofre dos interesses ideológicos presentes, sendo, portanto, o “[...] resultado dos confrontos de alternativas, perspectivas e ideias”.

Após alguns anos de relativos avanços para a educação, uma série de acontecimentos políticos se desdobrou sobre a sociedade brasileira e trouxe consigo, mais uma vez, o conhecido discurso da neutralidade científica. Agora, esta linha de pensamento se personifica principalmente sob a batuta de um movimento: o ESP. Sob o pretexto de estar preocupado com “[...] o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras [...]” (PROGRAMA, c2019), o ESP apregoa que “A imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia” (ESCOLA, s/a).

Mas, afinal, o que propõe o ESP e o que este espera para a educação? Existe esta doutrinação, ela é prevista em lei e por quem está cerceada? Como a prática pedagógica pode atingir seu verdadeiro fim – qual seja, formar um cidadão em sua completude, crítico, autônomo, criativo e capaz de se autoafirmar em sua vida social – se está defronte a uma perspectiva cada vez mais perniciosa, um paradoxo entre uma formação significativa e a possibilidade de censura por seus atos? Estes são alguns aspectos que discutiremos nas próximas linhas.

20.3 UMA ANÁLISE DO ESCOLA “SEM” PARTIDO

Todo movimento social que busque angariar adeptos aos seus projetos precisa encontrar um ideário inicial que formule e norteie suas propostas. Para o ESP, esse conjunto de ideias surge em 2003, a partir da indignação do advogado Miguel Nagib ao ouvir que o professor de História de sua filha havia comparado o revolucionário Ernesto Che Guevara com o santo católico Francisco de Assis. A partir disso, inspirado em sites americanos e tendo como foco o combate à doutrinação e a propaganda ideológica,

política e partidária nas escolas e universidades, bem como a usurpação pela escola do direito dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos, é criado o ESP (ESCOLA, s/a; PROGRAMA, c2019).

Apoiado nessas perspectivas, o movimento disponibiliza minutas de normas legais para todas as esferas públicas, com o objetivo de informar aos estudantes – entendidos como “jovens inexperientes e imaturos, incapazes de reagir, intelectual e emocionalmente” (ESCOLA, s/a) – sobre os abusos que ocorrem “no segredo das salas de aula” (ibid.), através da afixação de um cartaz (Figura 1) contendo deveres a serem observados pelos(as) professores(as).

Figura 1 – Cartaz “Deveres do Professor”



Fonte: Programa ESP (PROGRAMA, c2019).

Ao mesmo tempo, o ESP (PROGRAMA, c2019) cita um arcabouço de situações que, tomadas em seu conjunto, parecem censurar a atividade pedagógica a partir do medo: pela prática de doutrinação, indicam sanções de natureza civil (reparação de danos), administrativa (punição disciplinar) e penal (detenção de até seis meses, perda do cargo e inabilitação para o exercício de qualquer função pública por prazo de até três anos). No mesmo espaço, além de atestar que a perfeita neutralidade científica seja um ideal inatingível, o movimento também informa que conteúdos de cunho religioso ou moral são expressamente vedados em sala de aula (ibid.).

Seguindo pelo ideário do ESP (ibid.), é definido que serão os(as) estudantes quem fiscalizarão a conduta docente no espaço escolar, devendo o(a) educador(a) agir com prudência “para não transmitir aos alunos a impressão de estar desrespeitando os deveres explicitados no cartaz”. Para concluir, o texto destaca que a autoridade docente está na lona, e que assim se encontra “[...] por culpa dos próprios professores e do ambiente de indisciplina e falta de hierarquia dentro das escolas”.

Apesar de se assumir como uma instituição “100% sem partido” (ibid.), o programa canaliza o seu ataque a concepções voltadas à esquerda, inclusive afirmando que a busca pelo despertar da consciência crítica dos(as) educandos(as) não passa de um “[...] martelar [de] ideias de esquerda na cabeça dos estudantes” (ibid.). Para o movimento, a esquerda política estaria “aparelhando” todos os níveis da educação, promovendo esta doutrinação com apoio teórico, político, burocrático, editorial e sindical.

Além de todos estes aspectos, o ESP também apresenta, em seu site (ESCOLA, s/a), uma seção intitulada “Modelo de Notificação Extrajudicial”. Este documento, cujos fins são “prevenir o abuso da liberdade de ensinar por parte do professor” (ibid.), assume um sectarismo de tal proporção que sugere, inclusive, que não sejam seguidas as normas, recomendações e diretrizes do Ministério da Educação (MEC):

É certo que Vossa Senhoria encontrará, em documentos e diretrizes curriculares do MEC e da secretaria de educação, fundamento para introduzir esses temas em suas aulas. Asseguro-lhe, no entanto, que nada disso tem valor diante do princípio constitucional da laicidade do Estado, da liberdade de consciência e de crença dos alunos e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções [...], de modo que Vossa Senhoria não está obrigado a seguir essas determinações ou recomendações, em razão da sua manifesta ilegalidade. (ESCOLA, s/a).

Com base no todo exposto, é notório que a opção pelo nome adotado não foi inocente: este “sem” partido não tem a ver com uma suposta partidarização no ambiente escolar, ao contrário, sob a suposição de que a escola não poderia tomar nenhum partido, busca angariar adesões aos seus ideais, retirando das salas de aula qualquer possibilidade de pensamento crítico, contextualização e problematização da realidade concreta (RAMOS, 2017).

Ademais, o movimento aparenta basear suas ideias puramente em aforismos de senso comum, não conseguindo nem ao menos delimitar o que pode ou não ser tratado em sala de aula. Em suas palavras,

[...] a linha que separa a ciência da moral, além de não ser muito nítida, pode variar de indivíduo para indivíduo, conforme o estágio de amadurecimento, a sensibilidade e a formação de cada um. Portanto, até mesmo para fazer uma abordagem estritamente científica, o professor deverá atuar com o máximo de cuidado, sob pena de desprestigiar o direito dos estudantes e o de seus pais. (ESCOLA, s/a.)

Baseado nisso, como equilibrar este “direito” trazido pelo ESP em turmas constituídas pelas mais diversas concepções políticas, religiosas, morais e sociais, tal como se caracteriza a sociedade brasileira? Nesse ínterim, é necessário destacar que concordamos com Ramos (2017, p. 84) ao não pretender uma escola que substitua os conteúdos escolares pela formação política, ou que pense separar estes dois processos – “como se de um lado se realizasse somente a formação científica ou técnica e, de outro, a cultural ou política”. Espera-se que a escola apresente os fundamentos e contextos políticos e ideológicos, de forma que os(as) educandos(as) possam receber uma formação completa, sendo capazes de conhecer e criticar as diferentes perspectivas sociais existentes.

Finalmente, nota-se ainda uma lacuna em aberto na presente discussão: não se percebe, no discurso do ESP, espaço para a divulgação do que pensam educadores(as) e educandos(as) acerca das propostas do programa. Por isso, buscou-se ouvir dos atores envolvidos com a prática educativa: poderia a educação ser neutra? Entre os(as) professores(as), 67% entendem que não, enquanto 30% acreditam que sim e 3% afirmaram depender da situação. Já entre os(as) discentes, 79% refutam uma educação neutra, enquanto 16% entendem que “sim” e 5% não souberam ou preferiram não responder.

Indo um pouco além, foi perguntado se professores(as) e estudantes conheciam o ESP e, caso a resposta fosse positiva, se concordavam com as propostas do programa. As respostas estão apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Perspectivas sobre o ESP

Você conhece o programa Escola Sem Partido?					
Docentes			Discentes		
Sim	Não		Sim	Não	Não sabe ou não respondeu
78%	22%		76%	19%	5%
Caso a resposta seja positiva, você concorda com as propostas do programa?					
Docentes			Discentes		
Sim	Não	Em Partes	Sim	Não	Não sabe ou não respondeu
7%	75%	18%	14%	76%	10%

Fonte: os autores

Conclui-se, portanto, que não é a falta de conhecimento por parte dos atores que constituem a prática pedagógica que determina a não aceitação do programa ESP no espaço escolar. Existe, simplesmente, uma discordância bastante expressiva que indica que educandos(as) e educadores(as) não concordam com aquilo que o movimento representa e propõe, conforme se pode inferir a partir dos dados supracitados.

20.4 POLÍTICA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS LEGAIS

A partir da análise das concepções do ESP, é possível compreender algumas particularidades observadas no dia a dia das escolas brasileiras. Um dos aspectos que precisava ser melhor entendido, porém, era quanto às dificuldades enfrentadas pelos(as) educadores(as) ao tratar de temas políticos em sala de aula. No Quadro 2, verificou-se, junto aos(as) docentes participantes da pesquisa, que existem inúmeras situações que levam ao desconforto quando da abordagem desta temática, podendo facilmente ser percebido um sentimento de medo entre vários(as) destes(as) profissionais.

Quadro 2 – Dificuldades na abordagem de temas políticos em sala de aula

Principais Dificuldades Apontadas pela Classe Docente	Número de vezes em que foi citada	Percentual Correspondente
Não me sinto confortável em abordar este tipo de assunto	57	12,87%
Não possuo formação na área	54	12,19%
Tenho receio quanto à reação que colegas e alunos teriam se eu tratasse de temas políticos	53	11,96%
Não visualizo uma sistemática clara para trabalhar temas políticos em sala de aula	50	11,29%
Temas políticos não podem ser contextualizados com a minha disciplina	44	9,93%
Já possuo muito conteúdo para repassar. Não teria tempo para outras abordagens que não estivessem diretamente relacionadas à minha disciplina	29	6,55%
Os alunos não teriam interesse neste tipo de abordagem	15	3,39%
Não concordo que este tipo de assunto deva ser trabalhado na escola	10	2,26%
Não possuo dificuldades em abordar temas políticos em sala de aula	131	29,57%

Fonte: os autores

Baseado em tais apontamentos, este texto visa, também, levar tranquilidade aos(às) professores(as) que, de alguma forma, sintam-se coagidos(as) a evitar a reflexão política quando em sala de aula, ou não percebiam meios para tanto.

20.5 O COMBATE AO SECTARISMO A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES

Dado que o ESP espera um dia se tornar lei, é justo trazer a este debate o que dizem nossas atuais legislações sobre a prática educacional e sua conexão com temas políticos e sociais. Não podendo ser diferente, o primeiro olhar deve recair sobre a nossa lei maior: a Constituição Federal de 1988. Logo no preâmbulo da redação, fica estabelecido que será assegurado “[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (BRASIL, 1988).

A educação, nessa seara, é tratada a partir do artigo 205, possuindo sentido finalístico bem determinado. Para a CF/88,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (ibid.)

Anos mais tarde, em linha com a perspectiva trazida pela CF/88, é publicada a Lei n.º 9.394/1996 (LDB/96), que estabelece as novas diretrizes e bases para a educação nacional. Dentre outros aspectos, é projetado a formação do(a) educando(a) em sua totalidade, conferindo importante destaque para a preparação política e social, conforme pode-se observar nos seguintes trechos:

Art. 2º A educação [...], inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...].

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...]

Art. 32. O ensino fundamental [...] terá por objetivo [...]:
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político [...] e dos valores em que se fundamenta a sociedade; [...]

Art. 35. O ensino médio [...] terá como finalidades: [...]
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...];
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...] (BRASIL, 1996).

A própria LDB/96, portanto, é quem determina ser função da escola o preparo do(a) educando(a) para a cidadania plena, atuando no sentido de desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos(as) estudantes, com os ensinamentos necessários para possibilitar a compreensão acerca do ambiente social e sistema político que os(as) envolvem. Percebe-se, desse modo, que a ênfase no pensamento crítico passa ao largo de um simples “martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes”, conforme pontuado pelo ESP.

Aliás, além das normas de caráter impositivo, é importante trazer à reflexão aquilo que o legislador sugere em relação ao currículo escolar. Nessa senda, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs são concebidos como ferramentas de auxílio ao desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes, esperando-se que contribuam para que os(as) jovens tenham condições de se afirmar na sociedade através de escolhas e proposições, com a compreensão da realidade que lhes permeia (BRASIL, 2000).

Sobre o Ensino Médio, os PCNs (1999) esperam que esta etapa da educação não se limite a ser um mero preparatório para o ensino superior ou para o mercado de

trabalho. Ao contrário, deve capacitar para um aprendizado permanente, preparando para a vida e qualificando para a cidadania. Aliás, os PCNs dão bastante relevo à palavra cidadania, pensando todo o currículo a partir deste elemento. Nas palavras dessas normativas,

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva. (BRASIL, 1997, p. 23)

Preocupados com a contextualização de temas próximos à realidade escolar, esses documentos também introduzem os Temas Transversais, componentes que precisam permear todo o currículo escolar e encontrar maneiras de articular a escola com a comunidade que a envolve (ibid.). Para efeitos de exemplo, os PCNs incorporam nessa condição as questões da Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Aliás, seguindo por este caminho de análise curricular, faz-se necessário o exame da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esta, ao contrário dos PCNs, possui caráter normativo obrigatório, sendo orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que definem “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018?).

Em suas palavras, “[...] a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]”, “[...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva”. (ibid.; BRASIL, 2018, p. 14).

Analisando a sua estrutura, são encontradas diversas possibilidades viáveis para reflexões políticas e sociais em sala de aula. No Ensino Fundamental, por exemplo, parte-se da noção de que a escola tem o compromisso de propiciar uma formação integral, além do dever de se posicionar contra formas de naturalização dos diversos tipos de violência, “[...] incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (ibid., p. 61).

Nesse sentido, sempre frisando a necessidade de uma formação integral, o documento dispõe que

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas [...] proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (ibid., p. 463).

Em outros trechos, é possível notar a preocupação do legislador em levar à sala de aula temas que contextualizem a realidade social. Dentre vários exemplos possíveis, destaca-se que a Base espera que os(as) estudantes possam “[...] reconhecer discursos de ódio [e] aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (ibid., p. 68-69). O documento também propõe dar voz a discursos dissonantes, explicitando divergências e convocando para o debate. Ademais, a BNCC sugere que sejam conduzidas, no Ensino Médio, “análises de campanhas e programas políticos [...], bem como de estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes [...]” (ibid., p. 502). Antes disso, no Ensino Fundamental, o documento já havia reservado espaço para o estudo de “[...] gêneros da esfera política, tais como propostas, programas [...], propaganda política e textos reivindicatórios [...]”. (ibid., p. 149).

Assim, vê-se que as legislações educacionais não se furtam em debater a política e a realidade social dentro das escolas. Inclusive, esperam destas um posicionamento bastante efetivo na formação humana de seus estudantes. Também é necessário recordar que todas as normativas citadas foram promulgadas ao longo de três décadas, perpassando diversos governos de variadas ideologias políticas. Com isso, pretende-se dizer que a preocupação com o desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes e sua preparação para a autonomia ultrapassa o discurso ou viés do partido político no poder.

20.6 A VERDADEIRA FORMA DA DOUTRINAÇÃO

Depois da análise do arcabouço legal que rege nossa educação, é fundamental que se traga ao debate aquela que, talvez, seja a verdadeira doutrinação presente ao sistema de ensino brasileiro. Para iniciar, alguns conceitos do sociólogo britânico Anthony Giddens (1991) devem ser apresentados, pois auxiliam a entender certos pontos que permeiam as interações sociais e, mais especificamente, o jogo político e sua vinculação com o sistema educacional.

Um desses conceitos é o que o autor chama de “desencaixe”, que é o “deslocamento” das relações sociais de contextos locais de interação e sua

reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (ibid., p. 31). Os desencaixes se fundamentam a partir de capacidades abstratas, fundadas em relações de confiança. Dois tipos de mecanismos de desencaixe são particularmente caros a esta linha de raciocínio: os sistemas peritos e as fichas simbólicas.

Para o sociólogo (ibid., p. 37-38), sistemas peritos são estruturas “[...] de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”. Em síntese, são organizações profissionais ou técnicas consultadas por pessoas leigas que, mesmo desconhecendo os códigos utilizados naquele meio, confiam na competência e autenticidade do conhecimento perito aplicado por aquelas estruturas. Essa confiança reside, basicamente, nas garantias fornecidas pelo próprio sistema, “[...] conseguido por meio [...] de testes aplicados para avaliar o conhecimento técnico e pela crítica pública” (ibid.). Por sua vez, as fichas simbólicas são “[...] meios de intercâmbio que podem ser ‘circulados’ sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular” (ibid., p. 32).

O desenvolvimento de fé em fichas simbólicas ou sistemas peritos, tomadas em seu conjunto, é chamado de sistema abstrato. Neste sentido, é considerado, neste texto, que a estrutura educacional de um país possa ser entendida como um emaranhado de sistemas peritos e fichas simbólicas, se constituindo em um grande sistema abstrato.

Um dos sistemas peritos presentes na práxis escolar é a política educacional adotada pelos sucessivos governos. Conforme nos ensina Giddens (ibid., p. 97), a confiança reside, normalmente, no sistema abstrato “[...] e não nos indivíduos que nos contextos específicos o ‘representam’”. Por isso, pode-se concluir que os atores envolvidos com a educação (comunidade escolar, comunidade externa, etc.) depositam sua confiança em relação aos rumos que se pensa para o ensino no próprio sistema abstrato educacional, muito embora governos se sucedam com políticas distintas – e, talvez, contrárias – entre si.

O ESP (c2019), sob essa perspectiva, fala em doutrinação e propõe inibir esta prática que estaria disseminada em todos os níveis de educação. Entretanto, o real objetivo do movimento aparenta ser o confronto a ideias e propostas contrárias às suas concepções. Nesse sentido, cabe perguntar: a educação proposta pelo Estado à sociedade brasileira, ao longo do tempo, manteve-se neutra ou resguardou outros interesses implícitos à sua práxis?

Para auxiliar neste debate, Oliveira e Bianchini (2017) fornecem algumas pistas que possibilitam a compreensão de que certos projetos de educação política nas escolas não raro trouxeram consigo tentativas de doutrinação ideológica. Os autores (ibid.) recordam que, durante o Estado Novo, foi instituída a obrigatoriedade do componente curricular de Educação Moral e Cívica para a infância e juventude de todo país. Sob um viés particularista, esperava-se inculcar uma consciência patriótica em que crianças de ambos os sexos formassem “[...] um tipo específico de mentalidade política, no qual o indivíduo era submetido ao imperativo da pátria, da família (e do mundo industrial)” (ibid., p. 279). Ao tratar da educação moral, a legislação pretendia “[...] formar nas crianças e nos jovens de um e outro sexo os sentimentos e os conhecimentos que os tornem capazes da missão de pais e de mães de família [...]”. Para as mulheres, também se idealizava a formação de uma consciência “[...] dos deveres que as vinculam ao lar, assim como o gosto dos serviços domésticos, principalmente dos que se referem à criação e à educação dos filhos.” (ibid.).

Já em tempos de ditadura civil-militar, a disciplina Organização Social e Política Brasileira também buscou algo distinto daquilo que se considera uma formação para a cidadania. Para Oliveira e Bianchini (ibid., p. 280), o componente tinha por finalidade gerar nos adolescentes “[...] o amor pelas instituições integrantes da ordem social e política do seu país”. Assim, a educação política da época não buscava discutir direitos, princípios democráticos ou pluralidades, pregando apenas o “[...] respeito às instituições, à ordem, ao cumprimento de deveres e à valorização do que é nacional” (ibid., p. 281).

Com o passar dos anos, outras normativas vieram para assegurar um padrão de sociedade ao qual o Estado queria promover. A lei 5.692/71, por exemplo, propunha um reordenamento da educação básica do país, em acordo com a busca por uma nova ordem social, política e econômica (MAZZANTE, 2005). Através dessa legislação, enaltecia-se o viés desenvolvimentista defendido naquele contexto, e a educação passava a ser uma importante ferramenta que sustentava e legitimava o Estado – repressor, centralizado e burocrático –, em linha com o chamado milagre econômico.

A LDB/96, já citada neste texto, também resguarda sua cota de interesses subjetivos, bastante adepta a uma formação focada em competências e, por isso mesmo, com uma lógica individualista e voltada a uma ideia de competitividade. Mazzante (ibid.) destaca que a avalanche neoliberal dos anos 1990 resultou no empobrecimento das ofertas sociais, atingindo, inevitavelmente, a educação. Assim, o ensino passa a ser

percebido como um serviço que precisa contribuir no desenvolvimento de “capital humano”.

Frente a esses exemplos, é possível perceber que as políticas públicas brasileiras buscaram sempre responder a algum tipo específico de interesse, fosse na perspectiva de pautas econômicas, desenvolvimentistas ou de acomodação social. Por isso, nestes momentos conturbados em que movimentos como o ESP buscam impossibilitar uma formação que pense o ser humano em sua pluralidade, apresentar os interesses que permeiam as políticas educacionais brasileiras é fundamental.

Em vista disso, questionando sistemas abstratos constituídos ao longo da história – e aqui é necessário considerar que o ESP busca se transformar num mecanismo de desencaixe –, este estudo busca extirpar da sala de aula a real doutrinação trazida pelo ESP, conhecida em sua forma de censura ao livre pensamento, decorrendo disto a presença do medo na prática pedagógica.

20.7 POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO PEDAGÓGICO

Ao longo deste texto, procurou-se analisar o discurso do movimento ESP, cujos objetivos conduzem, como apresentado, a uma neutralização da reflexão política inerente à prática pedagógica. Também se propôs contra-argumentar este ideário, partindo fundamentalmente das legislações educacionais vigentes. Ademais, foi demonstrado que o sistema de ensino não pode estar desvinculado da práxis política e social que o rodeia, uma vez que a escola é pertencente a uma sociedade plural que a insere.

A partir de agora, contudo, o foco é outro: mostrar caminhos possíveis para o debate político em espaços escolares e, acima de tudo, considerar o posicionamento próprio daqueles que fazem da escola um espaço de interações sociais. Sob esta ótica, é pretensão deste estudo demonstrar a possibilidade de se levar aos bancos escolares um tipo de letramento político mais próximo à realidade em que se inserem os(as) educandos(as). Por isto mesmo, faz-se necessário discutir, durante o tempo destinado à educação básica, sobre as ideologias presentes em nossa sociedade contemporânea, pois, conforme nos ensina Freire (2014, p. 15),

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação [...] é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias.

Nesse sentido, é mister compreender que o conceito de ideologia, assim como grande parte das noções que envolvem a realidade social, vem evoluindo e tendo seu sentido alterado nas últimas décadas. Essa definição, tão em voga nos discursos políticos atuais, foi criada por Destutt de Tracy no final do século XVIII, significando a “ciência das ideias”. Sua tarefa residiria no combate à ignorância e à educação errada, sendo os ideólogos os condutores e guias de uma sociedade esclarecida (BAUMANN, 2000).

Pouco depois, Marx e Engels também se debruçam sobre o termo, discordando, entretanto, dos meios propostos pelo entendimento até então vigente. Para os autores, não era questionada a necessidade de se buscar uma sociedade racionalmente ordenada, contudo, a ação não estaria em se combater ideias erradas, e sim, em se mudar o mundo material onde se constitui a perversa realidade humana que dá origem às falsas ideias (ibid.).

Esquecido durante quase um século, o conceito retorna aos debates na década de 1920 com um sentido bastante diferente daquele originário: ideologia agora se torna uma forma de pensar essencialmente “não-filosófica” ou “pré-filosófica”, num contexto de ciência contra ignorância, preconceito e superstição. Saindo do campo do conhecimento e recaindo no terreno das crenças, nessa nova concepção, a ideologia assume o lugar do preconceito e da superstição, os quais antes se propusera a combater (BAUMANN, 2000).

Karl Mannheim, ainda no século XX, influenciado pela ideia de consciência falsa, de György Lukács, compreende que cada grupo social, inserido em uma determinada perspectiva cognitiva – determinada pela classe social, nacionalidade, profissão, etc. –, é confinado em uma realidade parcial específica, onde não é possível a visualização da totalidade existente. A partir da percepção dessa realidade parcial, todos os grupos passam a criar – com base em suas experiências e perspectivas cognitivas – distorções da verdade objetiva. A esse conhecimento distorcido, Mannheim chama de ideologia (ibid.).

Por fim, Bauman (ibid.) explana sobre o significado atual do termo, também conhecido por “conceito positivo de ideologia”. Nessa nova versão, a ideologia é condição indispensável de todo o conhecimento, inclusive o científico, sendo o nome dado às molduras cognitivas que resguardam em si os vários fragmentos da experiência humana. Tais estruturas cognitivas serviriam como instrumentos de monitoração,

peneiramento e até mesmo diminuição, interrompendo fluxos de sensações e retendo aquelas que se encaixam no padrão estabelecido pela estrutura, deixando as demais passar. O autor faz uma analogia desse novo sentido com os diversos idiomas presentes em nossa sociedade: todo indivíduo carrega estruturas cognitivas próprias, mas pessoas diferentes possuem estruturas diferentes, não constituindo isso um defeito da condição humana nem, tampouco, um impeditivo para a convivência.

Em linhas gerais, este é o sentido histórico para uma palavra tão presente nos discursos atuais. E é função social da escola, como já vimos, preparar o(a) educando(a) para o pleno exercício da cidadania, possibilitando a percepção da existência de perspectivas e ideologias destoantes, da compreensão de seus significados e, da mesma forma, da oportunização de que jovens tenham os conhecimentos necessários para que possam optar por uma visão de mundo, dentre tantas possíveis, que melhor se encaixe e represente seus ideais de vida. A sequência deste estudo, sob este viés, buscará dar voz àqueles que constituem a prática pedagógica, demonstrando as perspectivas destes(as) em relação à política, bem como expondo possibilidades efetivas de se praticar um letramento político efetivo no espaço escolar.

20.8 DANDO VOZ AOS ATORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERCEPÇÕES SOBRE A POLÍTICA

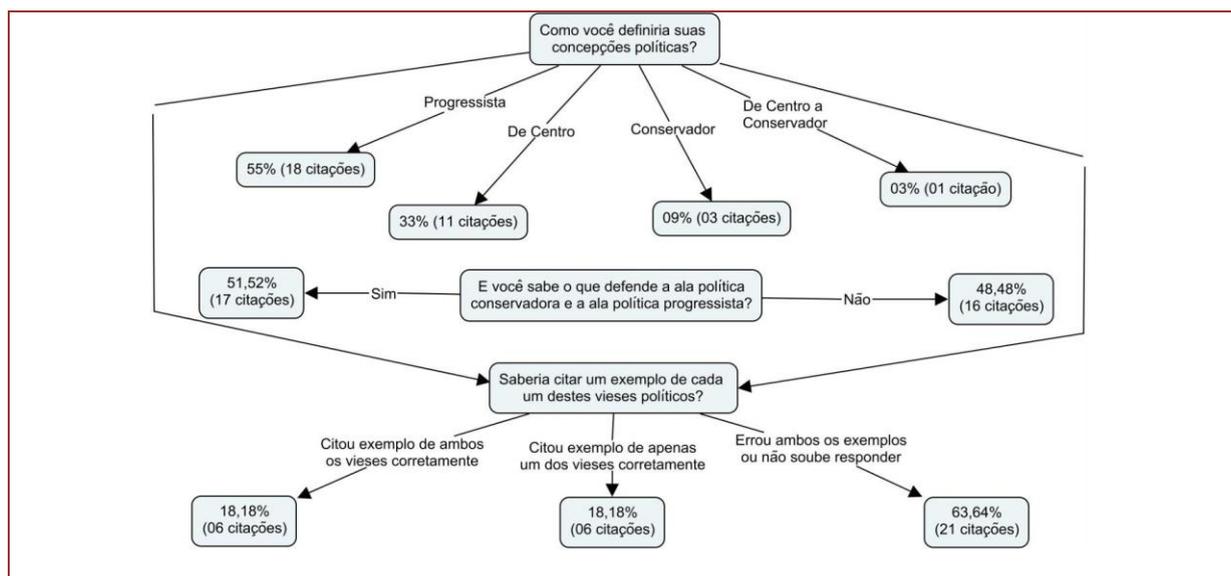
Nos últimos anos, discutir política em ambientes formais – e educacionais – passou a ser visto como algo negativo, ou, pejorativamente, uma tentativa de doutrinação. As consequências de se discutir aquilo que é pouco ensinado não poderiam ser outras: debates descontextualizados e desembasados, repletos de verdades absolutas e ricos em discursos de ódio e intolerância.

Nessa linha, identificou-se, em pesquisa realizada com os(as) terceiranistas do IFRS *Campus* Ibirubá, uma incoerência bastante explícita entre a escolha por um determinado posicionamento político e o entendimento dos significados inerentes a estes conceitos (Figura 02). Para isso, foi pedido a 38 estudantes que respondessem como definiam suas próprias concepções políticas, apresentando três opções de resposta: progressista, conservador ou de centro (cinco alunos(as) não souberam ou preferiram não responder a pergunta).

Após, foi perguntado se sabiam o que cada uma destas alas políticas defende e, por fim, pediu-se um exemplo prático de cada viés. As conclusões encontradas foram

bastante preocupantes: 63,64% dos(as) educandos(as) não souberam citar o que ambas as alas políticas defendiam, apesar de se rotularem em uma perspectiva ideológica (sendo um pouco mais específico, 48,48% não souberam responder a pergunta; 9,09% disseram saber, mas não trouxeram exemplos; e 6,06% arriscaram exemplificar, mas erraram nas respostas indicadas). Outros 18,18% souberam citar ao menos um exemplo de cada uma das ideologias, e mais 18,18% indicaram exemplo de apenas um viés político.

Figura 2 – Concepções políticas: entre certezas e incertezas



Fonte: os autores

Se for considerado que para uma pessoa ser capaz de escolher entre duas opções, ela precisa conhecer o que oferece cada um dos cenários, então se tem que 81,82% dos(as) estudantes não poderiam afirmar com total certeza qual viés melhor representa seus ideais e perspectivas de vida (63,64% que não souberam citar nenhum exemplo de ambas as ideologias, somado aos 18,18% que souberam citar exemplo de apenas um dos lados).

Apesar de a pesquisa ter sido conduzida junto à classe discente, pode-se concluir que o mesmo fenômeno poderia ser verificado em toda a sociedade. Auxilia nessa interpretação as palavras de Freire (2014, p. 120), que recordava que “[...] os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas”.

Frente a isso, são os(as) próprios(as) estudantes quem enaltecem a importância da reflexão política em sala de aula. No Quadro 3, é possível verificar que estes(as)

jovens, em sua maioria, esperam da escola o debate acerca desta temática. Não obstante, ao serem questionados se a discussão político-partidária seria também bem-vinda, indicam pela aceitação deste itinerário formativo, o que acaba por extirpar a visão de certos segmentos sociais de que estudantes não teriam interesse em uma abordagem deste teor.

Quadro 4 – A importância da política em espaços escolares

Você acha importante a abordagem de temas políticos e sociais em sala de aula?		Em sua opinião, em se tratando de política partidária, deveria haver mais espaço para abordagem em sala de aula?	
Sim	97%	Sim	68%
		Não	13%
Não	3%	O espaço atual, destinado ao tema, atende às necessidades	16%
		Não sabe ou não respondeu	3%

Fonte: os autores

Não seria demais lembrar, ainda, a necessidade de a escola fornecer as ferramentas necessárias à compreensão das interações sociais, com vistas à preparação para o exercício pleno da cidadania. Freire (2014), nessa linha, defende a superação da concepção bancária da educação, cujas perspectivas percebem os(as) estudantes como meros receptores dos depósitos educativos, sempre em uma postura passiva. Em lugar dessa forma de pensar a prática de ensino, o autor sugere outra – que contextualize a realidade social, problematizando e desvelando verdades.

Por isso, na próxima seção, será detalhada a experiência prática realizada no IFRS *Campus* Ibirubá acerca do debate político em espaços escolares. Objetiva-se, com isso, contribuir com a busca incessante por uma educação integral, exatamente igual àquela externada pelos(as) educandos(as) participantes do estudo.

20,9 ESPAÇOS PARA REFLEXÃO POLÍTICA: CAMINHOS POSSÍVEIS

As juventudes modernas convivem, frequentemente, com adjetivações quanto às suas maneiras de ser e estar na sociedade que conduzem quase sempre a uma percepção de apatia ou inação em relação à sua postura. De maneira equivocada, estes juízos buscam estabelecer comparações entre as diferentes gerações, atribuindo as mais recentes representações e rótulos diversos, tais como: juventude descompromissada, alienada ou despolitizada (GIL, C. 2012).

Essas comparações não são incomuns, e encontram bastante espaço na sociedade brasileira em decorrência das associações vinculadas aos jovens em décadas passadas. Gil e Seffner (2016) recordam que essa classe etária já foi definida como geração rebelde, paz e amor ou perdida, sendo mais recentemente associada a uma perspectiva de diversidade, isto é, sem que um grupo específico assuma a representação de todos.

Por isso, o fato de a juventude contemporânea agir com desconfiança e afastamento para com as formas políticas institucionalizadas não significa, necessariamente, uma conduta despolitizada ou alienada. Essa atuação, de acordo com Mesquita et al (2016), pode significar uma crítica a um sistema político que não consegue lhes fornecer as respostas necessárias ao atendimento de seus anseios e necessidades.

Ademais, as formas atuais de participação social partem de um contexto histórico e cultural próprio, inseridas em uma conjuntura de inúmeras possibilidades, forte influência midiática e densa atmosfera de desigualdades sociais, caracterizadas em vistas a evidenciar a individualidade do(a) sujeito, a priorização de uma ação imediata e concreta, a ênfase na horizontalidade de coordenação e a grande flexibilidade de atuação em campanhas específicas (GIL E SEFFNER, 2016; GIL, C. 2012). Por isso tudo, novas formas de participação direta ganham relevância, como aquelas realizadas em ambientes virtuais, que possibilitam um modelo de rede horizontal com amplo direito à fala (SPOSITO E TARÁBOLA, 2016).

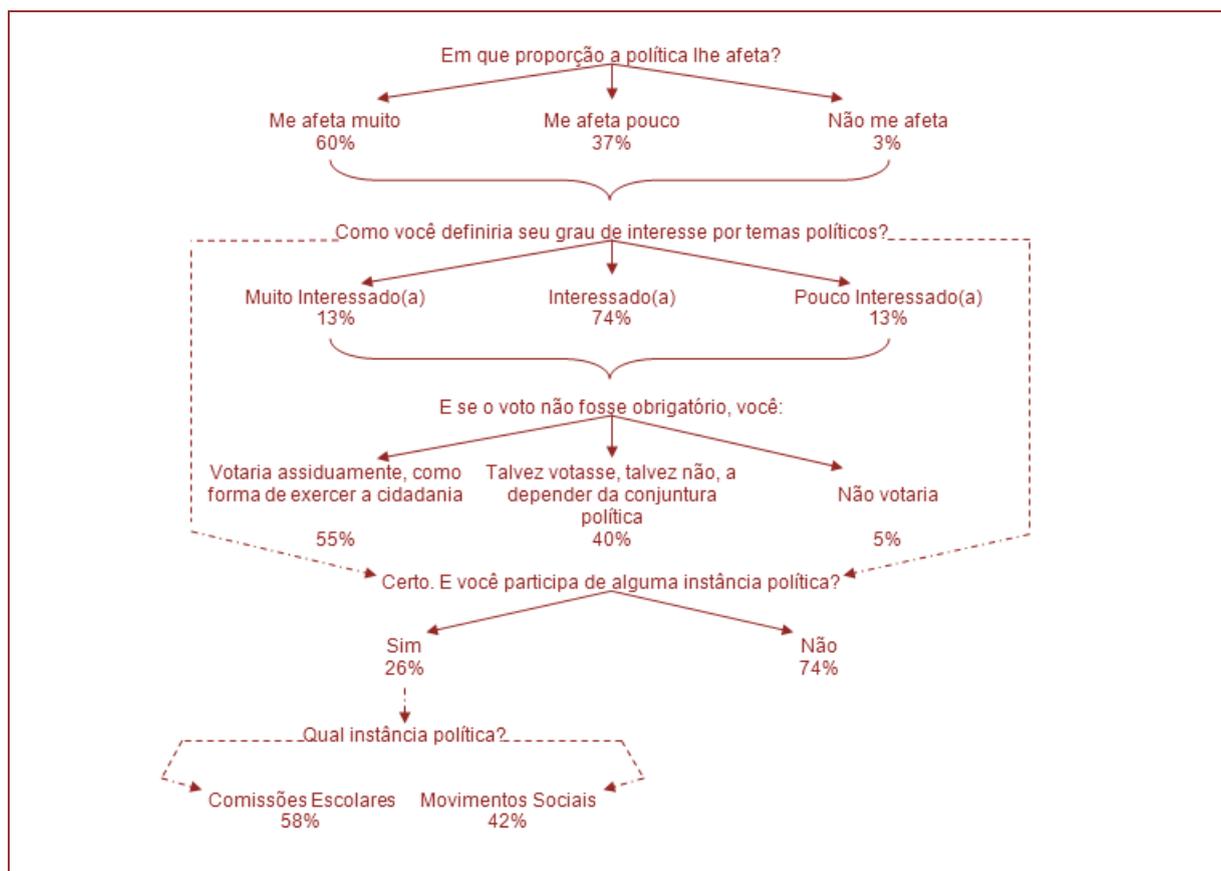
Baseado nesses pressupostos e percebendo certa carência de um letramento político mais efetivo junto aos(as) educandos(as), resolveu-se conduzir a experiência de um ambiente de educação política voltado à classe discente, cujo objetivo principal – se bem aceito por estes(as) jovens – implicaria na confecção de um produto educacional.

A metodologia adotada durante as atividades práticas foi a pesquisa participante que, de acordo com Antônio Carlos Gil (2017, p. 43), possui função emancipatória sobre as pessoas ou comunidades pesquisadas. O autor torna claro o conceito ao se utilizar de citação direta de Le Boterf (1984): “[A pesquisa participante tem como propósito] auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas.”

A partir disso, para uma primeira aproximação, aplicou-se um questionário inicial para entender as características destes(as) jovens em relação à política. Através da Figura 3, foi identificado que, apesar de apenas 26% dos(as) discentes participarem de

alguma instância política, 87% se viam como interessados(as) ou muito interessados(as) por temas políticos. Ainda, 60% entendiam que a política lhes afetava muito, e apenas 5% não exerceriam o direito ao voto, caso não fossem obrigados.

Figura 3 – A política e a juventude: perspectivas gerais



Fonte: os autores

Assim, após entender as concepções prévias dos(as) estudantes pesquisados(as), foi desenvolvido um espaço – chamado “Mostra de Educação Política” – destinado especificamente ao trato e reflexão da temática ora discutida. O evento foi dividido em três ambientes: no primeiro e segundo espaços foram expostos conceitos científicos – como o Progressismo e o Conservadorismo e as formas de governo e Estado – embasados, em sua maioria, na obra “Dicionário de Política” (BOBBIO, MATTEUCCI E PASQUINO, 1998). Também se oportunizou reflexões sobre as ideologias políticas existentes: Esquerda, Direita, Centro e os 35 partidos políticos registrados no Tribunal Superior Eleitoral, todos apresentados a partir de informações retiradas de documentos e mídias oficiais divulgadas pelas próprias legendas, como o Estatuto, o Programa Partidário e o Site Oficial.

O segundo ambiente, inclusive, foi o lócus destinado à reflexão sobre a neutralidade política na educação e em outros espaços de interação social, onde docentes e discentes puderam ouvir o discurso exarado pelo movimento ESP, bem como os contra-argumentos daqueles que são contrários a esta forma de (des)educar. A ideia de trazer a possibilidade de tornar outros ambientes sociais – como o cinema, a música e o esporte – politicamente neutros, teve por objetivo demonstrar o quanto este ideário é controverso em suas perspectivas, dado o ser humano se constituir a partir de interações sociais e políticas realizadas em diferentes locais.

O terceiro ambiente, por sua vez, se propunha a apresentar o sistema eleitoral brasileiro, composto pelo voto proporcional e majoritário. A fim de explicar a metodologia de cálculo e apuração de cada uma dessas formas, foi realizada simulação de eleição para deputado e presidente, em que os candidatos eram personagens fictícios de filmes, seriados e desenhos animados. A ideia de utilização dessas figuras deveu-se à proximidade destes com o universo juvenil, tornando a experiência mais marcante e agradável, ao mesmo tempo em que os aspectos conceituais e científicos lhes eram apresentados. Ademais, utilizou-se um software que simulava a operacionalização da urna eletrônica, como forma de mitigar qualquer receio quanto à utilização e manuseio deste equipamento quando do exercício real do voto.

Este último ambiente também procurou estimular o pensamento crítico e autônomo dos(as) educandos(as). A maneira encontrada para isso foi bastante interativa: sobre algumas mesas, foram dispostas frases de autores de todas as ideologias políticas existentes. A autoria das sentenças, contudo, era intencionalmente omitida. O objetivo da proposta era que os(as) estudantes pudessem ler, interpretar e criticar as frases de forma individual, a partir de suas próprias perspectivas e concepções de mundo. O fato de a autoria não ter sido exposta auxiliou a evitar julgamentos pré-concebidos, oportunizando que as sentenças fossem interpretadas com a essência crítica do próprio sujeito. Para completar a experiência, utilizou-se de uma caneta especial com tinta transparente, visível apenas sob o efeito de luz negra, o que tornou possível a visualização do(a) autor(a) da frase e, a partir disso, a conclusão da atividade.

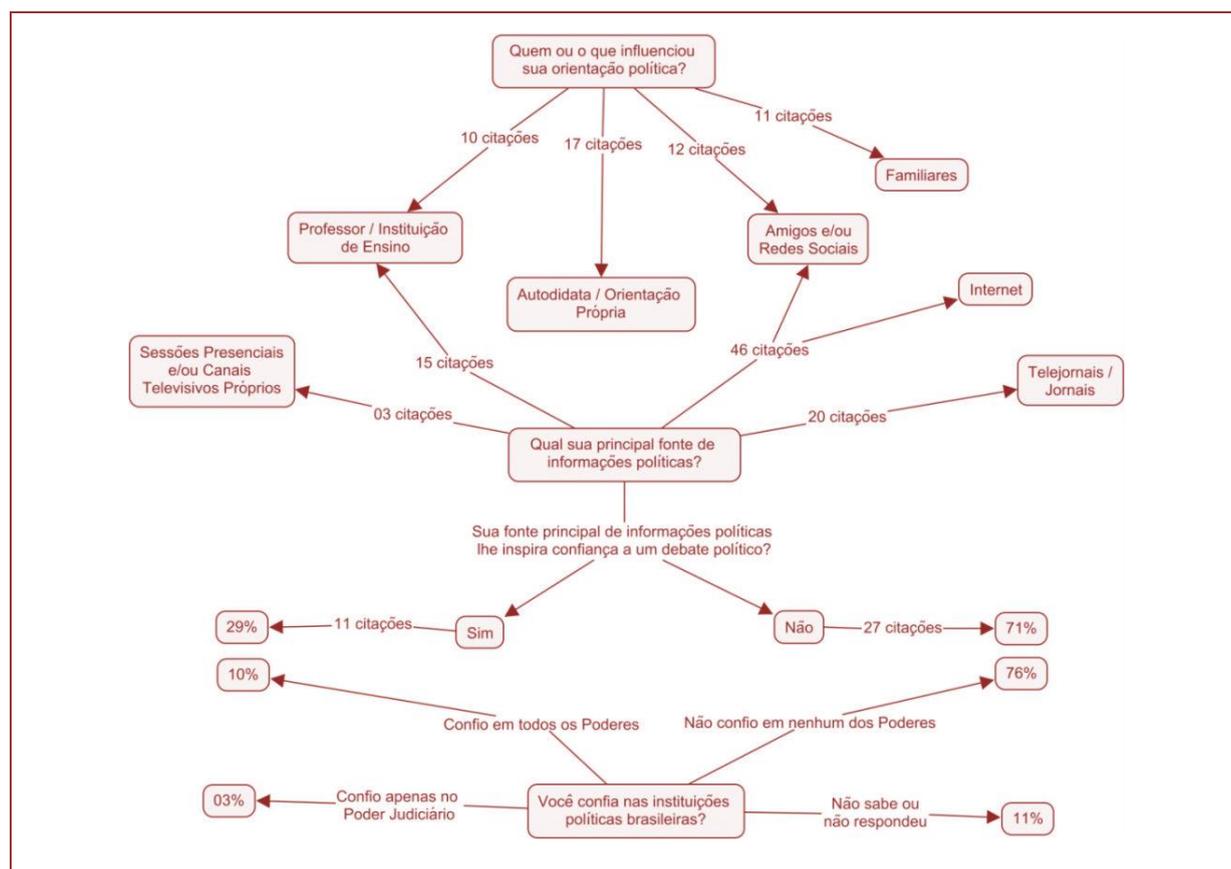
É interessante notar que o grau de envolvimento dos(as) estudantes durante as atividades foi bastante elevado, enriquecendo o evento com discussões e questionamentos que, sem incentivo e espaço próprio, talvez não viessem à tona. Todos

os espaços foram pensados para contribuir no desenvolvimento e fortalecimento do papel da escola no processo de socialização política de seus estudantes.

Inclusive, através da Figura 4 é possível verificar um pouco sobre as diferentes influências trazidas pelos(as) jovens na constituição de suas formas de socialização e orientação política. É notória a autonomia que essas juventudes colocam em prática, assumindo para si a formação de sua própria mentalidade política. Além disso, constatou-se que sua principal fonte de informações políticas reside na discussão com amigos, seja no mundo real ou virtual.

Aliado a isso, chama especial atenção que 71% dos(as) educandos(as) não se sentem confiantes para uma discussão política, baseado nas informações coletadas junto a suas fontes de informação. Ainda, questionados se confiam nas instituições políticas brasileiras, 76% afirmaram que não, o que corrobora com a perspectiva de afastamento das formas políticas institucionalizadas.

Figura 4 - Mapa conceitual de fontes políticas



Fonte: os autores

Frente ao todo exposto, deve-se perceber a relevância da escola na constituição social do(a) educando(a). Ainda que em uma posição intermediária, o(a) educador(a) é lembrado(a) pelos(as) estudantes como agente capaz de influenciar suas orientações políticas, da mesma forma que são considerados como importante fonte de informações sobre este tema. Nesse sentido, seguindo as perspectivas trazidas nas leis educacionais brasileiras e na vontade externada pela juventude escolar, cabe às instituições de ensino se assumir no papel formador que lhes cabe, proporcionando uma efetiva educação integral a estes(as) jovens.

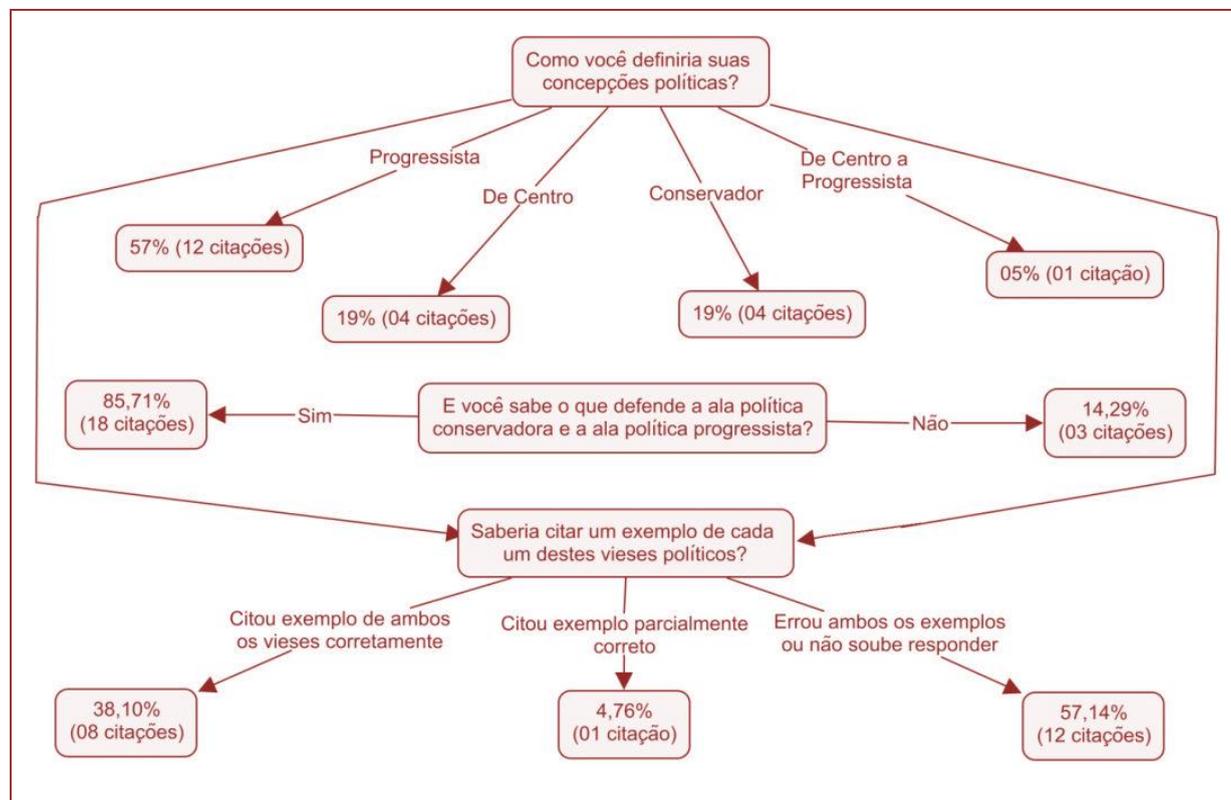
20.10 AVALIANDO RESULTADOS: POR UMA ESCOLA COM MAIS EDUCAÇÃO POLÍTICA

Após as atividades práticas desenvolvidas, notou-se significativos avanços em relação à compreensão externada pelos(as) estudantes participantes, bem como na forma como estes(as) percebem as interações políticas à sua volta. Para que fosse possível chegar às conclusões que serão apresentadas, foram comparadas as respostas coletadas no primeiro questionário com aquelas trazidas em um segundo – aplicado depois de encerradas todas as atividades, e que também serviu como fundamento de avaliação do produto educacional gerado, vinculado à pesquisa.

Um dos destaques percebidos é quanto à evolução no tocante ao discernimento conceitual. Repetindo os questionamentos iniciais, procurou-se saber se a classe discente, após as práticas realizadas, conseguiria se afirmar – baseado em fundamentos concretos – em uma ou outra perspectiva política (Figura 5). O percentual de respostas que entendiam saber o que cada ala política defende cresceu consideravelmente, constituindo agora 85,71%.

Ao serem analisados os comentários, percebeu-se melhora significativa na assimilação do conteúdo, diferente daquilo identificado na primeira parte do estudo. Agora, 38,1% dos(as) estudantes são capazes de citar ao menos um exemplo de cada uma das ideologias, enquanto que um total de 57,14% permanece não sabendo o que ambas as alas políticas defendem – mesmo se rotulando em um dos vieses ideológicos. Os 4,76% restantes conseguiram indicar exemplo de apenas um dos vieses políticos. Apesar de muitos(as) ainda não compreenderem conceitos básicos da política, considera-se positiva a majoração em 20% dos que agora estão preparados para optar por uma determinada ideologia, em detrimento de outras possíveis.

Figura 5 - Concepções políticas: em busca de mais certezas

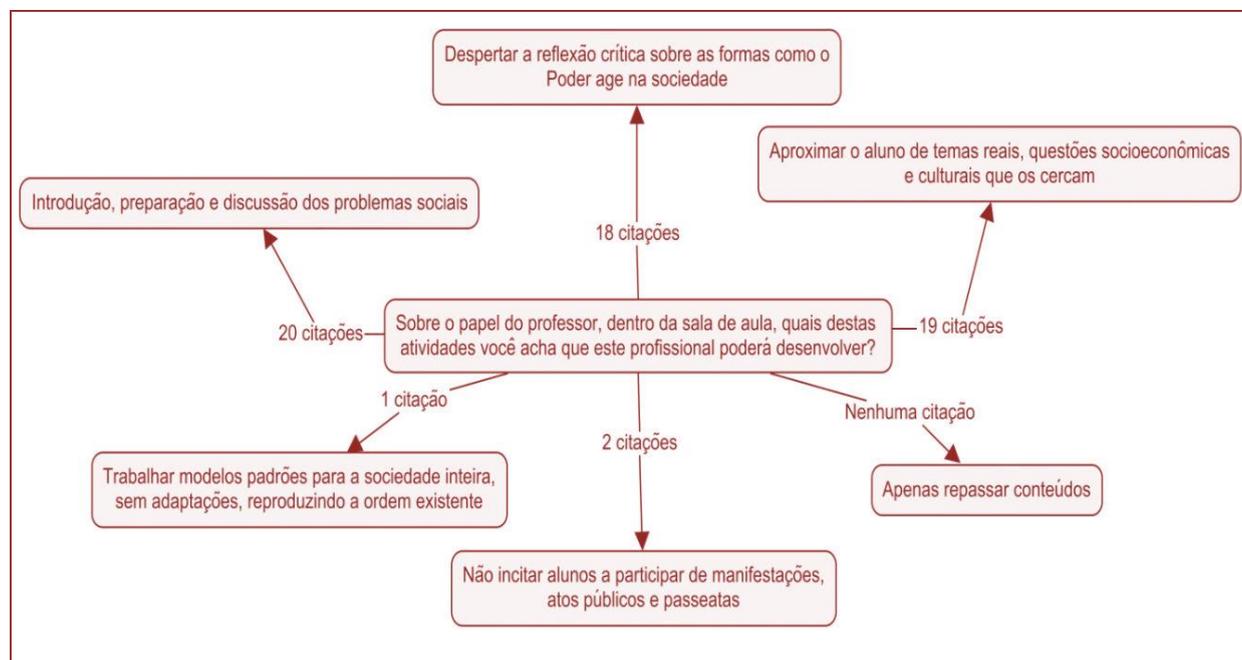


Fonte: os autores

Em relação à percepção de uma educação politizada, foi perguntado aos(as) educadores(as) se, no exercício de suas atividades, era contextualizado ou abordado temáticas políticas e sociais. Um total de 31% informou que “Sim, com frequência”; 43% disseram o fazer “Às vezes”; 25% afirmaram “não trabalha[r] este tipo de temática” e, por fim, 1% optou pela opção “Raramente”. Em complemento a isso, questionou-se aos(as) alunos(as): “sobre o papel do(a) professor(a), dentro da sala de aula, quais dessas atividades você acha que este(a) profissional poderá desenvolver?”. As conclusões, na perspectiva do(a) jovem que vive e se constitui no espaço escolar, são contundentes, conforme é possível verificar na Figura 6.

Claramente, esta educação neutra proposta por certos segmentos não vive e nem considera a opinião daqueles que utilizam o sistema de ensino brasileiro. Estes apontamentos, assim como o apanhado de informações trazido ao longo deste texto, atuam no sentido de possibilitar à classe docente o enfrentamento do desafio de preparar o(a) discente em sua integralidade, seja na formação humana ou técnica, sem temer ameaças explícitas ou implícitas que os diversos sistemas abstratos tentarão impor a todos que lhe circundam.

Figura 6 - O papel do(a) professor(a) dentro da sala de aula



Fonte: os autores

Considerou-se que a presente pesquisa, em sua aplicação prática, surtiu os efeitos esperados, tendo sido muito bem recebida pelos(as) educandos(as) que dela participaram. A partir do compilado de informações levantadas, também foi organizado um produto educacional, em formato de material textual, que está disponibilizado aos(às) docentes, discentes e quaisquer outros(as) interessados(as) por esta temática no portal EduCapes, através do endereço eletrônico <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432957>.

Por fim, este estudo ficaria incompleto se, em seu desfecho, não fosse dada oportunidade para que os(as) próprios(as) estudantes externassem suas percepções acerca deste tipo de atividade em um ambiente escolar. Em vista disso, foram reunidos, no Quadro 4, alguns depoimentos destes sujeitos que exigem e precisam que a escola lhes oportunize uma educação integral e significativa, com vistas ao pleno exercício da cidadania.

Quadro 5 - O que os(as) estudantes acharam das atividades desenvolvidas?

Aluna I1: “O evento me possibilitou esclarecer conceitos sobre temas políticos que eu desconhecia. [...] A educação deve mostrar todos os lados e expor fatos, informando o aluno, e trazer para sala de aula temas políticos para serem debatidos.”

Aluna I2: “A mostra foi muito produtiva, rica em informações. [...] Acredito que deveria haver mais tempo para a atividade.”

Aluna I3: “O evento foi ótimo, contendo vários dados e explorando ambos os lados. A experiência de votar foi muito legal. Espero que tenham outros eventos como este.”

Aluna I4: “As ideias foram muito bem explicadas, ficando claro os conceitos não conhecidos até então.”

Aluna I6: “Poderia haver um espaço maior para esse tipo de debate como o que houve hoje [...]”

Aluna I17: “10/10, muito boa a ideia da votação e dos cartazes dos partidos.”

Aluno A9: “Talvez falar mais sobre os atuais partidos que mais tem interferência no atual Brasil e mostrar talvez suas propostas já que a maioria que vai votar não pesquisa sobre o seu candidato ou partido.”

Aluno A10: “Auxiliou no entendimento de alguns conceitos e outros que não tinha ideia de como funcionavam.”

Aluna A11: “Excelente iniciativa, atividade que deve ser valorizada e ter seguimento nos próximos anos, principalmente aos terceiranistas.”

Aluno M1: “Achei bacana, dinâmico, de forma interessante e com muito conteúdo importante e necessário.”

Fonte: os autores

20.11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exigência por uma educação neutra, da parte de certos segmentos sociais, é um problema crônico de ordem educacional. Há várias décadas esta pauta vai e vem na rotina social brasileira, tendo mais recentemente se personificado na figura do movimento Escola sem Partido. Apesar de ter se tornado extremamente inconveniente para a perspectiva de uma formação integral, e mesmo que cada abordagem pedagógica possa ser adjetivada de doutrinária pelos adeptos deste discurso, pôde-se concluir que as propostas e ações deste programa que busca se tornar legislação, não encontram nenhuma base legal que resguarde seus ideais.

Isso pode ser deduzido com fundamento nas diversas passagens trazidas neste texto, em que ficou claro o quão desconexo é o ESP, que baseia suas alegações em uma pesquisa sem qualquer base científica, buscando cercear e censurar a prática pedagógica através do medo. Ademais, o movimento demonstra desconhecer as leis educacionais que vigoram em nosso país – ou apenas finge desconhecê-las – ao determinar, por exemplo, que docentes não precisem seguir as normativas legais estabelecidas, em detrimento dos “direitos” que resguardam os seus próprios interesses.

Ao analisar as principais legislações brasileiras, ficou nítida a contrariedade demonstrada pelo legislador em relação a uma educação descontextualizada, que se fundamente apenas no repasse de conteúdos – da forma proposta pelo ESP. Em lugar disso, a norma legal do país determina, com repetida ênfase, que a escola estabeleça a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar, buscando o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos(as) estudantes, de modo a prepará-los(as) para o pleno exercício da cidadania.

A partir disso, e considerando que o sistema escolar sempre esteve subjugado a interesses específicos das mais variadas naturezas, é fundamental que se demonstre a completa impossibilidade de um ensino neutro e desinteressado. Por isso, o presente estudo propôs trazer alternativas práticas para abordagem de temas políticos, sociais e culturais em sala de aula. Que fique claro que o intento não é, contudo, que a escola substitua os conteúdos tradicionais por outros de cunho político. O objetivo é oportunizar uma formação completa, onde se alie as dimensões técnica e humana, permitindo um preparo real para a vida.

Educadores(as) e educandos(as) – aos quais, normalmente, não é conferido voz neste tipo de debate – foram enfáticos em relação a importância deste tipo de reflexão. Antes de tudo, ficou demonstrada a grande deficiência existente em relação ao ensino de conceitos políticos simples e naturalmente utilizados em nossa sociedade, como “progressismo” ou “conservadorismo”. A partir das práticas realizadas, foi constatado evolução na assimilação conceitual, bem como pôde ser visto o grande interesse que os(as) alunos(as) conferem a esta área do ensino, ficando claro que estes(as) esperam que a escola os prepare para o enfrentamento das problemáticas sociais.

Não se pretendeu, neste texto, esgotar todas as possibilidades inerentes ao tema. Entretanto, o grande acerto do estudo talvez resida na sensibilidade de se procurar dar voz aos(as) educandos(as), conferindo-lhes a importância que lhes cabe na práxis educacional. A isto, nossa contribuição maior pode ser resumida na confecção de um produto educacional, a ser utilizado por todos(as) que possam ter o mínimo de interesse por este debate, afora quaisquer formas de preconceito contra uma ou outra ideologia. Este produto educacional, por sua vez, buscou detalhar a montagem e organização da Mostra de Educação Política conduzida no IFRS *Campus* Ibirubá, através de um material textual, cuja denominação foi “Onde tem escola, tem política: um guia didático de apoio a discussões políticas em sala de aula”. Em suas páginas, procurou-se retratar os três

ambientes trabalhados no evento, permeando as discussões com fontes e referências bibliográficas reconhecidas no meio acadêmico, além de aprofundada análise das legislações educacionais brasileiras.

Para os objetivos do estudo, serve de avaliação o *feedback* efetuado pelos(as) educandos(as) que participaram do evento, o que, de forma análoga, pode ser expandido como base avaliativa do produto educacional, uma vez que a totalidade dos materiais e práticas utilizadas durante a Mostra de Educação Política foram compactados no referido guia didático, cujo objetivo é ser ferramenta de suporte à reflexão política em espaços escolares formais e informais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Parte I - Bases Legais**. Brasília, DF: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento que apresenta o texto da Base Nacional Comum Curricular na íntegra**. Brasília, DF: 2018?. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: fev. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Educação sem doutrinação**. [S.l], s/a. Disponível em: <http://escolasempartido.org>. Acesso em: fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas: Papirus, 1985.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Carmem Zeli De Vargas. Participação juvenil e escola: os jovens estão fora de cena? **Última Década**, Valparaíso, n. 37, p. 87-109, dez. 2012. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/37.4.-carmem-zeli-de-vargas.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

GIL, Carmem Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/140118>. Acesso em: mar. 2019.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, v. 9, n. 18, p. 71-81, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4062987>. Acesso em: mar. 2019.

MESQUITA, Marcos Ribeiro; BONFIM, Juliano; PADILHA, Erise; SILVA, Ana Cecília. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 288-297, 2016. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/psoc/article/view/155005>. Acesso em: mar. 2019.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; BIANCHINI, Paolo. Educação política no Brasil e na Itália: duas histórias, muitos problemas comuns. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 274-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://iris.unito.it/handle/2318/1665888>. Acesso em: mar. 2019.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. **#EscolaSemPartidoJá**. [S.l], c2019. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: fev. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 2. reimpressão. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 75-85.

RAMOS, Moacyr Salles, STAMPA, Inez. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **Revista Espaço do Currículo**, vol. 9,

n. 2, p. 249-270, maio/ago. 2016. Disponível em:
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29830>. Acesso em: mar. 2019.

SPOSITO, Marilia Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Experiência universitária e afiliação: multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1009-1028, out./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/html/873/87349469007/>. Acesso em: mar. 2019.

Capítulo 21

Formação continuada nos conselhos municipais de direitos da criança e do adolescente

Fernanda Kerbes

Ana Sara Castaman

RESUMO: Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente são órgãos estatais especiais instituídos a partir da Lei Federal nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nas instâncias municipais, estaduais e nacional. Têm composição paritária e atuam de forma colegiada. Sua principal atribuição é a formulação, a deliberação e o controle das políticas públicas para a proteção da população infanto-juvenil e de suas famílias. Diante do exposto, o presente estudo é recorte de uma pesquisa em andamento relacionada a um curso de mestrado profissional em Educação Profissional (ProfEPT) que analisa os conceitos, os fundamentos e as atribuições dos Conselhos de Direitos e Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, de Porto Alegre/RS, com o objetivo de verificar a relevância de uma formação continuada para os trabalhadores (conselheiros atuantes). Para tanto, o desenho metodológico consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, produzida por meio da técnica bibliográfica narrativa concentrada em obras de autores que investigam a formação continuada de trabalhadores. Divide-se em introdução, com uma retrospectiva histórica na área, materiais e métodos, resultados, discussão e considerações finais. As repercussões indicam que há descontinuidade das formações desenvolvidas na área da criança e do adolescente e que a formação inicial dos trabalhadores investidos na função de conselheiros de direitos não os preparam para o seu exercício. Ademais, há unanimidade da necessidade da formação continuada para o exercício da função de conselheiros de direitos, contemplando conhecimentos de diferentes áreas para a sua atuação, que venha a se constituir como uma formação em espaços não formais, voltada para os objetivos da participação cidadã, inclusão e transformação social.

Palavras-chave: Formação continuada. Trabalhadores. Conselhos municipais.

21.1 INTRODUÇÃO

Na década de 80, no Brasil, emergiam movimentos sociais em diversas áreas com contribuições para as mudanças que o País demandava diante da abertura política e democrática em curso. Na área da infância e adolescência, o paradigma legal migrou da ótica da Situação Irregular para a da Proteção Integral (MACEDO, 2019), cujo embasamento infraconstitucional subsidiou a Assembleia Nacional Constituinte, instalada no Congresso Nacional, em 01 de fevereiro de 1987. Tais mudanças conceituais acompanhavam tratativas internacionais de proteção à infância e adolescência. A promulgação da Constituição Federal (CF), em 05 outubro de 1988, promoveu avanços significativos nos direitos sociais, por meio da introdução de instrumentos democráticos, tais como: plebiscito, referendo e iniciativa popular, inclusão de formas participativas de gestão e possibilidade de criação de mecanismos de participação e de controle social, como os conselhos de direitos e de políticas públicas e setoriais específicas. O artigo 227 da CF (BRASIL, 1988) assim expressa a participação da sociedade na proteção aos direitos fundamentais de crianças e de adolescentes:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em julho de 1990, com a publicação a Lei Federal nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), foi prevista a formação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, nas instâncias municipais, estaduais e federal, órgãos colegiados, paritários (com representações governamentais e não governamentais de diferentes segmentos sociais) e permanentes. Os Conselhos de Direitos são os responsáveis pela formulação e fiscalização da execução das políticas públicas de atendimento à infância e adolescência e têm função consultiva em sua área. Estão vinculados administrativamente ao governo do estado ou do município, e têm autonomia para pautar seus trabalhos e para acionar os Conselhos Tutelares, as Delegacias de Proteção Especial e as instâncias do Poder Judiciário, como o Ministério Público, as Defensorias Públicas e os Juizados Especiais da Infância e Juventude, que compõem a Rede de Proteção da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2019). De acordo com os dados do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Governo Federal investiu, desde o início dos anos 2000, na rede de promoção dos direitos de

crianças e de adolescentes, inicialmente através de pesquisa para conhecimento da criação e implementação dos Conselhos nos estados e municípios, e na sequência com metas físicas e financeiras focalizadas na Rede de Conselhos, com a finalidade de fortalecer e de possibilitar aos Conselhos Tutelares e aos Conselhos dos Direitos, o exercício das atribuições que lhe confere o ECA: a defesa e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Constata-se a importante atribuição que a legislação apresenta aos Conselhos de Direitos e aos mecanismos de participação da sociedade na definição de políticas públicas de proteção da criança e do adolescente e na promoção social. E entende-se que tal atribuição demanda a formação e a atualização permanentes de seus membros.

Nesse escopo, a formação de seus quadros de pessoal foi prevista por meio da Escola de Conselhos, aprovada no Plano Nacional de Direitos Humanos e em Resolução nº 112/2006 do CONANDA, que dispõe sobre os parâmetros de formação continuada⁴⁰ dos operadores do Sistema de Garantia dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (SDGDHCA). Buscou-se a partir das Escolas de Conselhos investir na formação continuada de conselheiros de direitos e tutelares, desenvolvendo “qualificação teórico prática [...] visando seu envolvimento nos processos de elaboração, intervenção, acompanhamento e controle das políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes” (CONANDA, 2019). Essa ação objetivou o desenvolvimento da dimensão política do seu papel em uma sociedade em transformação.

Sabe-se que as formações empreendidas pela Escola dos Conselhos enfrentaram discontinuidades e carência de destinação de recursos financeiros, além de terem sido uma iniciativa incipiente de qualificação na área. Dessa forma, identifica-se demandas de qualificação dos trabalhadores da rede de proteção da criança e do adolescente. Acrescenta-se a isso que a mudança de paradigma trazida pela CF e pelo ECA implicam em mudanças de práticas, que não acontecem pela simples normatização. Logo, é necessário trabalhar em muitas frentes pela conscientização acerca dos temas dos direitos humanos, da condição peculiar de desenvolvimento na qual estão as crianças e os adolescentes, das políticas sociais inclusivas, da minoridade penal, dentre outros temas, fazendo contraponto às práticas de marginalização e reprodução de desigualdades que enfrentamos há séculos enquanto nação.

⁴⁰ Grande parte dos referenciais existentes atualmente tratam da formação continuada de professores, os quais serão adaptados neste artigo.

Para tanto, o presente estudo é recorte de uma pesquisa em andamento relacionada ao curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e questiona: como uma formação continuada pode contribuir para a missão e efetivação das finalidades do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre? O objetivo deste estudo é analisar os conceitos, os fundamentos e as atribuições do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, de Porto Alegre/RS, com o intuito de verificar a relevância de uma formação continuada para os trabalhadores (conselheiros atuantes). A metodologia deste artigo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, produzida por meio de pesquisa bibliográfica concentrada em obras de autores e comentadores que investigam a formação continuada de trabalhadores.

Diante dessas considerações, este trabalho está organizado em três seções, conforme segue: a) apresenta os materiais e os métodos que orientam esta pesquisa; trata dos resultados parciais da pesquisa e, por fim, discute a revisão bibliográfica e eletrônica pautada na formação continuada de trabalhadores que atuam em Conselhos de Direitos de Crianças e adolescentes.

21.2 MATERIAIS E MÉTODOS

Com relação à natureza, a presente pesquisa é definida como básica que “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34). De abordagem qualitativa, que conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32) “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Levando-se em conta os objetivos que orientam o estudo, ele é classificado como exploratório. Segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. O autor (2002, p. 41) complementa que: “os estudos exploratórios apresentam menor rigidez no planejamento e incluem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”.

Assim, far-se-á um estudo bibliográfico e eletrônico narrativo. Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Já a pesquisa eletrônica tem as informações “[...] extraídas de endereços eletrônicos, disponibilizados em home page e site, a partir de livros, folhetos, manuais, guias, artigos de revistas, artigos de jornais, etc” (GUERHADT; SILVEIRA, 2009, p. 69). Este estudo foi produzido por meio da narrativa de dados que se encontram disponibilizados em referências bibliográficas envolvendo os(as) autores(as) e documentos de órgãos oficiais: Costa (1993), Marcelo Garcia (1999), Libâneo (2004, 2008), Frigotto e Ciavatta (2006), Pereira e Ramos (2006), Gohn (2006), Luz e Melo (2008), Fernandes (2018), Vieira, Vieira e Belucar (2018), Paraná (2019), Conanda (2019), entre outros que se ocupam com o estudo da temática. Assim, apresenta-se as ideias defendidas na literatura mobilizada e as suas contribuições no campo no qual se inscrevem, com relação a formação continuada em espaços não formais.

21.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados apresentados neste trabalho constituem-se basicamente de pesquisa bibliográfica e eletrônica narrativa e da aproximação inicial com o campo de pesquisa. Observa-se a descontinuidade das formações desenvolvidas na área da criança e do adolescente e um vasto campo envolvendo diferentes saberes, especialmente o direito e o serviço social. Identifica-se que a formação inicial dos trabalhadores investidos na função de conselheiros de direitos não os prepara para o exercício da função. Os resultados indicam com unanimidade a necessidade da formação continuada, com temáticas diferenciadas, tais como, gestão organizacional e financeira, conhecimento da aplicabilidade da legislação, captação de recursos, ética, educação inclusiva e justiça restaurativa.

21.4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE DIREITOS DAS CRIANÇAS DE ADOLESCENTES

“A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 227). Atualmente, a expressão formação continuada pode ser encontrada a partir de inúmeras nomeações: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários entre outras, bem como por meio de diversas possibilidades de desenvolvimento. De acordo com Luz e Mello (2008, p. 4):

As formações contínuas, independentes das definições ou modalidades que as caracterizem, devem ser entendidas como um modo de reconstrução/reapropriação coletiva e solitária do saber, em que o sentido das experiências vividas torna-se mais claro para a consciência e a relação com o saber passa a ser mais importante que o próprio saber em si. Movimento que permite a consciência de sua condição de coautor no processo de formação pessoal e profissional e com isso supere as barreiras que reforçam as resistências ao novo e motivem-se às propostas de formação. Mais que uma necessidade, a formação continuada representa uma oportunidade de recriação da prática, pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudança, latentes ou em curso.

Independente da nomenclatura e do formato de desenvolvimento, Fernandes (2018) ressalta que a formação continuada necessita fomentar a produção e sistematização das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, constituindo-se dispositivo de reflexão, criação e inovação de práticas educativas. Entende que a formação continuada é aquela que parte da reflexão sobre as práticas desenvolvidas, valorizando o conhecimento trazido pelos trabalhadores e que, dessa forma, inverte a lógica da mera transmissão e instrumentalização para a realização de tarefas e permite e aprofunda a relação do(s) trabalhador(es) com seu(s) saber(es) e com sua ação.

Vieira, Vieira e Belucar (2018) salientam a necessidade de atualização profissional frente às constantes mudanças sociais que ocorrem e, especialmente, do mundo do trabalho. "Trata-se de uma busca constante de melhorar a qualidade do ensino e de refletir acerca da prática educativa [...]" (VIEIRA; VIEIRA; BELUCAR, 2018, p. 108). Caracteriza-se como um processo que precisa manter "[...] alguns princípios éticos, didáticos [SIC] e pedagógicos comuns [...]" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 55),

Nesse sentido, a formação continuada pode acontecer em espaços formais e não formais. No que trata especificamente ao não formal reconhece "[...] territórios que

acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...]” (GOHN, 2006, p. 02). Libâneo (2008, p. 89) reforça que a educação não formal refere-se àquelas “atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”. Gohn (2006, p. 02) argumenta que nesses espaços ocorre a educação não formal, enquanto:

[...] um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Nessa concepção, os Conselhos Municipais de Direitos das Crianças e Adolescentes constituem-se como espaços não-formais. Sua composição paritária, formada por representantes de organizações da sociedade que desenvolvam atividades diretas com crianças e adolescentes, ou indiretas na defesa e promoção social, e por representantes governamentais, indicados por secretarias que atuam em políticas sociais para crianças, adolescentes e famílias, ou na articulação dessas políticas, caracteriza um quadro marcadamente heterogêneo.

Constata-se que a doutrina da Proteção Integral ainda é recente na história brasileira e implica em uma ressignificação de paradigmas que confronta o sistema vigente, propondo a institucionalização do Sistema de Garantia de Direitos. Costa (1993) sinaliza a necessidade de investimento sobre a mudança da visão, do entendimento e da ação dos profissionais que historicamente reproduziam práticas assistencialistas e repressoras. De lá para cá, identifica-se inúmeros avanços na institucionalização de mecanismos de garantia de direitos. No entanto, no âmbito das representações internas que se externalizam em práticas nas instituições, há diversos exemplos da perpetuação das desigualdades que configuravam o paradigma menorista, que distinguia as crianças e adolescentes protegidas pela família e sociedade dos “menores” a quem eram direcionadas as forças coercitivas e discricionárias do Estado.

Assim, a participação e o controle social inauguram uma nova etapa no marco legal do País, para a qual se faz necessário o constante investimento na promoção da reflexão sobre as práticas, tomado aqui como equivalente da formação continuada dos

trabalhadores da área social. Pressupõe-se que as formações continuadas para os trabalhadores da área social sejam também marcadas pela diversidade. Conforme apontado anteriormente, a constituição da Escola de Conselhos, aprovada em 2006 pelo CONANDA (resolução nº 112/2006) e no Plano Nacional de Direitos Humanos III, cuja diretriz 8, previa:

- a) Apoiar a universalização dos Conselhos Tutelares e de Direitos em todos os municípios e no Distrito Federal, e instituir parâmetros nacionais que orientem o seu funcionamento – Resoluções nº 105/2006 e 106 /2006 e atualizada pela Resolução nº 117.
- b) **Implantar Escolas de Conselhos** nos estados e no Distrito Federal, **com vistas a apoiar a estruturação e qualificação da ação dos Conselhos dos Direitos e Conselhos Tutelares.**
- c) **Apoiar a capacitação dos operadores do sistema de garantia dos direitos para a proteção dos direitos e promoção do modo de vida das crianças e adolescentes** indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais, contemplando ainda as especificidades da população infanto-juvenil com deficiência (CONANDA, 2019, grifos nossos).

Desse modo, destaca-se a iniciativa da implantação das Escolas de Conselhos para a formação continuada de conselheiros de direitos e tutelares, dentre outras ações formativas possíveis, compreendida enquanto um “[...] esforço permanente de qualificação teórico prática [...] visando seu envolvimento nos processos de elaboração, intervenção, acompanhamento e controle das políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes” (CONANDA, 2019). Salienta-se que a meta da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil, em 2012, foi da implantação de uma Escola de Conselhos em cada estado da federação e no Distrito Federal (CONANDA, 2019), sendo que atualmente somente os Estados do Mato Grosso do Sul e de Pernambuco mantêm Escolas de Conselhos atuantes. No Rio Grande do Sul, a ação foi desenvolvida a partir de convênios com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e com a Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), e promoveu cursos de formação para 97% dos municípios gaúchos.

Tais ações fomentaram mudanças no cenário da participação da sociedade enquanto proponente e fiscalizadora de políticas públicas. Para atuar nessa área, o conhecimento e o acesso aos caminhos de atuação são trajetórias a serem construídas uma vez que não há fórmulas prontas para a execução de sua complexidade. Ainda assim, a prática precisa da constante complementação por meio da reflexão, o que se dá prioritariamente nos espaços não-formais formativos contínuos, que são constituídos e “reconstituídos” na dinâmica social.

Portanto, a formação continuada de conselheiros de direitos e tutelares, muito além de ser orientada pelo e para os serviços que desempenham, deve ser direcionada pela e para a emancipação humana, integrando à totalidade contraditória da realidade social (PEREIRA; RAMOS, 2006).

A chave a que está associada a formação profissional é “capacitação ou formação de recursos humanos”, incluindo os conceitos de formação técnica, ensino técnico, ensino técnico-profissional, qualificação da mão de obra, profissionalização, polivalência, politécnica, entre outros. Ficam evidentes numa primeira contextualização dois pressupostos distintos em relação aos conceitos mencionados: um, da lógica do mercado que precisa de mão-de-obra com destrezas, habilidades e atitudes facilitadoras da produção; outro, da lógica da cidadania e da autonomia, em que se insere o debate sobre a politécnica. Tal capacitação, entendida como inexorável no âmbito das inovações tecnológicas, faz fronteira com aspectos referentes aos processos de ensino-aprendizagem: currículos, objetivos, métodos, conteúdos e avaliação. A opção teórico-metodológica desses aspectos não é isenta; ela pode privilegiar o tecnicismo ou estar centrada em uma formação humana integral (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 211).

Assim, espera-se que a formação continuada permita discussões nas quais a realidade seja a referência problematizadora e que instigue a elaboração de ações de inferência e transformação no/do social, assim como privilegie conhecimentos, experiências e expectativas dos participantes como ponto de partida para o processo de desenvolvimento.

21.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados até este momento apresentam a relevância de ações formativas contínuas e específicas para os conselhos de direitos e tutelares. Conhecimentos que são aplicados em seu cotidiano encontram-se espalhados em diversas áreas do saber, com especial destaque para o direito e o serviço social. Porém, sua aplicação cotidiana percorre demandas de gestão administrativa e financeira, conhecimento das legislações e das suas formulações, orçamento público, captações de recursos, dentre outros.

O aprofundamento da temática, a futura aplicação do produto educacional enquanto ação formativa e a sua avaliação pelos participantes certamente apontarão prioridades a serem desenvolvidas. Nessa perspectiva, entende-se tal ação como um processo dinâmico que se reformula na interação das demandas nos âmbitos municipal, estadual ou nacional e o contexto das políticas e programas sociais frente ao cenário em que crianças, adolescentes e famílias encontram-se em cada período. Por fim, as

constatações e discussões empreendidas neste texto recomendam outras buscas teóricas e análises dos dados sobre a formação continuada de trabalhadores que atuam em Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 21 nov. 2019.

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Disponível em:
<<https://www.direitosedacrianca.gov.br/>> Acesso em: 24 nov. 2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município**. São Paulo: Editora Malheiros, 1993.

FERNANDES, Manoela Wendler. **Itinerário Formativo Acerca das Habilidades Socioemocionais dos Estudantes no Processo de Ensino-Aprendizagem: contribuições para os Grupos de Apoio ao Ensino**. Projeto de Pesquisa apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Porto Alegre. Porto Alegre, IFRS: 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006a, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext#:~:text=H%C3%A1%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%2Dformal,de%20aprendizagens%20e%20saberes%20coletivos.%20 Acesso em: 09 out. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes; MELLO, Lucrécia Stringheta. **Formação continuada: contextualizando a ação da supervisão escolar e a gestão educacional da escola pública**. 2008. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss16_04.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

MACEDO, Igor Ferreira de. **Proteção integral da criança e do adolescente e a tutela de direitos difusos e coletivos**. Disponível em: <<https://ifm.jus.com.br/publicacoes>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999a. p.51-76.

PARANÁ - Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. **Departamento de Direitos Humanos e Cidadania - DEDIHC**. 2019. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. E-Book.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Unidade 2: a pesquisa científica**. 2009. Disponível em: https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11315818082016Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BELUCAR, Maria Cristina Antunes. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2518>. Acesso em: 02 jun. 2018.

Capítulo 22

Organização e memória da formação continuada dos servidores técnico-administrativos em Educação: Considerações a partir do trabalho como princípio educativo

Karen Werlang Lunkes

Ana Sara Castaman

RESUMO: Os servidores técnicos possuem uma relevante atuação no campo da educação. Entende-se que o desenvolvimento desses profissionais deve diferenciar-se de outras categorias administrativas de acordo com seu contexto de trabalho. Por isso, pretende-se conhecer os aspectos conceituais e legais do desenvolvimento profissional dos servidores públicos Técnico-Administrativos em Educação, de modo a compreender as contribuições da formação continuada na promoção de uma formação humana integral pautada pelo trabalho como princípio educativo. Para tanto, este estudo de abordagem metodológica qualitativa e de objetivos exploratórios realizado mediante técnica bibliográfica e documental está dividido em duas (02) partes: a) contextualiza os aspectos legais que definem a política de desenvolvimento do servidor público federal, em especial, da legislação específica da carreira TAE; b) discute sobre a formação continuada como uma proposta para o desenvolvimento desses servidores com base no trabalho como princípio educativo. Conclui-se que a memória dos preceitos originários da carreira desta categoria pode elucidar impasses diante de novas proposições legais que são genéricas a todos os servidores públicos federais. Além disso, parece ser possível problematizar os aspectos regulamentares para o desenvolvimento dos TAE aliando o trabalho como princípio educativo para a elaboração de uma formação humana integral.

Palavras-chave: Formação continuada. Trabalho como Princípio Educativo. Técnicos Administrativos em Educação. Profissionais da Educação. Servidor Público.

22.1 INTRODUÇÃO

O Sistema Federal de Ensino, compreendido pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) e pelas Instituições de Ensino Superior, conta com a mesma categoria profissional para a execução de suas atividades técnicas e administrativas. São os servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE), profissionais que atuam em atribuições desde as de menor complexidade até aquelas que envolvem decisões estratégicas da gestão e do ensino. Logo, compreende-se que os processos desempenhados por esses servidores são fundamentais para o sucesso do processo educativo e finalístico dessas instituições.

De tal forma que, em 2005, por meio da implantação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), houve, por parte do governo federal, um reconhecimento desses servidores como profissionais da educação, bem como um avanço no entendimento do seu papel e de suas atribuições, comparativamente às limitadas e genéricas atribuições previstas no antigo Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (BRASIL, 1987), conhecido como Carreirão. As lutas que culminaram no PCCTAE são reflexos de uma categoria que ambicionava a valorização de sua qualidade técnica, adquirindo mais autonomia e responsabilidades no meio educacional, além de mais garantias na carreira.

O texto aprovado na Lei nº 11.091 (BRASIL, 2005) estrutura o PCCTAE, composto pelos cargos efetivos de técnico-administrativos que integram o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino (IFE). A designação utilizada para esses cargos não deixa de ser uma forma de reconhecer essa categoria como profissionais da educação. Ou, no mínimo, de evidenciar uma característica distinta das demais carreiras técnico-administrativas que atuam nos mais diversos órgãos do governo federal. Considera-se importante que a identidade do servidor TAE seja forjada também pela reconhecimento de sua própria denominação.

Além disso, a referida legislação elenca atribuições relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, assim como determina que a gestão dos cargos deve considerar a natureza do processo educativo, a função social e os objetivos do Sistema Federal de Ensino entre seus princípios e diretrizes. Garante, ainda, a existência de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, incluída a educação formal. As diretrizes para a elaboração desses programas foram estabelecidas no Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006b).

Diante da relevante atuação dos servidores técnicos no campo da educação, entende-se que o desenvolvimento desses profissionais deve diferenciar-se de outras categorias administrativas. Para aprofundar esse debate, pretende-se conhecer os aspectos conceituais e legais do desenvolvimento profissional dos TAE, de modo a compreender as contribuições da formação continuada na promoção de uma formação humana integral pautada pelo trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, parte-se de uma pesquisa exploratória, por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, realizada mediante técnica bibliográfica e documental.

O artigo está dividido em duas (02) partes: a) contextualiza os aspectos legais que definem a política de desenvolvimento do servidor público federal, em especial, da carreira TAE; b) discute a formação continuada como uma proposta para o desenvolvimento desses servidores, entendidos neste estudo como profissionais da educação, com base no trabalho como princípio educativo.

22.2 ORGANIZAÇÃO DOS ASPECTOS LEGAIS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DOS SERVIDORES TAE

O estudo da memória e da organização dos aspectos legais da carreira TAE é fundamental para a concepção de políticas e programas de desenvolvimento com foco em estratégias transversais e interdisciplinares que possibilitem uma formação integral e significativa para os servidores e que, igualmente, atendam às exigências regulamentares. Essa seção pretende fazer uma breve construção temporal relativa às políticas de desenvolvimento e gestão de pessoas do serviço público federal, em especial, dos profissionais da educação, nesse contexto considerados todos os cargos abrangidos pelo PCCTAE que integram o quadro de pessoal das IFE.

22.3 A EVOLUÇÃO ADMINISTRATIVA ATÉ A ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL DOS SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS

Em uma resumida contextualização histórica, é possível perceber que a questão do desenvolvimento de pessoal na administração pública brasileira é marcada por iniciativas relacionadas a reformas administrativas (ANDRADE, 2020). A primeira relatada ocorreu em 1938 com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), diretamente subordinado ao Presidente da República, cuja atuação baseava-se em uma administração burocrática dos órgãos, estabelecimentos públicos e processos de trabalho.

A seguir, em 1967, houve uma tentativa de reestruturação a partir de uma proposta de descentralização político-administrativa. Entretanto, conforme Costa (2008), foi mal sucedida devido à desarticulação entre planejamento, modernização e recursos humanos, além de ter havido baixa prioridade às áreas de gestão de pessoas. Após isso, em 1980, no intuito de profissionalizar a área de recursos humanos do Governo Federal, de forma vinculada ao DASP, foi criada a Fundação Centro de Formação do Servidor Público (FUNCEP). Esta era encarregada de promover, elaborar e executar os programas de formação, treinamento, aperfeiçoamento e profissionalização do servidor público, entre outras atribuições, enfatizando a formação do corpo técnico da administração pública (ANDRADE, 2021).

Posteriormente, foi proposta a criação de uma escola de administração no Brasil semelhante ao modelo francês, com a finalidade de formar servidores que fossem integrados às funções estratégicas do Estado. Surgiu, então, em 1986, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) incorporada à FUNCEP e ligada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. A referida escola tinha a “proposta de criar uma elite de administradores públicos e formar dirigentes capazes de formular e implementar políticas públicas” (ANDRADE, 2021, p. 16).

Dentre as poucas iniciativas do período subsequente à promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), foi assinada a Lei nº 8.112 que instituiu o Estatuto dos Servidores Públicos Civis da Administração Pública Federal, direta e indireta, para os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Entre outras questões, o Estatuto apresenta os deveres e direitos relacionados às atribuições do servidor público durante o exercício de seu cargo e meios para conciliar jornadas de trabalho e estudo, como licenças e afastamentos (BRASIL, 1990).

A partir da denominada Reforma Administrativa advinda com a Emenda Constitucional nº 19 de 4 de junho de 1998, surge a definição de um sistema estruturado de carreiras, a avaliação de desempenho periódica e o treinamento sistemático. Em seguida, foi lançada a Política Nacional de Capacitação dos Servidores Públicos Federais por meio do Decreto nº 2.794 apoiado no Ministério da Administração e Reforma do Estado. Entre seus objetivos estavam a melhoria da eficiência do serviço público e da qualidade dos serviços prestados ao cidadão; a valorização do servidor público por meio de seu constante desenvolvimento; a divulgação e controle de resultados das ações de capacitação com a respectiva racionalização e efetividade dos gastos (BRASIL, 1998).

Finalmente, o Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a) é considerado um marco a respeito do desenvolvimento de servidores públicos ao estabelecer a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP). Com propósitos semelhantes aos da política lançada em 1998, a PNDP inova ao adotar o modelo de competências por meio da aquisição de conhecimento, atribuindo diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e versando sobre o modelo de gestão por competência, definido no artigo 2º, inciso II: “gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006a).

Recentemente, houve uma atualização da referida PNDP com a publicação do Decreto nº 9.991 (BRASIL, 2019). Continua a prescrição de promover o desenvolvimento dos servidores públicos a partir das competências necessárias para a excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Além disso, passa a haver uma ênfase na racionalização e efetividade dos gastos, exigindo uma detalhada divulgação do planejamento e, principalmente, da execução das ações de capacitação. Novos instrumentos de gestão da PNDP são estabelecidos e demandados dos órgãos públicos, bem como o órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC) e a ENAP passam a ter protagonismo na execução da política no âmbito federal.

Diante do contexto em tela, é possível aludir que os mesmos pressupostos estão marcadamente presentes no contexto da iniciativa privada. O desafio do gestor público é fazer a adequação desses conceitos para o setor público, cujo propósito central é a busca pelo bem comum com a participação da sociedade, essencialmente em oposição ao privado, em que a lógica de mercado e a mais-valia predominam. Ou seja, o conceito de desenvolvimento por competências, entre outros, apregoado pela PNDP, não deve se restringir à mera instrumentalização para o trabalho, sendo essencial uma formação que promova a reflexão e o exercício de cidadania dos servidores públicos, a fim de atuarem de acordo com suas funções.

Nesse sentido, a favor de um modelo de desenvolvimento mais integrativo, a carreira do servidor TAE é definida no mesmo contexto da edição da primeira PNDP, de 2006, em que ainda há maior estímulo à participação do servidor e prevê ações de educação continuada ao longo de sua vida funcional. Em Marin e Nichele (2020) é

possível estudar com mais profundidade os preceitos daquela PNDP. Conforme as autoras, independentemente da política de desenvolvimento nacional vigente, deve manter-se no horizonte a adoção de práticas e políticas de desenvolvimento institucionais de servidores que assegurem a formação humana integral.

A seguir, apresentam-se as principais diretrizes previstas para essa carreira, nas quais é possível identificar a preocupação com a profissionalização dos servidores TAE. Distanciando-se da lógica de desenvolvimento por competências por meio da fragmentação do conhecimento, o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE, regido pelo Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006b), parece relacionar-se aos ideais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), se não no todo, em parte.

22.4 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DOS INTEGRANTES DO PCCTAE

Considerando que o cerne deste estudo está no subgrupo dos servidores públicos federais vinculados às IFE, destaca-se a Lei nº 11.091 (BRASIL, 2005), que instituiu o PCCTAE. Para a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA, 2013), o PCCTAE é fruto de constantes reivindicações da categoria durante quase duas décadas, com vários movimentos paredistas ao longo do tempo, buscando, além da recuperação de salários, a afirmação da identidade como TAE, no sentido de se reconhecerem como agentes do processo de formação do cidadão e da construção do conhecimento por meio do ensino.

Ainda, “o PCCTAE se diferencia dos demais planos de cargos e salários aplicados à administração pública, por trazer em seu bojo não só uma tabela remuneratória, mas também, principalmente, elementos de gestão institucional e conceitos inovadores” (FASUBRA, 2013, p. 04), destacando o caráter inovador na gestão pública e defendendo uma política de Estado. Dessa forma, a carreira se constitui em um instrumento estratégico para o fortalecimento e a consolidação das IFE enquanto instituições indispensáveis para o desenvolvimento e a soberania da nação.

Posto isso, é fundamental comentar o Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006b), que estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da carreira TAE no âmbito de cada IFE. Tal Decreto determina que esse plano de desenvolvimento contemple: a) o dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal, b) o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento, e c) o Programa de Avaliação de Desempenho, elementos a serem elaborados pelas IFE. O plano de desenvolvimento

para os integrantes da carreira TAE visa garantias que dialogam com as bases conceituais da EPT, conforme constam no artigo 4º:

I - a **função estratégica** do ocupante da carreira dentro da IFE;

II - a **apropriação do processo de trabalho** pelos ocupantes da carreira, inserindo-os como sujeitos no planejamento institucional;

III - o **aprimoramento do processo de trabalho**, transformando-o em conhecimento coletivo e de domínio público;

IV - a **construção coletiva de soluções** para as questões institucionais;

V - a **reflexão crítica** dos ocupantes da carreira acerca de seu desempenho em relação aos objetivos institucionais;

VIII - as condições institucionais para capacitação e avaliação que tornem viável a melhoria da qualidade na prestação de serviços, no cumprimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento das potencialidades dos ocupantes da carreira e sua **realização profissional como cidadãos**;

X - a **integração** entre ambientes organizacionais e as diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2006b, grifo nosso).

O mesmo Decreto em seu artigo 3º apresenta conceitos que enriquecem a vaga noção de ação de desenvolvimento trazida pela atual PNDP, tais como:

I-desenvolvimento: processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais;

II - **capacitação:** processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;

IV - **aperfeiçoamento:** processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;

V - **qualificação:** processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira (BRASIL, 2006b, grifo nosso).

Dessa forma, tais ações são um dos meios utilizados para o alcance das finalidades institucionais e que se constituem como uma formação continuada. Destaca-se que esses dispositivos legais permanecem em vigor e não devem ser olvidados na elaboração dos planos de desenvolvimento das IFE. Por certo que os instrumentos de

planejamento, execução e prestação de contas, atualmente demandados pela PNPD, devem ser cumpridos.

Outra previsão do Decreto nº 5.825 é que o plano de desenvolvimento dos servidores deve ser vinculado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada IFE. Assim, a construção de uma formação continuada institucionalizada deve, por efeito de lei, relacionar-se com o Plano de Gestão e o PDI.

Sobre o PDI, as autoras Lope e Costa (2014, p. 02) defendem que “[...] é fundamental que os membros da instituição se sintam identificados com as informações, políticas, princípios, crenças, valores e projeções de futuro apresentados no documento”. Para que isso ocorra, o PDI deve ser construído em coletividade e com representatividade de todos os setores da instituição, a fim de, verdadeiramente, refletir os sujeitos que a organizam.

Nesse sentido, cabe lembrar que “[...] o maior patrimônio de uma Instituição de ensino são as pessoas que as compõem” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2018, p. 504). Ainda em relação ao PDI, as referidas autoras afirmam:

[...] a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional, constitui-se em um momento específico e marcante no percurso trilhado por uma instituição, pois oportuniza à mesma refletir sobre seu passado, presente e futuro, descobrindo seus pontos fortes e fracos e identificando suas ameaças e oportunidades (LOPE; COSTA, 2014, p. 12).

Observa-se que o papel da gestão é crucial para a elaboração e implementação de políticas que articulem aspectos regulamentares aos propósitos da instituição, que devem levar em conta seus colaboradores. Assim, na próxima seção, discute-se a respeito da identidade dos servidores TAE como profissionais da educação, bem como sobre possíveis caminhos para a promoção de uma formação integral e participativa.

22.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Tendo em vista o importante papel das instituições na promoção do desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham e que contribuem para a consecução de seus objetivos, faz-se necessária uma reflexão sobre a formação continuada para os profissionais da educação. Para Libâneo (2008), a formação continuada é o reflexo de uma gestão que valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica de seus profissionais. Uma definição clássica pode ser resumida como “[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos

saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com a finalidade de assegurar qualidade ao processo ensino-aprendizagem” (VIEIRA J.; VIEIRA M.; BELUCAR, 2018, p. 101).

Ao ampliar o estudo da formação continuada para além do segmento docente, é necessário descrever os sujeitos envolvidos no processo educativo, considerados profissionais da educação para este estudo, bem como aduzir reflexões acerca dos principais conceitos da formação continuada. Em 2019, Fernandes verificou nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Mendeley* que, nos últimos dez anos, os trabalhos e as pesquisas desenvolvidos na área da educação estão, em sua maioria, centrados na atuação docente. Silveira e Castaman (2020, p. 03) reforçam esta constatação: “A maior parte das análises tratam do termo profissionais da educação, mas trazem somente considerações do professor”.

Entre as escassas investigações que tratam da formação continuada sob uma ótica integrativa entre os profissionais da educação encontra-se, atualmente, a conclusão do estudo de Fernandes (2020), o qual inclui entre o escopo de profissionais da educação os cargos do PCCTAE que se relacionam mais diretamente às atividades pedagógicas. Marin e Nichele (2020), em sua análise, equiparam ações de desenvolvimento destinadas a servidores da RFEPT como formação continuada, não adentrando no conceito de profissional da educação.

Dessa forma, tendo em vista a ausência de arcabouço teórico que considere a formação continuada em um contexto maior, discute-se alguns conceitos teóricos referentes à docência de forma ampliada aos demais profissionais da educação. Ressalta-se que, em 2004, já havia um movimento do Ministério da Educação no sentido de incluir os funcionários de escola entre os trabalhadores da educação. Conforme o documento, era preciso o “[...] reconhecimento das funções novas do funcionário escolar como as de um educador não-docente [...]” (BRASIL, 2004, p.17), uma vez que os “[...] processos de comunicação interativa e de vivência coletiva colocam em cena os trabalhadores em educação não-docentes que estão atuando nas unidades de ensino em todo país [...]” (BRASIL, 2004, p. 7).

Por sua vez, no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2010), o termo profissionais da educação é utilizado para se referir a “[...] professores/as, especialistas, funcionários/as de apoio e técnico-administrativos

atuantes em instituições e sistemas de ensino” (p. 79). O documento-referência do CONAE 2018 (BRASIL, 2018), apresenta os profissionais da educação como professores e funcionários. Avançando em sentido próximo a Silveira e Castaman (2020), este estudo pretende caracterizar, no âmbito das IFE, todos os ocupantes de cargos do PCCTAE como profissionais da educação, juntamente com os docentes.

Essa concepção encontra apoio na seguinte reflexão de Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 414): “Não são apenas os professores que educam. Todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, [...]”. Portanto, a ideia é entender os profissionais da educação como agentes mediadores de aprendizagens, seja atuando na atividade fim, seja nas atividades meio, conforme é aludido por Fernandes (2018, p. 49): “[...] os profissionais da educação se caracterizam como sujeitos de um cenário social em permanente mudança e elaboração, como mediadores do conhecimento e do mundo, por meio das relações que estabelecem consigo e com os outros”.

Portanto, é preciso perceber todos os profissionais da educação como agentes do processo educativo e valorizar suas atuações dentro e fora da sala de aula. Em Pacheco encontra-se esse entendimento:

A partir dessa consciência, 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. 08).

A formação continuada passa, então, a ser referência para a elaboração de ações de desenvolvimento que oportunizem, além dos conhecimentos teóricos, reflexão sobre si mesmo, sua relação com o outro e seu entorno. As práticas a serem desenvolvidas com base na formação continuada possibilitam a atualização da identidade pessoal e profissional do sujeito por meio da promoção do autoconhecimento e do reconhecimento de seu papel sociocultural (FERNANDES, 2018).

O processo de ensino-aprendizagem decorre, portanto, de transformações no campo da estrutura e da cultura organizacional, das relações entre alunos, professores, funcionários e das práticas colaborativas e participativas (LIBÂNEO, 2009). Logo, compreende-se a formação continuada como um processo educativo interativo e dinâmico, capaz de fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, além de conceber a escola como um espaço educativo e de aprendizagem para todos (LIBÂNEO, 2008).

Assim, entende-se que uma formação continuada deve contemplar as necessidades de desenvolvimento em competências que unam a diversidade das características e formações de um quadro de pessoal, constituído por sujeitos que devem reconhecer-se como servidores públicos federais, integrados aos objetivos e à missão institucional, e, fundamentalmente, como profissionais da educação. A seguir, percebe-se que a ênfase encontrada para esse direcionamento situa-se em uma formação continuada orientada pelo princípio educativo do trabalho.

22.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Diante dessas reflexões, constata-se que a formação continuada dos profissionais da educação atuantes nas IFE, demanda o envolvimento dos demais trabalhadores atuantes no contexto educacional, além dos docentes. Propõe-se o arquétipo de uma rede entrelaçada com nós interdependentes que unem esses agentes, desde aqueles trabalhadores das ditas áreas de “apoio”, passando pelas funções administrativas, até a atuação direta com os estudantes, reais protagonistas dos objetivos institucionais.

Dessa forma, é possível representar a grande variabilidade de cargos da categoria TAE, que, com maior ou menor grau de complexidade de suas atribuições e de envolvimento junto aos alunos e professores, têm como missão dar o suporte necessário a fim de possibilitar a concretização das atividades finalísticas de uma instituição de ensino superior, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Igualmente, a categoria docente envolve-se na mesma rede entrelaçada ao atuar na ponta do processo educativo, e, por vezes, também dedicando suas funções ao aparato administrativo.

Retomando alguns aspectos regulamentares, o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento (BRASIL, 2006b) apresenta o objetivo de formar o servidor TAE como profissional e cidadão apto ao desenvolvimento de ações de gestão pública e ao exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE. Tal programa deve ser elaborado no âmbito de cada IFE, atendendo às seguintes linhas de desenvolvimento: I - iniciação ao serviço público; II - formação geral; III - educação formal; IV - gestão; V - inter-relação entre ambientes; e VI - específica.

Os servidores da RFEPT contam, ainda, com o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal, instituído pela Portaria nº 15 (BRASIL, 2016). Abrangendo os docentes, o Plano tem a finalidade de promover o desenvolvimento na carreira e a

consolidação da identidade da Rede. Sua estrutura prevê os seguintes programas: I – Programa de Capacitação Profissional; II – Programa de Formação Gerencial; III – Programa de Qualificação.

Entende-se que para elaborar uma formação continuada que atenda plenamente a todas essas diretrizes é necessário pautar-se no trabalho como princípio educativo. O princípio educativo do trabalho fundamenta-se na relação mais íntima entre trabalho e educação, ou poder-se-ia dizer, entre educação e trabalho, já que o homem não nasce homem, ele se torna homem (SAVIANI, 2007). A humanização decorre do seu próprio trabalho associado ao processo educativo emanado de uma etérea engrenagem de mediação entre saberes e fazeres desde a ancestralidade às sucessivas gerações na dialética social de cada tempo e espaço. Resta o desafio de que a educação ocorra pelo trabalho e não para o trabalho.

Saviani (1994) questiona o paradigma excludente entre educação e trabalho, situando a educação no âmbito do não trabalho e problematiza a “teoria do capital humano” oriunda da década de 60 e que, com nova “roupagem”, segue cada vez mais em voga nos dias atuais. Segundo o mesmo autor, esse conceito considera a educação potencializadora do trabalho e funcional para o sistema capitalista a partir da qualificação de mão-de-obra.

Sua crítica não parece refletir-se sobre os possíveis benefícios da qualificação dos trabalhadores, caso esta fosse decorrente de uma educação integral, mas sobre o fato de que os objetivos desta qualificação nem sempre satisfazem as necessidades de desenvolvimento da classe trabalhadora, sendo, em muitas das vezes, uma educação fragmentada e meramente utilitarista. A superação desse paradigma é um dos desafios enfrentados em todos os níveis de ensino até a profissionalização, sendo possível encontrar traços, para apontar o mínimo, de uma formação fragmentária que direciona o sujeito para caminhos profissionais específicos, distanciando-se da promoção da autonomia e da emancipação humana.

Ao adotar o trabalho como princípio educativo, Gramsci (1981) *apud* Ciavatta (2005) espera superar a dicotomia entre trabalho braçal e intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo com o intuito de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Nesse sentido, Moura (2013) revela ideias complementares encontradas nos autores Marx, Engels e Gramsci, as quais convergem para o conceito da formação humana integral, tendo como sinônimo a omnilateralidade.

Conforme Ciavatta (2014), a formação omnilateral significa formar o ser humano na sua integralidade física, mental, intelectual, cultural, política, científico-tecnológica, aliando a formação geral e a educação profissional: uma formação em todos os aspectos da vida humana. Um dos meios de promover esse tipo de formação é através do ensino integrado, expressão usualmente designada à educação básica.

Ciavatta (2014, p. 198) esclarece que o termo integrado vai além da articulação entre ensino médio com a educação profissional, mas corresponde a um tipo de formação plena, “[...] vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso”. Além disso, conforme a autora, a partir da subordinação no trabalho e na educação, o emprego do trabalho como princípio educativo em uma proposta de formação integral, omnilateral, pode reverter dualismos educacionais percebidos também entre os servidores das IFE: docente/TAE; TAE ocupante de cargo de nível superior/TAE ocupante de cargo de nível médio (e assim por diante); servidor com titulação superior/servidor com titulação inferior; servidor ocupante de função gratificada (hierarquicamente superior)/servidor não ocupante de função gratificada (hierarquicamente inferior).

Dentro dessa perspectiva, busca-se a formação integral do sujeito e seu coletivo, para o desenvolvimento de um servidor público crítico e reflexivo, apropriado de seus processos de trabalho e estimulado à construção coletiva de soluções para as questões institucionais. Sob essa concepção, adotar o trabalho como princípio educativo torna possível superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho que busca apenas dar conta das necessidades imediatas do mercado:

Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais e desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 2002, p. 14).

A relação trabalho-educação constitui atividade específica do ser humano e os sujeitos são os principais atores da sua formação por meio do trabalho. Implica em promover, inserir e incluir o ser humano no mundo do trabalho para que, “[...] possam, dentro do possível, pensá-lo e transformá-lo do ponto de vista da dignidade, da liberdade, da autonomia e da responsabilidade” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020a, p. 306).

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. E 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. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Essa concepção de trabalho e de educação está alicerçada em uma visão de sociedade que considera que “[...] o trabalho é e deve ser uma forma de realização de si e do outro e não a naturalização da exploração de uns sobre os outros, ou a legitimação da falaciosa premissa que uns devem e podem viver do trabalho dos outros” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020a, p. 309), a fim de constituir uma formação humana integral, que atenda todas as dimensões do ser humano, sem negar o trabalho e o seu sentido. Para Ciavatta (2005), a formação humana integral/omnilateral objetiva a integração entre a educação, o trabalho produtivo e a vida em sociedade, em oposição à divisão social do trabalho, que fragmenta a vida humana. Com a formação integrada:

[...] será evitada a redução do preparo para o trabalho ao seu aspecto operacional, sem os conhecimentos que estão na origem científico-tecnológica e no seu empoderamento histórico e social. Como formação humana, o que se busca é garantir [...] 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 (CIAVATTA 2005, p. 2).

Castaman e Rodrigues (2020b) enfatizam que a formação omnilateral implica a sensibilização dos sujeitos envolvidos para um aprimoramento teórico e prático, bem como para a não banalização de suas perspectivas inter, multi e transdisciplinar. Ainda, requer de os participantes entender o processo formativo enquanto uma prática educacional que preconiza a integração do trabalho, da ciência e da cultura.

Entende-se que a dialética entre trabalho e educação, percebida por meio do princípio educativo do trabalho, colabora para a construção das identidades dos sujeitos trabalhadores, sobretudo como seres sociais. Conforme Santos (1998), os indivíduos constroem suas identidades e as mantêm mediante as interações estabelecidas por estes indivíduos na compreensão de si próprios e de suas intervenções na realidade.

Portanto, a partir do pensamento crítico e dialético, o ser humano passa a ter consciência do lugar que ocupa enquanto sujeito da história, integrante de um contexto social e protagoniza seu papel como agente de mudanças. À vista disso, a formação continuada para os servidores TAE ocorreria por meio da articulação entre teoria e

prática, em permanente produção de conhecimentos e fazeres, de acordo com o contexto social dos sujeitos, sem discriminação entre as classes de cargos, acolhendo os diferentes níveis de formação inicial.

22.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da revisão teórica apresentada, é possível perceber dicotomias entre os aspectos regulamentares da legislação de pessoal e os pressupostos da formação continuada, nos moldes da EPT. O modelo de gestão por competências pode induzir a um viés organizacional em que as metas de desenvolvimento são elaboradas pelo setor estratégico e apenas destinadas aos servidores atuantes nos níveis tático e operacional. Considerando que a legislação vigente sobre o desenvolvimento de pessoas no serviço público federal apresenta inspiração no contexto privado, cuja lógica é a mais-valia, a simples transposição para o setor público pode, de algum modo, afetar o alcance da finalidade pública ao promover o desenvolvimento dos servidores de forma contrária à natureza do setor público, em que o bem comum deve ser a principal premissa.

Por essa razão, entende-se que o resgate da organização das políticas de desenvolvimento dos servidores públicos federais é fundamental para a memória e a afirmação de uma identidade em permanente construção como é a dos TAE. Sobretudo para as instituições da RFEPT, cuja criação é posterior ao advento do PCCTAE e cujos servidores, em sua maioria novos em tempo de serviço, não acompanharam as discussões, os debates e as lutas travadas pela categoria para a instituição dessa carreira. Mesmo para os servidores mais antigos e atuantes em universidades, o aniversário de 16 anos da implantação da carreira TAE não pode ofuscar a memória de sua identidade, mas sim, reafirmá-la diante das mudanças trazidas por novos governos.

A sobreposição de uma PNDP que obscurece conceitos e revoga diretrizes humanísticas firmando o único objetivo de promover excelência na atuação da administração pública, impende apegar-nos ao rico arcabouço legal e material do PCCTAE. Um caminho conciliatório entre os modelos apresentados pode ser vislumbrado a partir de uma gestão democrática e participativa, com representatividade de todos nos processos de elaboração de planos e políticas institucionais. Além disso, a adoção de preceitos norteadores, como o trabalho como princípio educativo, que valorizem o trabalho, a coletividade, o espaço para trocas e as experiências pessoais e individuais do trabalhador, colabora para a concepção de uma política institucional de

desenvolvimento de pessoas que resulte em uma formação humana e integral aos servidores.

Finalmente, acredita-se que o direcionamento de esforços na formação continuada dos profissionais da educação reverte-se em maior qualidade dos serviços prestados à comunidade acadêmica e, conseqüentemente, à sociedade, ao contribuir para a consecução da função social das IFE. Ainda, espera-se que este estudo inspire novas pesquisas que avancem nos temas da formação continuada, da constituição da identidade dos profissionais da educação e da gestão do conhecimento por competências levando em consideração o trabalho como princípio educativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lúcia Medeiros de. **Educação e Profissionalização no Serviço Público: a experiência da UFRGS com a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (2006-2019)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998**. Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2794.htm>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola. Brasília: MEC, SEB,

2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de agosto de 2005** (alterada pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012). 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006**. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5825.htm>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final da CONAE 2010. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 15/2016, de 11 de maio de 2016**. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2018**: Conferência Nacional de Educação: documento – referência. Brasília: Fórum Nacional da Educação, 2017. Disponível em: <<https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Documento-ReferenciaCONAE2018.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. O trabalho como princípio educativo no ensino integrado ao médio. **Revista Eletrônica Científica Ensino**

Interdisciplinar, Mossoró, v. 6, n.17, p. 301-314, ago. 2020a. Disponível em: <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/2291/2099>>. Acesso em: 07 set. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Ensino Integrado: perspectivas e provocações. **Revista Educação e Emancipação**, Maranhão, v. 13, n. 12, p. 134-151, maio/ago 2020b. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/14941>>. Acesso em: 07 set. 2020.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada, a Escola e o Trabalho como Lugares de Memória e de Identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005 Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

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.

COSTA, Frederico Lustosa da. História das reformas administrativas no Brasil: narrativas, teorizações e representações. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 59, n.3, p. 271-288, jul./set. 2008.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO- ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL. **Plano de Carreira**: Rumo à Carreira. Brasília: FASUBRA, 2013. Disponível em: <http://fasubra.org.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-fasubraversao-agosto-2013-completa.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

FERNANDES, Manoela Wendler. A Formação continuada dos Profissionais da Educação na Educação Profissional e Tecnológica: o lugar ocupado pelo social. In: CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. (Orgs.). **Gestão da Educação Profissional e Tecnológica**: elementos para reflexão. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 49-58.

FERNANDES, Manoela Wendler. **Itinerário Formativo acerca das Habilidades Socioemocionais dos Estudantes no Processo de Ensino-Aprendizagem**: contribuições para os Grupos de Apoio ao Ensino. Projeto de Qualificação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre, Porto Alegre, 2019.

FERNANDES, Manoela Wendler. **Formação Continuada para os Profissionais da Educação**: contribuições para saberes e fazeres nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 364f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre, Porto Alegre, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-26.

LIBÂNEO, José Carlos. Princípios e características da gestão escolar participativa. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008, p. 135-146.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Presente!** Revista de Educação, CEAP-Salvador, p. 39-45, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPE, Jesusa Rita Fidalgo Sanchez; COSTA, Patricia Lessa Santos. Identidade institucional e Gestão Participativa nos Institutos Federais: possibilidades de fortalecimento e ressignificação a partir do PDI. *In*: **Anais do XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU**. Florianópolis, 2014.

MARIN, Ângela; NICHELE Aline Grunewald. A capacitação de servidores do IFRS sob a perspectiva da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNDP. **ScientiaTec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, v. 7 n. 1, Edição Especial 4º Seminário de Pós-Graduação do IFRS, p. 57-81, jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/4129>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

PACHECO, Eliezer. (Org.) **Institutos Federais**: Uma Revolução da Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, p. , Oct. 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v13n38/38myrian.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 fev. 2020.

SILVEIRA, Flávia da Rosa; CASTAMAN, Ana Sara. Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 6, p. 1-15, 2020. Disponível em:

<<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/934/476>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BELUCAR, Maria Cristina Antunes. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018. Disponível em: <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1058/974>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

Capítulo 23

A participação da sociedade civil no Conselho Superior do IFRS: Descompasso entre intenção e realidade

Marcos Dias Mathies

Marcos Elias Emerim

Josimar de Aparecido Vieira

RESUMO: Este estudo analisa a representatividade da comunidade externa nas instâncias deliberativas e consultivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), à luz da gestão escolar democrática enquanto princípio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Foi produzido a partir de uma investigação teórica, com base na revisão da literatura abordada no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e análise de documentos do IFRS, assumindo a forma de um estudo de caso. Tal modo de abordagem se assenta como pesquisa exploratória e descritiva e foi desenvolvido numa abordagem qualitativa, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Encontra-se sistematizado de modo que apresenta o percurso metodológico, analisa a gestão enquanto espaço de formação democrática e a sociedade civil como o território dos IFs e um novo modelo de gestão, define sociedade civil no Conselho Superior (CONSUP) do IFRS, discorre sobre a representação da sociedade civil nas instâncias de representação do IFRS (CONSUP) e finaliza com uma análise crítica e as considerações finais. Esses pontos indicam a existência de um déficit permanente de representatividade no CONSUP do IFRS no que se refere à participação da sociedade civil na tomada de decisões, no sentido de contribuir com os esforços acadêmicos à consecução das demandas existentes, na forma de representação deste Conselho.

Palavras-chave: Sociedade civil. Gestão democrática. Institutos Federais.

23.1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais (IFs) se constituem como instituição de ensino criada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de uma estrutura já existente dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Escolas Vinculadas às Universidades Federais. Para o MEC, os IFs surgiram no Brasil para avançar no campo educacional e socioeconômico, tendo como foco a competitividade econômica, equidade e justiça social, além da geração de novas tecnologias, agilização da formação profissional, a partir de conhecimentos científicos e tecnológicos que auxiliem os arranjos produtivos locais (BRASILa, 2008).

Criados em 2008 por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro (BRASILb, 2008), os IFs pertencem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), também conhecida por Rede Federal e são considerados um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica (EPT) no país. Passado mais de uma década, os IFs são reconhecidos pela qualidade do ensino oferecido, pela diversidade de cursos e por sua atuação junto à sociedade, contribuindo para potencializar o que cada região desenvolve em termos de trabalho, cultura e lazer.

Além dos IFs, a Rede Federal conta com um conjunto de instituições: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. De acordo com dados do MEC, em 2019, a Rede Federal era constituída por 38 IFs, 02 Cefets, a UTFPR, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (BRASIL, 2020).

Os Institutos Federais (IFs), desde sua concepção, são instituições projetadas como espaços educacionais democráticos. Como fator constituinte de suas identidades está a abertura e participação das comunidades em que se inserem como princípio fundante do projeto de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir de um conjunto de discussões e análises de diversos agentes culturais e políticos que conceberam os IFs como vetor de possível revolução educacional brasileira, a essência da discussão ideológica se cristalizou na lei de fundação dos IFs, por meio da incorporação em si dos princípios da EPT enquanto projeto educacional. Dentre os

conceitos incorporados na lei de fundação, iremos nos ater ao conjunto de princípios que incorporam em si a relação dialética com a sociedade nas instâncias consultivas e deliberativas da alta gestão dos IFs, a saber, o Conselho Superior.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (BRASILb, 2008).

Essa relação dialética para com os agentes da sociedade civil a qual os IFs estão inseridos é crucial ao ponto de estar consolidada na própria lei de suas fundações. A partir desta vinculação à letra da lei, os IFs concretizaram em suas respectivas regulamentações a presença de representantes da sociedade civil em seus conselhos enquanto estruturas organizacionais no intuito de atender os pressupostos da EPT, em relação à viabilização da “participação da população nas grandes decisões sobre os rumos da C&T” (BRASIL, 2015, p. 71).

Segundo Pacheco (2011), os IFs devem assumir o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Segundo relatório publicado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) de 2015, o modelo dos IFs “[...] emerge, preliminarmente, num cenário de estruturação pós revoluções como uma forma de contestação da sociedade por uma participação nas decisões que conferem respeito ao amplo espectro de assuntos envolvendo tecnologia e ciência” (FREITAS; PIRES, 2016, p. n.p).

Diante dessas considerações iniciais, este estudo promove uma análise preliminar, que pode ser estendida aos demais IFs do Brasil, sobre a efetividade da participação de representantes da sociedade civil enquanto instâncias de participação civil nos rumos da C&T, a partir da análise de uma situação concreta desta representação no Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) nos anos de 2017, 2018 e 2019. Tem como objetivo problematizar a relação dialética que deve existir entre os Institutos Federais (IFs) e os arranjos produtivos locais ao analisar de forma sintética a presença de representantes externos da sociedade civil no CONSUP do IFRS nos últimos quatro anos.

Com essa perspectiva demarcada, o estudo está organizado da seguinte forma: apresenta o percurso metodológico, analisa a gestão enquanto espaço de formação democrática e a sociedade civil como o território dos IFs e um novo modelo de gestão, define sociedade civil no CONSUP do IFRS e discorre sobre a representação da sociedade civil nas instâncias de representação do IFRS (CONSUP). Por fim, evidencia uma análise crítica e as considerações finais.

23.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando sua finalidade, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Mattar (2001), os métodos utilizados pela pesquisa exploratória são amplos e compreendem: levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal. Vergara (2000) argumenta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza.

Foi desenvolvido seguindo abordagem predominantemente qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. O uso da abordagem qualitativa na área da educação se justifica pela natureza dialética do espaço escolar. Borba (2001) destaca que nesse tipo de abordagem não há previsibilidade das perdas e ganhos e nesse movimento há a negação e afirmação das diferenças e igualdades nas práticas de quem está envolvido.

Além disso, foi utilizada a pesquisa teórico-empírica fundamentada, seguindo o método de abordagem dedutiva das afirmações teórico-doutrinárias ao problematizar as concepções teóricas da EPT ao Direito Administrativo aplicadas ao levantamento documental oriundos de editais, chamamentos e demais documentos oficiais do CONSUP do IFRS. De acordo com Demo (1985), parte-se de uma estrutura teórica na qual se extraem enunciados que podem ser confrontados com determinada realidade pesquisada ou verificadas.

Quanto aos procedimentos técnicos, foram examinados dados obtidos de documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), definindo-se assim como estudo de caso. Neste estudo, o estudo de caso é visto como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e

contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Na pesquisa documental, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007) e Gil (2010), são investigados documentos com o propósito de identificar e descrever usos e costumes, tendências, diferenças entre outras características. Para tanto, os documentos analisados foram: editais de inscrição e eleição de representantes da sociedade civil do CONSUP do IFRS, nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Para a interpretação dos dados, fez-se uso da análise de conteúdo de Bardin (2016), constituída de três etapas: a) leitura flutuante do conteúdo registrado, procurando-se verificar a presença de ideias que se repetiam por meio de vocábulos com o mesmo sentido; b) exploração do material, procurando-se agrupar as respostas que continham ideias semelhantes, procedendo-se à codificação de unidades de registro em categorias de análise; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, procurou-se identificar nos conteúdos registrados as categorias centrais e confrontá-las com a teoria, que resultou nas seções que constituem este trabalho.

23.3 A GESTÃO ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA

O processo de redemocratização vivido pela sociedade brasileira a partir da década de 80, transformou-se em uma marca histórica, imprescindível na constituição do processo da gestão democrática da educação, que obteve sua maior demonstração legal com a aprovação da Constituição Federal de 1988, onde “[...] abriu uma perspectiva para resgatar o caráter público da administração pública” (BASTOS, 2001).

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, veio a consolidar direitos e a prever, em diversos dispositivos, a participação do cidadão na formulação, implementação e controle social das políticas públicas. Em especial os artigos 198, 204 e 206 da Constituição deram origem a criação de conselhos de políticas públicas no âmbito da saúde, assistência social e educação nos três níveis de governo (MADRIGAL, 2015, p. 1).

Ela passou despercebida até o início dos anos noventa, década, cujo debate sobre o assunto ampliou-se e legitimou-se em leis, planos e normas. Foi no início nos anos 1990 que as discussões sobre a gestão escolar democrática ganharam força. Nesse movimento, contando com esse instrumento legal, o país inicia um processo de restauração do sistema democrático com a execução das eleições municipais e estaduais. Foram promovidos e criados diversos eventos (fóruns, congressos, seminários e outros) em todo o país, no sentido de reivindicar e esclarecer e construir a referência almejada de gestão. As discussões levaram o texto à terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN, nº 9394/96), que seguindo a Constituição Nacional, legaliza e regula a gestão democrática como princípio a ser seguido em todas as escolas das redes públicas no Brasil. A Lei preceitua em seu artigo 3º que, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma dessa Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Dessa forma, cabe a cada sistema de ensino acatar a gestão democrática nas escolas públicas, com o dever de regulá-la e de regulamentá-la com as especificações cabíveis para o funcionamento nas unidades de ensino.

Prosseguindo na esteira do processo de redemocratização do país, outro episódio vem contribuindo para a implementação da gestão escolar democrática. Trata-se do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que se refere à gestão democrática para as escolas brasileiras em sua meta 22. No texto desse plano, consta que os sistemas de ensino deveriam criar “normas de gestão democrática do ensino público, com participação da comunidade”. Aborda o assunto de forma mais detalhada, propondo metas de maior poder às escolas no sentido da autonomia e desburocratização, conforme segue:

24 - Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.
28- Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, constata-se que a gestão democrática passou a ser instituída legalmente deixando de ser, o plano de alguns profissionais da educação para se tornar um dever educacional em todas as escolas da rede pública brasileira.

Mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), que foi aprovado com atraso de três anos, a gestão democrática permaneceu como diretriz, mas ganhou outra dimensão em seu princípio, mesmo que ainda não esteja em desenvolvimento. Em sua meta 19 preceitua mudança na escolha de diretores escolares sendo que define como deve ser o modelo para a escolha e nomeação do diretor, ou seja, não dá tanta autonomia aos sistemas para definir a forma de nomeação desse profissional, dando maior importância para nomear profissional a partir de seu desempenho, do nível de formação e da apreciação da comunidade (BRASIL, 2014).

No decorrer dessas principais ocorrências que marcaram o processo de redemocratização do Brasil relacionadas com a gestão escolar, no ano de 2008 foram

criados os IFs que, desde a promulgação da lei de fundação, até o início dos trabalhos concretos de fundação de suas primeiras unidades, concretizaram em seus respectivos estatutos e regimentos internos a participação de representantes da comunidade externa, membros de organizações da sociedade civil enquanto pilar de uma gestão democrática galgada na realidade que a instituição atua. A sedimentação desse pilar enquanto característica de uma identidade organizacional em permanente processo de formação, “[...] está se construindo na prática da própria atuação, assim como a cultura organizacional está em processo de formação, pois as culturas existentes nas instituições que se fundiram precisam dar lugar a uma nova cultura que possa traduzir essa nova instituição criada por força de lei” (LOPE; COSTA, 2014). Ainda, segundo Lope e Costa (2014, p. 2), os mecanismos de gestão “[...] devem fomentar e buscar garantir a participação efetiva da comunidade interna e externa em todas as fases e etapas do processo, numa perspectiva de gestão participativa”. Além disso, deve visar, “[...] além da difusão do conhecimento, à integração dele na atividade produtiva das comunidades de forma crítica” (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 109).

O estabelecimento de laços sociais concretos junto à comunidade externa é fator preponderante para o sucesso de uma gestão democrática, uma vez que a constante gestão de desempenho de políticas públicas se faz a partir de um processo dialético de intervenção na realidade, representada pelo diálogo constante com a comunidade escolar. Segundo Paro (2000), a administração escolar quando considerada em sua função de buscar a realização dos fins educativos depende de se acercar da concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da instituição escolar e “[...] isso exige investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações que acontecem no dia a dia da escola de modo a compreender seus problemas, virtudes e avaliar suas potencialidades” (PARO, 2000, p. 9).

Uma gestão democrática não encerra em si mesma os pressupostos de uma gestão participativa quando esta mesma instituição não presta contas à sociedade da qual recebe os recursos para operar. Nesse sentido, a “territorialização” dos IFs é um dos princípios elencados desde a sua concepção, como meio de se obter efetividade no atendimento dos objetivos enalacrados em sua concepção.

23.4 SOCIEDADE CIVIL: O TERRITÓRIO DOS IFs E UM NOVO MODELO DE GESTÃO

O projeto emancipador que os IFs carregam consigo exige dos agentes públicos encarregados pela sua gestão uma abordagem diversa no que concerne à integração destes às comunidades onde se inserem. Trata-se de um processo de superação dos modelos tradicionais de gestão endógenas, pois representa um projeto político de nação estabelecida à priori desde sua concepção. Segundo Lope e Costa (2014),

Esse modelo de instituição de educação é novo e diferente de todos os outros já existentes no Brasil, não havendo ainda um modelo de gestão adequado às suas especificidades. A estrutura básica dos institutos definida na Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) e reafirmada na maioria dos estatutos dessas instituições estabelece características de um modelo participativo de gestão, com a existência de órgãos colegiados, que possuem a representação da comunidade interna e externa na formação dos mesmos (LOPE E COSTA, 2014, p. 2).

Para Pacheco (2011, p. 11) “significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil e esse ‘lugar’ é o território”. Território, nessa acepção significa a realidade empírica, com todas as suas contradições, ambiente de realização da práxis enquanto ferramenta de transformação social. Nesse sentido, significa trazer para si os representantes da sociedade civil para que estes tomem parte nas decisões dos IFs nas devidas instâncias de representação e gestão como sujeitos engajados nos processos de tomadas de decisão no que concerne a C&T enquanto instrumento de transformação social.

Nesse lugar (território) dos IFs está o ensino médio integrado à educação profissional que se traduz no desenvolvimento de um projeto que supere a dualidade entre a formação específica e a formação geral, ou seja, a essência do mundo do trabalho se desloca para a pessoa, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. De acordo com Ramos (2011, p. 47), “[...] para que a educação integrada se torne, efetivamente, política pública, não pode prescindir do envolvimento das distintas esferas de governo, do mesmo modo que exige maior articulação com movimentos sociais, economias locais e a sociedade civil em geral”.

A interlocução permanente das instituições que representam a comunidade externa, como, por exemplo, os IFs, é essencial a integração com a sociedade civil organizada, no intuito de formalizar na própria estrutura deliberativa dos IFs uma relação dialética como forma de levantamento de demandas e oportunidades para integração dos espaços formais aos espaços informais, em uma troca recíproca de saberes como forma de obtenção de consciência coletiva.

Torna-se cada vez mais necessário que a população possa, além de ter acesso às informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico, ter também condições de avaliar e participar das decisões que venham a atingir o meio onde vive. É necessário que a sociedade, em geral, comece a questionar sobre os impactos da evolução e aplicação da ciência e tecnologia sobre seu entorno e consiga perceber que, muitas vezes, certas atitudes não atendem à maioria, mas, sim, aos interesses dominantes (PINHEIRO, SILVEIRA, BAZZO, 2007 p. 72.).

Nesse sentido, é importante destacar que os IFs devem estar fincados em determinado território geográfico, sem perder de vista uma concepção de território enquanto “construção sociocultural”, que se desenvolve em determinado espaço e tempo. Trata-se de um espaço assentado por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre eles, num determinado tempo histórico.

23.5 A DEFINIÇÃO DE SOCIEDADE CIVIL NO CONSUP DO IFRS

O IFRS, com dezessete *campi* e reitoria na cidade de Bento Gonçalves aprovou seu Estatuto por meio da Resolução do Conselho Superior do IFRS nº 07, de 20 de agosto de 2009. Alterado pelas Resoluções do Conselho Superior do IFRS nº 44, de 27 de maio de 2014, após amplo debate democrático, sofreu suas últimas atualizações nas Resoluções de nº 27, de 29 de março de 2016, nº 37, de 19 de abril de 2016 e nº 27, de 20 de junho de 2017. O Estatuto atende diretamente em seu texto a letra de Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 no que se refere à presença de representantes da sociedade civil em seu Conselho Superior (CONSUP), e ainda detalha e define a participação da sociedade civil em três representantes:

A CAPÍTULO I
DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS
SEÇÃO I
Do Conselho Superior
VI - 03 (três) representantes da sociedade civil, sendo 01 (um) indicado por entidades patronais, 01 (um) indicados por entidades dos trabalhadores, 01 (um) representante do setor público e/ou empresas estatais (IFRS, 2020).

O texto do artigo VI que define a participação dos representantes da sociedade civil elenca os setores da comunidade externa que podem participar do CONSUP, em consonância com a preocupação basilar dos IFs enquanto motores do desenvolvimento sustentável.

Esta definição vai ao encontro ao prescrito por Araújo e Silva (2012), onde destacam que se faz necessário “[...] a contextualização, pela escola, dos conhecimentos em relação às necessidades sociais” (p. 99). Ainda nessa direção, Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007) prescrevem que a participação das organizações oriundas dos arranjos

produtivos locais tem a missão de orientar a escola a “[...] promover uma autêntica democratização do conhecimento científico e tecnológico, de modo que ela não só se difunda, como também se integre na atividade produtiva das comunidades de maneira crítica” (p. 74).

Por fim, cabe destacar que o CONSUP do IFRS,

[...] por sua composição, representa a comunidade interna, a sociedade e o próprio MEC. Sua legitimidade advém da forma democrática com que seus integrantes venham a ser indicados, especialmente, na representação da sociedade civil, garantindo a presença de empregados e empregadores (PACHECO, 2011, p. 95).

Diante dessas considerações, pode-se depreender que o IFRS no texto do seu Estatuto apreendeu os conceitos basilares de seu projeto educacional ao possibilitar o diálogo deliberativo com a comunidade externa nos seguintes segmentos: Entidades Patronais; Entidades dos Trabalhadores; e Representantes do Setor Público e/ou Empresas Estatais.

23.6 A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NAS INSTÂNCIAS DE REPRESENTAÇÃO DO IFRS (CONSUP)

Para fins de delimitação desta análise preliminar, objeto de investigação deste estudo, nesta seção examinaremos a representação formal dos membros indicados pela sociedade civil na composição do CONSUP do IFRS. Nesta inquirição de ocasião, não nos deteremos à presença real desses membros durante o mandato do CONSUP, pois seria necessária a conferência da presença nas atas de reunião, o que não foi realizado neste trabalho.

Sendo assim, nossa análise se ateve aos editais publicados para mandatos nos anos de 2014 a 2020 de inscrição/indicação/eleição de representantes da sociedade civil/representantes da comunidade externa. A análise dos editais desses anos foi realizada a partir das informações que foram publicizadas no site institucional do IFRS, que se encontram dispostos de maneira não organizadas por todo domínio do site institucional. A efetividade da representação formal dos membros da sociedade civil deve ser oriunda de três esferas: sociedade, estado e mercado, sendo 03 (três) representantes, ou seja, 01 (um) indicado por entidades patronais, 01 (um) indicados por entidades dos trabalhadores, 01 (um) representante do setor público e/ou empresas estatais.

O Quadro 1 que segue abaixo apresenta a representatividade da sociedade civil no CONSUP do IFRS nos anos de 2015 a 2021:

Quadro 1 - Representatividade da sociedade civil no CONSUP do IFRS (anos 2015 a 2021)

Edital	Entidades patronais	Entidades dos trabalhadores	Setor público e/ou empresas estatais
Edital de 2014 para mandato em 2015	Não houve candidatos inscritos	Não houve candidatos inscritos	Não houve candidatos inscritos
Edital de 2015 para mandato em 2016	Não houve candidatos inscritos	Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – ASSUFRGS	Não houve candidatos inscritos
Edital de 2016 para mandato em 2017	Dados indisponíveis no site institucional	Dados indisponíveis no site institucional	Dados indisponíveis no site institucional
Edital de 2017 para mandato em 2018	Sindicato Rural da Serra Gaúcha	Não houve candidatos inscritos	Não houve candidatos inscritos
Edital de 2018 para mandato em 2019	No resultado do edital não há menção a inscritos, ou declaração de que não houve candidatos inscritos.	- Sindicato dos Técnico-administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura de Porto Alegre, Canoas, Osório, Tramandaí, Imbé, Rolante, Eldorado do Sul, Guaíba, Viamão e Alvorada; - Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação – 12º Núcleo – Bento Gonçalves ⁴¹ .	Não houve candidatos inscritos
Edital 2019 para mandato em 2020	Não houve candidatos inscritos	Não houve candidatos inscritos	Não houve candidatos inscritos
Edital 2020 para mandato em 2021	Não houve candidatos inscritos	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS) – 15º Núcleo do CPERS/Sindicato	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Fonte: Produzido pelos autores a partir de informações que estão disponíveis no site: <https://ifrs.edu.br/institucional/consup/> (2000)

⁴¹Após a realização do sorteio público, conforme item 6 do Edital nº 009/2018, a entidade dos trabalhadores ficou o Sindicato dos Técnico-administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura de Porto Alegre, Canoas, Osório, Tramandaí, Imbé, Rolante, Eldorado do Sul, Guaíba, Viamão e Alvorada.

ANÁLISE CRÍTICA

Considerando o propósito deste estudo, não se faz necessário empreender muitos esforços investigativos para perceber o descompasso existente entre intencionalidade e realidade observável, tendo em vista que nos últimos três anos, o IFRS não conseguiu viabilizar a formalização da representação dos membros da sociedade civil em seu Conselho Superior. Aqui não cabe apontar responsabilidades acerca do insucesso destas empreitadas, já que para aludir as causas deste descompasso é mister aprofundar a investigação que envolveria entrevistas aos membros da secretaria executiva do CONSUP bem como dos membros da alta-gestão da Instituição para inquirir redarguições destes em relação ao objeto analisado. Todavia, com os resultados obtidos podemos notar, mesmo nas representações formalizadas uma tendência à endogenia. As representações dos trabalhadores, que por definição, deveriam ser oriundas de trabalhadores do setor produtivo, classe social que é alvo dos IFs enquanto política pública concreta não é contemplada. A seleção dos representantes da sociedade civil no mandato 2020, teve outro edital publicado dia 27/07/2020, haja vista a não ocorrência de inscritos no edital anterior.

A partir de uma abordagem simples, ao investigar os resultados oficiais dos editais de representação da instituição publicizadas no site institucional, chegamos à inferência de que há um déficit considerável de representatividade da comunidade externa na gestão do IFRS. Conforme mencionado anteriormente, não tivemos a intenção de identificar responsáveis ou intendentos de tal descompasso entre intenção e realidade. Todavia, cabe enfatizar que tal situação desconsidera diretamente os preceitos da EPT, uma vez que o projeto educacional que os IFs encarnam defende o princípio de integração às comunidades de forma precípua e incisiva.

23.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização e gestão dos IFs é complexa e abrangente e requer uma percepção das relações existentes entre os vários componentes que participam do dia a dia de uma instituição de ensino que têm suas bases conceituais nos princípios da EPT. Tomando as contribuições de Pacheco (2011), a “[...] intervenção no processo didático-pedagógico completa-se, no âmbito da escola, com a participação organizada dos pais ou responsáveis e da comunidade, especialmente através de suas organizações sindicais e populares” (PACHECO, 2011, p. 9).

Em outras palavras, concluímos que o processo de transformação social é, por definição, dialético, isto é, só atinge a sua plenitude quando sob processo dinâmico de atuação, reinveste-se de novas premissas ao receber feedbacks concretos da realidade onde intervém, por meio da participação direta dos sujeitos e comunidades impactadas. Nos IFs, esta “[...] participação ocorre principalmente no âmbito do Conselho Superior, instância máxima da instituição educacional” (PACHECO, 2011, p. 213).

Nessa direção e considerando os apontamentos e dados obtidos nesta investigação, este estudo, ao analisar a presença dos representantes da sociedade civil na instância mor de gestão deliberativa do IFRS, denominada CONSUP, mostrou um déficit permanente no que se refere à participação da sociedade na tomada de decisões envolvendo C&T, no sentido de contribuir com os esforços acadêmicos à consecução das demandas da sociedade civil, na forma de representação deste Conselho.

Esperamos que este estudo contribua para o debate sobre a importância da representatividade da comunidade externa nas instâncias deliberativas e consultivas dos IFs, à luz da gestão democrática enquanto instrumento de prática e princípio fundador da EPT. Aventamos ainda a necessidade da realização de novos estudos, em busca de fatores que estão dificultando o nível de integração do IFRS às suas comunidades locais, podendo estender esta análise ao nível de outros Conselhos, tais como os Conselhos de Campus (CONCAMP) e de outros IFs de modo a validar as hipóteses aqui investigadas. Sugerimos ainda a realização de pesquisas que aprofundem a investigação sobre esta temática por meio de outras indagações que analisem criticamente este tópico, utilizando outros procedimentos metodológicos envolvendo dados empíricos presentes nos contextos dos IFs na atualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Abelardo Bento, SILVA, Maria Aparecida da. Ciência, tecnologia e sociedade; trabalho e educação: possibilidades de integração no currículo da educação profissional tecnológica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 99-112, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v14n1/1983-2117-epec-14-01-00099.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

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

BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BORBA, Amândia Maria. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. **Contrapontos**. Itajaí, ano 1, n. 1, jan/jun de

2001. Disponível em:

<https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/viewFile/31/28>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASILa. MEC/SETEC. **Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia: concepção e diretrizes**. 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso: 05 out. 2020.

BRASILb. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. p. 1, seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **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., 26 jun 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **A ciência e a tecnologia no olhar dos brasileiros**. Percepção pública da C&T no Brasil: Brasília, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/josim/Downloads/A%20ci%C3%Aancia%20e%20a%20tecnologia%20no%20olhar%20dos%20brasileiros%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/josim/Downloads/A%20ci%C3%Aancia%20e%20a%20tecnologia%20no%20olhar%20dos%20brasileiros%20(2).pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL, **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)**. Bento Gonçalves. 2020. Disponível em:

<https://ifrs.edu.br/institucional/consup/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. MEC/SETEC. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 05 out. 2020.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 1985.

FREITAS, Patrícia Gomes de Souza; PIRES, Luciene Lima de Assis. As bases do ensino de engenharia – um olhar pelo CTS e pelo uso de metodologias ativas e colaborativas. In: V SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2016, Ponta Grossa (PR).

Anais... Ponta Grossa: UEPG, 2016. Disponível em:
<http://www.sinect.com.br/2016/selecionados.php>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPE, Jesusa Rita Fidalgo Sanchez; COSTA, Patricia Lessa Santos. Identidade institucional e gestão participativa nos institutos federais: possibilidades de fortalecimento e ressignificação a partir do PDI. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2014. p. 1-16. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131839/2014-193.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MATTAR, Fauze Najib Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 2011. Editora Modena. Brasília, 2011. Disponível em:
https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf Acesso em: 02 dez 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino 2000**. Disponível em:
<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0528t.PDF>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecido Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & educação**, Bauru, [online], vol.13, n. 1, pp. 71-84, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005.

Capítulo 24

A fotografia enquanto estratégia de ensino: um zoom nas pesquisas desenvolvidas no contexto da educação profissional

Camila da Silva Ramalho

Liliane Madruga Prestes

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Resumo: O presente artigo é um recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida no decorrer do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre. O foco do estudo é o resgate de memórias acerca da implantação do IFRS - Campus Restinga a partir de registros fotográficos enfocando a utilização dos mesmos enquanto fontes históricas e de inspiração para novos movimentos da comunidade e em defesa da educação pública e gratuita. Partimos do entendimento de que o resgate das memórias institucionais é fundamental para o fortalecimento de vínculos com a comunidade bem como na promoção de um olhar interdisciplinar acerca dos processos históricos. Com base em tais pressupostos, apresentamos os resultados parciais do mapeamento de pesquisas já desenvolvidas enfocando as potencialidades e desafios acerca da utilização dos registros fotográficos enquanto estratégia de ensino no âmbito da educação profissional.

Palavras-chave: educação profissional, fotografia, ensino em história da educação.

24.1 A FOTOGRAFIA ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA O RESGATE DA MEMÓRIA NO ENSINO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ZOOM NAS PESQUISAS SOBRE O TEMA

Na atualidade, a fotografia está mais do que nunca presente em nosso cotidiano e com o avanço das tecnologias de produção e difusão de imagens novos desafios e novas aprendizagens são compartilhadas em diferentes contextos. Exemplo disso é a popularização de aparelhos celulares, smartphones, drones, câmeras de ação, máquinas fotográficas popularizaram a fotografia e permitem (re) produzir e compartilhar imagens em diferentes perspectivas e contextos. Aliado a isso, há a proliferação e divulgação de terminologias até então restritas aos profissionais da área e que acabam sendo utilizadas principalmente para alavancar o consumo de aparelhos. Termos como quantidade de megapixels, abertura de câmera, velocidade de obturador, entre outros, passam a fazer parte do nosso cotidiano e nos desafiam a decifrá-los e compreender os diferentes significados. Com o advento da fotografia digital a produção de registros fotográficos acabou sendo popularizada e amplamente divulgada em diferentes plataformas digitais, uma vez que dispensa os custos de impressão. Tais transformações históricas da (re) produção fotográfica foram tema do estudo realizado por Farias e Gonçalves (2014), os quais traçaram um paralelo entre o período analógico e digital. Segundo os autores,

As primeiras câmeras fotográficas eram conhecidas como máquina-caixote ou máquina-caixão: no seu interior havia dois compartimentos que funcionavam como tanques para revelação e fixação das fotografias. Ao contrário das câmeras vendidas atualmente, aquelas máquinas tinham como principal característica funcionar, no momento posterior à captura da imagem, como um mini laboratório de revelação de negativos e cópias fotográficas positivas. Aperfeiçoamentos e inovações tecnológicas permitiram a popularização da fotografia analógica. Avanços como os da fábrica Kodak, que foram introduzidos no mercado a partir de 1888 (FARIAS & GONÇALVES, 2014, p.2).

Na sequência de suas análises, os autores destacam que com o advento das tecnologias, surgiram câmeras fotográficas mais leves e portáteis, o que contribuiu para a popularização da fotografia com a qual foi possível ampliar os conhecimentos entre povos e culturas. Com o advento da fotografia digital, o ato de fotografar passou a ser comumente utilizado por pessoas de diferentes faixas etárias, visto que na era analógica, essa prática era exercida em sua maioria por pessoas adultas e ficava limitada devido aos custos decorrentes dos processos de revelação do filme. Conforme citado anteriormente, presenciamos a proliferação da fotografia nas redes sociais, entre as

quais o estudo cita o *Instagram*, rede social amplamente utilizada na atualidade por pessoas de diferentes faixas etárias e contextos socioculturais.

Através das diversas transformações tecnológicas ao longo da história da fotografia verificou-se a mudança da relação do fotógrafo com a produção da imagem, tudo pode e deve ser fotografado e, também, o avanço de características como a instantaneidade da fotografia e o compartilhamento da imagem. No ato do clique já se vê a fotografia produzida e pode-se compartilhar a imagem em redes sociais, alcançando um número maior de pessoas em relação à época em que era necessário revelar as fotografias e colocá-las em álbuns para mostrar aos familiares e amigos. (FARIAS e GONÇALVES, 2013, p.2).

A fim de aprofundar os estudos sobre a temática, realizamos o mapeamento prévio acerca das pesquisas desenvolvidas no âmbito de mestrados profissionais, cujo foco do estudo tenha sido o uso da fotografia enquanto estratégia de ensino acerca da trajetória da EP. Para tanto, tomamos como referências as teses e dissertações disponibilizadas no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2014 a 2019. Optamos por pesquisas desenvolvidas no âmbito de cursos de Mestrado Profissional com ênfase no ensino. Para a produção dos dados utilizamos como descritores: Fotografia AND/OR educação profissional; fotografia AND/OR memória AND/OR educação profissional; fotografia AND/OR memória AND/OR trabalho. Num primeiro momento realizamos a leitura do resumo, palavras-chave e da introdução de cada um dos trabalhos previamente selecionados. Na sequência, do total de dissertações selecionadas optamos por estudos desenvolvidos com estudantes de Ensino Médio tanto no âmbito da educação profissional e/ou em espaços não formais, o que reduziu consideravelmente o quantitativo de pesquisas selecionadas. Vejamos os resultados de tal mapeamento prévio, o qual foi sistematizado nas tabelas abaixo:

Tabela 1: Mapeamento de dissertações (Mestrado Profissional - Portal CAPES):
descriptor(es): Fotografia AND/OR educação profissional

Ano	Autor	Título	Instituição do programa de pós
2015	WIETH, Stefany Hepp	As potencialidades pedagógicas da Fotografia como interface entre Mídias e Tecnologias no Ensino e na Aprendizagem da Biologia	Universidade Federal de Pelotas - RS
2015	ARNOLD, Celia Margela	A fotografia das pichações nas paredes do Colégio Estadual Senador Alberto Pasqualini: sensibilidades para uma educação patrimonial	Universidade La Salle - Canoas - RS
2016	CORDEIRO, Atina Aguiar Pinter	Desvelando a cidade de Belo Horizonte pela educação do olhar: sequência didática com alunos do Ensino Médio	Universidade Federal de Minas Gerais
2017	CAVALARI, Thais Cristina	Fotografar e Narrar: reflexões de uma proposta para o ensino das Ciências da Natureza a partir das reproduções de imagens do ambiente	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2017	SOBREIRO, Rosana dos Santos.	Aventuras e descobertas em São João do Meriti: fotografia e arte de meninos e meninas na escola	Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2018	BRITO, Wechila Andrade de	Sou marginal, e daí? O potencial formativo do graffiti: das ruas à sala de aula	Universidade do Estado da Bahia
2018	SILVA, Hugo Moncao de Mattos Correa Rosa e	Violência em questão: propostas para uma abordagem crítica de fotografias da guerra do VIETNAM	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2018	SANTOS JUNIOR, Christoval Araujo	Fotografia participativa: um recurso inovador dentro das metodologias ativas para educação	Universidade de Pernambuco
2018	NASCIMENTO, Marcia Cristina Pinheiro	Fotodiagnóstico como ferramenta de educação ambiental para sensibilização sobre impactos dos resíduos sólidos no ecossistema de manguezal	Universidade Católica de Salvador

Tabela 1: Mapeamento de dissertações (Mestrado Profissional - Portal CAPES): descritor(es): Fotografia AND/OR educação profissional (continuação)

Ano	Autor	Título	Instituição do programa de pós
2018	BEZERRA, Fátima Regina Souza da Silva	Percursos de formação e percepção estética dos sujeitos da prática pedagógica vinculada aos aspectos críticos de leitura da realidade na arte-educação de jovens e adultos	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2018	SANTOS, Lidiane da Silva	Um novo olhar: prática educomunicativa com a pinhole	Universidade Federal de Uberlândia
2019	LIMA, Laila Sampaio	Fotografia, pronunciamentos visuais e formação crítica: a produção de sentido como experiência formativa com a Comunidade de Barroco de Cima (Mirangaba, BA)	Universidade do Estado da Bahia
2019	DA SILVA, Vanessa Thomazini	Desafio da imagem: uso da fotografia no processo de ensino-aprendizagem de botânica	Universidade Federal do Espírito Santo
2019	VICENTINI, Isabele Soares Neri	A fotografia como ferramenta de sensibilização ambiental com mulheres das comunidades remanescentes quilombolas da LAPA – PARANÁ	Universidade Positivo

Fonte: as autoras

Tabela 2: Mapeamento de dissertações (Mestrado Profissional - Portal CAPES): descritor(es): fotografia AND/OR memória AND/OR educação profissional

Ano	Autor	Título	Instituição do programa de pós
2015	ARNOLD, Celia Margela	A fotografia das pichações nas paredes do colégio estadual senador Alberto Pasqualini: sensibilidades para uma educação patrimonial	Universidade La Salle - Canoas - RS
2016	RAMOS, Arnaldo de Oliveira	Fotografia e trabalho: um roteiro para a reflexão crítica sobre relações de classe	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2018	PINHEIRO, Larissa Franco de Mello Aquino	O Parque Moscoso como espaço-memória da cidade de Vitória: a educação na cidade em debate na formação continuada de professores	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Fonte: as autoras

Tabela 3: Mapeamento de pesquisas - Portal CAPES: descritor(es): fotografia AND/OR memória AND/OR trabalho

Ano	Autor	Título	Instituição do programa de pós
2015	FIOROTTI, Ivo	Memória social das lutas pela moradia nas narrativas dos moradores da Vila União dos Operários/canoas-RS	Universidade La Salle - Canoas - RS
2016	RAMOS, Arnaldo de Oliveira	Fotografia e trabalho: um roteiro para a reflexão crítica sobre relações de classe	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2016	SILVA, Breno Bersot da	Flashes de famílias: relações de gênero no Brasil através de fotografias (séculos XX e XXI)	Universidade Federal Fluminense
2016	ROCHA, Roseli Muller da	Memórias e Cultura da Imigração Alemã: Um Estudo na Comunidade do Distrito de Buriti, Santo Ângelo, RS	Universidade Regional Integrado do Alto Uruguai e das Missões
2017	ANDRADE, Mariana Acorse Lins de	A fotografia em acervos de memória: uma discussão sobre seus elementos descritivos	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2017	CAMARGO, Eliete Regina Rabaioli	Difusão de acervos fotográficos: o patrimônio documental de instituições de SANTA MARIA – RS	Universidade Federal de Santa Maria - RS
2017	MACHADO, Magnus Verissimo de Oliveira	Catálogo seletivo de fotografias da Escola de Iniciação Agrícola General Vargas - 1954 /1985-SÃO VICENTE DO SUL- RS	Universidade Federal de Santa Maria - RS
2017	RIBEIRO, Clarice	Preservação do patrimônio documental fotográfico do arquivo histórico municipal de ERECHIM/RS: JUAREZ MIGUEL ILLA FONT	Universidade Federal de Santa Maria - RS

Fonte: as autoras

Os dados contidos nas tabelas 1, 2 e 3 evidenciam que as pesquisas com foco na fotografia enquanto estratégia de ensino (em particular, no âmbito do ensino médio e, mais especificamente, na educação profissional) são incipientes. Entretanto, tal artefato está presente no cotidiano e revela muitas histórias, o que implica ampliarmos nossos olhares, ajustarmos nossas lentes de pesquisa. Nesse sentido, utilizar a fotografia enquanto fonte de pesquisa implica considerar que

Toda fotografia que vejo agora escapou desse torvelinho de tempos. Toda fotografia é a condensação de múltiplas temporalidades e sobrevivente de um naufrágio. Como toda sobrevivente, cada fotografia guarda em si a difícil pergunta sobre o propósito de sua sobrevivência, a pergunta sobre o que nela, a despeito de tudo o que passou, ainda será. Fotografias são sobreviventes. Fotógrafos são naufragos e missão de resgate. Porque as fotografias são essa condensação de tempos, nunca estão inteiramente no passado ou no presente. São seres que habitam o limiar entre passado e presente, entre vivo e morto, exatamente como os fantasmas. E são, como os fantasmas, seres instáveis, simultaneamente sincrônicos e diacrônicos. Estão aqui e agora, conosco, no mesmo momento, nos fornecem o testemunho da nossa irremediável diferença em relação ao que já foi. São, como disse uma vez o filósofo italiano Giorgio Agamben dos fantasmas e dos brinquedos, história em estado puro (2007, p.76-96). São a própria operação histórica em ato, mesmerizada pela atualidade do

que foi. As fotografias atravessam os tempos, como os fantasmas atravessam paredes, ambos condenados a fazer a incessante mediação entre o que foi, o que é e o que será. Fotografia é História. Ou, como ousou Eduardo Cadava (1997), de modo ainda mais radical, não há história que não seja história da fotografia (LISSOVSKY, 2012, p.12).

Em termos metodológicos, ao utilizarmos a fotografia enquanto fonte de pesquisa requer compreender que vai além do mero resgate e/ou catalogação, ou seja, implica promover a escuta de protagonistas que fizeram parte de tais processos históricos contados a partir das imagens. Para exemplificar o exposto, citamos o estudo realizado por Oliveira (2012), cujo foco foi a análise de fotografias que integraram exposições manuais realizadas na cidade de Pelotas - RS e cujas análises revelam o quanto são (re)produzidas a partir de interesses e demandas de um determinado contexto.

Segundo Leite (1993: 72): para a história o que interessa na fotografia implica “o ângulo de quem observa, analisa e tenta compor fotografias já existentes. Não é uma prática para quem escolhe a imagem, nem para o fotógrafo”. O entendimento que o observador tem da imagem é o campo da análise do historiador. No entanto, deve-se ter em conta que, para analisar a significação da imagem, é importante reconhecer que essa se encontra permeada por uma série de construções e intencionalidades, especialmente no que tange a sua produção. Fotografias nascem de necessidades e de interesses. A sua produção está condicionada a seleções e escolhas. São grupos sociais ou pessoas determinadas que as requerem (OLIVEIRA, 2012, p.701).

O estudo acima aponta o quanto a fotografia está presente no nosso cotidiano, ou seja, os *flashes* ocupam os diferentes contextos e espaços sociais, acompanhando o sujeito desde o nascimento e registrando os diferentes momentos de sua vida. Exemplo disso é o uso recorrente das chamadas *selfies*, termo utilizado para denominar o autorretrato produzido e compartilhado em diversos canais de comunicação (redes sociais, grupos de whatsapp, aplicativos de celular, entre outros). Cada *self* é (re) produzida, ou seja, ao mesmo tempo, é produzida e produz diferentes significados num processo denominado como *pedagoselfie*, o qual consiste em

[...] o processo que chamamos de pedagoselfies é aquele em que atua um conjunto de práticas culturais, valores morais e normas sociais que circunscrevem e constituem os modos possíveis de produção de imagens de si por si mesmo(a) por meio da utilização de dispositivos tecnológicos. O neologismo pedagoselfie, por nós criado, justamente pretende referir-se ao conjunto de práticas de transformação do corpo nesse tipo de imagem – de si, tirada por si mesmo(a) – constituído por relações de aprendizagem experimentadas mediante intensas negociações entre cultura e tecnologia tendo o corpo como objeto principal (ZAGO, GUIZZO, PEREIRA, 2018, p.1098-1099).

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que cada registro fotográfico constitui um flash ou um recorte de um determinado contexto histórico cultural, ou seja, cada fotografia revela muitas histórias a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo de produção da imagem. Dito isso, cabe ressaltar o potencial da fotografia para o ensino e, em particular, para o resgate da história da educação profissional e das transformações do mundo do trabalho no contexto brasileiro. Para tanto, compartilhamos do entendimento produzido por Lisovsky (2012,p.12), o qual destaca que

[...] habituamo-nos a olhar para as fotografias como portadoras pontuais de um passado já ido. “Isto foi”, na sintética e, por isso mesmo, genial, formulação de Roland Barthes (1989). A tradição documental moderna, por sua vez, consagrou a legenda padrão: um local e uma data. Mas, nas últimas décadas, estamos vendo nascer uma nova fenomenologia da fotografia. Uma fenomenologia que não é apenas a da “imagem feita”, mas outra, que busca incorporar tanto as dimensões do fazer fotográfico (que se orienta para o futuro), como as do objeto que lhe serve de suporte (a sua presença, aqui presente).

Entre os/as autores/as contemporâneos citamos Oliveira e Tambara (2004) cujas análises apresentam subsídios relevantes para refletirmos acerca das potencialidades e dilemas enfrentados por pesquisadores/as para a inclusão da fotografia enquanto fonte de pesquisa no âmbito da história da educação. Destacam que tais movimentos tiveram início a partir da década de 1930 e mais intensamente a partir de 1960 e salientam que a utilização da fotografia enquanto fonte de pesquisa implica considerar as diversas nuances que a compõem, ou seja, implica considerarmos que

[...] A fotografia é permeada por uma teia de construções ideológicas, que abarcam desde a casa publicadora e os diferentes receptores entre os quais estão incluídos os pesquisadores. Pois nem mesmo estes são isentos, visto que possuem uma trajetória, uma origem, as quais irão compor as suas interpretações, direcionando-as para determinados caminhos. Sendo assim, entre a imagem e a realidade que representa, existe uma série de mediações que fazem com que, ao contrário do que pensa habitualmente, a imagem não seja restituição, mas reconstrução, sofrendo sempre uma alteração voluntária ou involuntária da realidade (OLIVEIRA & TAMBARÁ, o 2004, p.4).

Todavia, segundo Ciavatta (2012), o uso de imagens como documento histórico é um dos desafios mais inquietantes para a pesquisa em educação. No caso do uso de fotografias implica considerar que

O sentido da fotografia vai além do objeto fotográfico e da imediatez da comunicação visual. A mediação se situa no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais. Lukács (1967) trata as mediações não como simples ponto de vista, mas como um conceito que supõe os diversos aspectos da realidade objetiva, suas relações e vinculações, que constituem modos e formas da existência social. É no campo

da particularidade histórica que se situam as mediações. Nas pesquisas desenvolvidas, tratar as fotografias como mediações implicou um triplo movimento inicial: (i) rever as diversas leituras possíveis da imagem fotográfica através de seus estudiosos; (ii) selecionar e identificar e organizar em séries as fotos nos arquivos e reconhecê-las dentro de seu contexto histórico, político e social; (iii) relacioná-las com outros textos disponíveis sobre o período, através da intertextualidade, de modo a ir além da aparência sedutora das imagens e compreendê-las como processos sociais complexos que guardam a história de seu tempo (CIAVATTA, 2012, p.37).

Entre as produções mais recentes da autora utilizando a fotografia para a abordagem do mundo do trabalho citamos o vídeo documentário “O Rio dos Trabalhadores” produzido de pesquisa desenvolvida durante cinco anos com estudantes, tendo como foco fotografias de trabalho e de trabalhadores, em arquivos públicos e privados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Em seu estudo, a autora buscou a memória “não oficial”, conduziu-nos à busca de outros arquivos de fotografias de trabalho e de trabalhadores, tomando como referência os jornais de época veiculados no contexto pesquisado. Em suas análises, enfatiza a importância desse processo de resgate da história contada através das fotografias catalogadas, enfatizando que se trata de uma memória não raras vezes silenciada e/ou negligenciada. Em suas análises, destaca que resgatar tais memórias é resgatar toda uma trajetória de lutas da classe trabalhadora.

Mas é uma memória que está, hoje, condenada à sombra silenciosa pelos poucos recursos reservados à atividade arquivística. Diante das prioridades postas pela crise acelerada de desemprego, precarização do trabalho e pobreza que atingem os trabalhadores, pelo esvaziamento dos sindicatos que buscam alternativas concretas de formação e geração de trabalho e renda para os associados e sua sobrevivência como organizações, mesmo os setores progressistas do sindicalismo declinam da preservação e organização de sua memória. Mas, naquilo que se registra e alguém guarda, permanece a história vivida e contada, um patrimônio oculto alimentando as identidades de classe e as lutas do tempo presente “para não apagar o futuro” (CIAVATTA, 2020, p.261).

Diante do exposto, enfatizamos o quanto a fotografia nos possibilita alargar a visão do que compreendemos sobre o que denominamos como mundo do trabalho e educação profissional. Logo, ressaltamos a importância, bem como a necessidade de aprofundarmos os estudos acerca do uso da fotografia, em particular, nas práticas educativas desenvolvidas no âmbito da educação profissional.

24.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisarmos sobre o uso da fotografia, em particular, enquanto estratégia de ensino no âmbito da educação profissional, salientamos a relevância de tal artefato

cultural na produção e resgate das memórias da educação profissional e as transformações no mundo do trabalho. Os dados produzidos corroboram para o entendimento da importância de resgatarmos e promovermos a visibilidade das lutas de trabalhadores/as em prol de direitos fundamentais, entre os quais citamos a educação.

[...] a fotografia é hoje um atestado de cidadania, pela via dos diferentes registros de controle do estado, ela pode ser muito mais associada às políticas de democratização e aos processos de inclusão social. O direito à informação, o direito à representação, o direito à educação visual, enfim, o direito à imagem está necessariamente relacionado às políticas de identidades próprias a redefinição dos sujeitos sociais em termos planetários (GURAN, 2012, p.102).

Com base em tais pressupostos, entendemos que o uso da fotografia enquanto estratégia de ensino possibilita a imersão dos estudantes no contexto histórico e social no qual tais registros foram (re)produzidos. Tal imersão possibilita um olhar interdisciplinar sobre o mundo do trabalho dando visibilidade para as lutas em prol da efetivação de políticas públicas que garantam o acesso aos direitos fundamentais para a população local, incluindo o direito à educação pública e gratuita.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 33-45, abr. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 set. 2020.

CIAVATTA, Maria. O rio dos trabalhadores - a educação do olhar e a fotografia como fonte histórica. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 18, n. 35, p. 240-263, jan. 2020. ISSN 1808-799X. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40506>>. Acesso em: 25 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40506>.

FARIAS, Lidia; GONÇALVES, Osmar. A Fotografia ao Longo do Tempo: da Kodak ao *Instagram*. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. João Pessoa/PB. 15 a 17/05/2014. Disponível em <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2014/resumos/R42-1656-1.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

GURAN, Milton. **Documentação fotográfica e pesquisa científica: notas e reflexões**. XII Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia.2012 Disponível em: http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/doc_foto_pq.versao_final_27_dez.pdf Acesso em: 20 dez.2020.

LISOVSKY, Mauricio. **Pausas do destino: teoria, arte e história da fotografia**. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro . A imagem fotográfica como fonte para a pesquisa em História da Educação. In: III **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004.

OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. **A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA**: o Contexto da Prática do Câmpus Restinga (IFRS). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94747> Acesso em 20 set. 2019.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Imagens de trabalhos manuais na Primeira República: representações da educação feminina. In: **XI Encontro Estadual de História: história, memória e patrimônio**, 2012, Rio Grande. Anais do XI Encontro Estadual de História do Rio Grande do Sul: história, memória e patrimônio. Rio Grande: Editora da FURG, 2012. p. 698-708.

ZAGO, L. F., GUIZZO, B. S., & PEREIRA, E. S. (2018). Pedagoselfies: os significados do corpo e da imagem na produção de autorretratos entre jovens meninas. **ETD - Educação Temática Digital**, 20(4), 1096-1116. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650314> Acesso em 20 ago.2020.

Autores

Discentes

Ângela Marin

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bacharel em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como Assistente em Administração na Diretoria de Gestão de Pessoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: angela.marin@ifrs.edu.br

Camila da Silva Ramalho

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Metodologia de Ensino de História e Educação Integral e Integrada pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como Assistente de Alunos na Coordenadoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Restinga. E-mail: camila.ramalho@restinga.ifrs.edu.br

Caroline Neugebauer Wille

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Doutora e Mestre em Fitossanidade pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Tecnóloga em Controle ambiental pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RS). Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Atua como Professora no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – campus Camaquã.

E-mail: carolnwb@gmail.com

Fabiana de Oliveira Keller

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharel em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atua como pesquisadora institucional na Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Bento Gonçalves. E-mail: fabianakeller@gmail.com

Fernanda Kerbes

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Formação Holística pelo Centro de Ensino Superior de Blumenau e Universidade Holística da Paz (UNIPAZ – SUL). Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como assessora técnica aos Conselheiros Tutelares na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. E-mail: fkerbes@gmail.com

Flávia Cipriani

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Direito Público pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharel em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como Assistente em Administração na Procuradoria Federal junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: flavia.cipriani@yahoo.com.au

Flavio Augusto Pagarine Silva

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como Auxiliar de Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Canoas. E-mail: fpagarine@gmail.com

FlavioWerle Camargo

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).. Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como Administrador no setor de licitações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Reitoria. . E-mail: fvcamargo@gmail.com

Gabriel Duarte da Fonseca

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Docência no Ensino Religioso pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e em Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade de Pinhais (FAPI). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Atua como professor de Didática/matérias pedagógicas do Curso Normal na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e como Pedagogo/ Supervisor Educacional e Orientador Educacional no Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: gabrieldfonseca@hotmail.com

Gabriel Pfarrius

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciado em Educação Musical pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua desde 2010 como professor de musicalização infantil, professor de instrumento musical - violão - em escolas de música, professor de artes na educação básica, em escolas públicas do estado e privadas e como oficinaireiro e arte-educador. E-mail: gpfarrius@gmail.com

Janaína Faé

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciada em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como Professora de Educação Física no Ensino Fundamental da rede municipal de Ipê - RS. E-mail: janafae@yahoo.com.br

Jean Gonçalves

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como Oficial de Justiça do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul e como professor em cursos preparatórios para concursos. E-mail: triunfetambem@gmail.com

Julie Oliveira

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Memória, Identidade e Cultura Material pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduação em Administração Hospitalar e Hoteleira e em Turismo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua como professora particular de Inglês.

E-mail: juliecharline@gmail.com

Karen Werlang Lunkes

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Gestão de Recursos Humanos pelo Verbo Educacional e em Dor e Medicina Paliativa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como Técnica-Administrativa em Educação na área de gestão de pessoas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), inserida na Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS. E-mail: mk.lunkes@gmail.com

Luiz Felipe Kopper da Silva

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na área de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Política e Sociedade pelo Centro Universitário Barão do Mauá (CBM). Bacharel em Gestão Financeira pela Universidade Paulista (UNIP). Atua como Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Ibirubá. E-mail: felipe.kopper@ibiruba.ifrs.edu.br

Luis Roberto Lampe

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Auditoria e Análise de Custos e em Informática Gerencial pela Faculdade Camaquense de Ciências Contábeis e Administrativas. Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade Camaquense de Ciências Contábeis e Administrativas. Atua como contador na Coordenadoria de Gestão de Contratos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Camaquã. E-mail: luislampe@ifsul.edu.br

Marcos Elias Emerim

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e questões étnico-sociais pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), em Supervisão e Orientação Educacional e em Pedagogia Social e Elaboração de Projetos pelo Instituto Brasileiro de Formação (IBF). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atua como professor de Ensino Fundamental em Sapucaia do Sul/RS. E-mail: marcoseemerim@gmail.com

Marcos Dias Mathies

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Negócios Digitais pela Emeritus Institute w/ MIT & Columbia. Tecnólogo em Gestão Pública pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Atua como Assistente em Administração na diretoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Porto Alegre. E-mail: mdmathies@gmail.com

Renan Balzan

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Bacharel em Música (composição musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista (IPA). Atua como professor de música no Colégio Anchieta em Porto Alegre. E-mail: renan.balzan@hotmail.com

Renan Rosa

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professor de língua inglesa e portuguesa no Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental em escolas da rede estadual de ensino em Porto Alegre e da rede municipal de Alvorada (RS). E-mail: renansmartcel@gmail.com

Rhuany Andressa Raphaelli Soares

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como Assistente em Administração no Programa de Pós-Graduação em Matemática Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rhuany.soares@ufrgs.br

Rodrigo Nolte Martins

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Desenvolvimento de Jogos Digitais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bacharel em Jornalismo pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atua como jornalista e produtor cultural na Assessoria de Comunicação da Secretaria de Agricultura do Rio Grande do Sul e é consultor na Imagina Conteúdo Criativo, ateliê de arte e escritório de produção cultural. E-mail: rodrigonoltemartins@gmail.com

Rosângela Ferreira

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Licenciada em Química pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Atua como Assistente em Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Bento Gonçalves. E-mail: rosangela.ferreira@ifrs.edu.br

Sandra Ligia Agnolin

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós Graduação em Educação. Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Especialização em Gestão Estratégica, Inovação e Conhecimento pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Reitoria. E-mail: sandra.agnolin@ifrs.edu.br

Docentes

Andréa Poletto Sonza

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Bento Gonçalves. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br

Andreia Modrzejewski Zucolotto

Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br

Aline Grunewald Nichele

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: alinea.nichele@poa.ifrs.edu.br

Ana Sara Castaman

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Química Orgânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Psicologia pela UNIJUÍ. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Sertão. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. Líder do Grupo de

Pesquisa de Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

Clarice Monteiro Escott

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Porto Alegre. Professora permanente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

Josimar de Aparecido Vieira

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Sertão. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Liliane Madruga Prestes

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Especialização em Especialização em Psicopedagogia e Especialização em Supervisão Escolar, ambas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialização em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação pedagógica complementar nas áreas de Educação Infantil e Educação Inclusiva, ambas pela Universidade Regional Integrada do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Líder do Grupo de Pesquisa Caleidoscópio: interseccionando estudos sobre educação, gênero, raça/etnia, classe, geração e mundo do trabalho. E-mail: liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Osório. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica.

E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Pós-doutorado pelo Banco de Imagens e Efeitos Visuais (Biev) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora e Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química para a Vida e Saúde (PPGQVS/UFRGS). Editora-chefe da Revista ScientiaTec (IFRS). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Identidade e Trabalho (CNPq/IFRS). E-mail: mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br

Michelle Camara Pizzato

Doutora em Ensino de Ciências pela Universidad de Burgos (UBU) - Espanha. Licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

E-mail: michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br

Sergio Viana

Doutorado em Educação em Ciência pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Economia do Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), área de Concentração em Organização Industrial e Linha de Pesquisa em Inovação e Aglomerados Produtivos Locais. Graduação em Administração com habilitação em Comércio Exterior pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Professor da área de Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Porto Alegre. E-mail: sergio.viana@poa.ifrs.edu.br

Colaboradores da Obra

Eduardo Girotto

Pós-doutor em Fertilidade do Solo e Adubação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Ciência do Solo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Ciência do Solo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Bento Gonçalves e Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: eduardo.girotto@ifrs.edu.br

Lucília Regina de Souza Machado

Pós-doutorado em Sociologia do Trabalho pelo Institut des Recherches sur les Sociétés. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como Professora titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: ismachado@uai.com.br

Viviane Silva Ramos

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Ensino de Matemática pela Fundação Educacional de Alegrete e em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Licenciada em Ciências pela Fundação Educacional de Alegrete e em Licenciada em Matemática pela Fundação Educacional de Alegrete. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Sertão e Pró-Reitora de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) de 2011 a 2018. E-mail: viviane.ramos@ifrs.edu.br