

Paulo César da Silva Rocha

Organizador

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

LEITURAS E RELEITURAS

2ª EDIÇÃO



**EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
LEITURAS E RELEITURAS**

2ª EDIÇÃO

Organizador
Paulo César da Silva Rocha

EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
LEITURAS E RELEITURAS

2ª EDIÇÃO



Rio de Janeiro
2022



OS AUTORES responsabilizam-se inteiramente pela originalidade e integridade do conteúdo desta OBRA, bem como isentam a EDITORA de qualquer obrigação judicial decorrente de violação de direitos autorais ou direitos de imagem contidos na OBRA, que declaram sob as penas da Lei ser de sua única e exclusiva autoria.

Educação Profissional: Leituras e releituras – 2ª ed.

Copyright © 2022, Paulo César

Todos os direitos são reservados no Brasil

Impressão e Acabamento:

Pod Editora

Rua Imperatriz Leopoldina, 8/1110 – Pça Tiradentes

Centro – 20060-030 – Rio de Janeiro

Tel. 21 2236-0844 • atendimento@podeditora.com.br

www.podeditora.com.br

Projeto gráfico:

Pod Editora

Layout de capa:

PoD Editora

Diagramação:

Victor Pilar

Nenhuma parte desta publicação pode ser utilizada ou reproduzida em qualquer meio ou forma, seja mecânico, fotocópia, gravação etc. – nem apropriada ou estocada em banco de dados sem a expressa autorização dos autores.

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

E25

2. ed.

Educação profissional : leituras e releituras / organização Paulo Cesar da Silva Rocha. -

2. ed. - Rio de Janeiro : Pod, 2022.

318 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5947-180-5

1. Educação. 2. Ensino profissional - Brasil. 3. Educação - Tecnologia. I. Rocha, Paulo Cesar da Silva.

22-81035

CDD: 371.3078

CDU: 37.026



Corpo editorial

Marinilza Bruno Carvalho, UERJ – IME Doutora em Educação pela UFRJ, Mestra em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.

Antonio Carlos Ritto, UERJ – IME Pós Doutor em História das Ciências das Técnicas e da Epistemologia da UFRJ, Doutor em Ciências Informáticas pela Pontifícia PUC-Rio.

Sérgio Sklar, UERJ – DESF Doutor em Filosofia (USP), Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Subjetividade Humana da UERJ.

Janaína Dória Líbano Soares, IFRJ Farmacêutica, Doutora em Ciências Biológicas.

Susana Engelhard Nogueira, IFRJ Psicóloga, Doutora em Psicologia Social (PPGPS/UERJ).

Diana Cristina Damasceno Lima Silva, Pós-doutorado no Programa Avançado de Cultura Contemporânea, PACC, UFRJ. Doutora em Letras, Mestra em Letras. Professora universitária em cursos de Graduação e Pós-graduação nas áreas de Comunicação Social e Letras.

Patricia A. S. Schettert, IFRJ, graduada em Enfermagem Obstétrica, Mestra em Sexologia e Doutora em Saúde Coletiva. Coordena o grupo de pesquisa (GIASEX) na Instituição Federal de Ensino Superior. Atual professora do IFRJ e tutora e pesquisadora com o PET: Sexualidade, educação sexual/ MEC/SESU/IFRJ.)

Rachel Alexandre de Carvalho, UFRJ Pós-doutora no Depto de Entomologia do Museu Nacional em Ciências Biológicas (Zoolo-gia) UFRJ.

Sumário

Corpo editorial	5
Sumário	7
Apresentação	15
1. Um Diálogo Sobre a Tematização do Basquetebol na Educação Física Escolar	17
Conhecendo o basquetebol	18
Abordagem do basquetebol na escola	20
Considerações finais	21
Referências	22
2. As Singularidades do Processo Tradutório de Língua Portuguesa para Libras das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica	25
As Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica no Contexto do ProfEPT	25
As singularidades no processo de tradução para Libras dos conceitos bases da EPT	26
Considerações finais	30
Referências	30
3. As Políticas de Ações Afirmativas Aplicadas nos Institutos Federais	31
Introdução	31
Políticas de ações afirmativas para o acesso de ensino: contexto histórico	32
O direito de acesso à educação: igualdade, equidade e justiça social	34
A implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras	35
Aspectos legais do sistema de cotas e os desafios na promoção da equidade	35
Considerações finais	36
Referências	37
4. A Atuação do Tradutor-Intérprete de Libras no Instituto Federal Goiano: Percepções e Estratégias para uma Formação Omnilateral	39
Introdução	39
Bases legais e normativas que regulamentam a profissão do tradutor intérprete de Libras (TILS)	40
O Intérprete Educacional (IE)	41
Considerações finais	43
Referências	43
5. Formação Continuada e os Desdobramentos no Trabalho Docente do/a Professor/a de História a Partir da Formação Oficina de Implementação da Lei 10.639/03	45
Introdução	45
A realidade brasileira diante da perspectiva do ensino de História	46
Considerações finais	49
Referências	50

6. Currículo Integrado: um dos caminhos para a politecnia.....	53
Introdução.....	53
Breve análise das teorias curriculares.....	54
Currículo integrado na educação profissional e tecnológica.....	55
Previsão do currículo integrado no Instituto Federal de Goiás (IFG).....	56
Considerações finais.....	57
Referências.....	58
7. Vai de Bike: Trilha Ecológica Como Prática Pedagógica Interdisciplinar no Ensino Médio Integrado na Promoção da Educação Ambiental Crítica.....	59
Afinal, o que é um ensino básico, interdisciplinar e de qualidade?.....	59
Educação Ambiental Crítica (EAC).....	60
Aula de campo.....	62
Referências.....	63
8. Guia Didático “para Além do Ingresso”: Estratégias para Melhorar o Acesso ao IFMS, Campus Coxim.....	65
Introdução.....	65
Democratização do acesso, desigualdades na sociedade atual e crise na Educação.....	66
Escola justa e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT): o acesso ao ensino público e os problemas da meritocracia.....	68
Resultados esperados.....	70
Referências.....	71
9. O Assistente Social na Educação Profissional e Tecnológica: O Estado da Arte.....	73
Trabalhos sobre o Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica (2011-2020).....	73
Considerações finais.....	77
Referências.....	78
10. A Importância da Educação Sexual no Contexto Escolar.....	79
Introdução.....	79
Adolescência, Juventude e Sexualidade.....	80
Considerações finais.....	82
Referências.....	82
11. Estudo Analítico na Perspectiva da Inclusão de Educandos Surdos no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Acre.....	85
Considerações finais.....	90
Referências.....	91
12. As histórias em quadrinhos e o grande encontro: Venha conhecer o IFAM Campus Tabatinga.....	93
Introdução.....	93
As histórias em quadrinhos pedem passagem.....	94
A EJA que inspira as histórias em quadrinhos.....	96
Considerações finais.....	99
Referências.....	100

13. Práticas Integradoras no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica	101
Introdução	101
O que são práticas integradoras?.....	102
Como as práticas pedagógicas integradoras se constituem no currículo integrado?	103
Considerações finais	105
Referências.....	106
14. A Importância da Atuação do Pedagogo Hospitalar para a Gestão Hospitalar Pediátrica	107
Introdução	107
Definições acerca da gestão hospitalar.....	108
A atuação do pedagogo hospitalar	109
Considerações finais	111
Referências.....	112
15. Programa de Educação de Jovens e Adultos de Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC): Contribuições da Inspeção Escolar	113
Introdução	113
EJA: uma dívida sócio-histórica com a sociedade brasileira	114
O Programa de Educação de Jovens e Adultos de Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC)	115
Considerações finais	117
Referências.....	117
16. Práticas Pedagógicas para Inclusão de Alunos com Deficiência Auditiva na Educação Profissional e Tecnológica.....	119
Práticas educativas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência auditiva.....	120
As dificuldades do corpo docente mediante a inclusão de alunos com deficiência auditiva	121
Considerações finais	123
Referências.....	124
17. Da Cultura da Mídia à Ciberultura: a Escola Precisa de uma Transformação Profunda	127
Referências.....	131
18. Análise sobre os desafios para permanência e êxito dos discentes do PROEJA no Campus de Interiorização de Laranjal do Jarí - AP.....	133
Introdução	133
O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP	135
O contexto do Instituto Federal de Educação do Amapá: a formação técnica de nível médio.....	136
Referências.....	139

19. Os Institutos Federais e sua Nova Institucionalidade: um Olhar Para o IFTM	143
Introdução	143
Um olhar sobre o IFTM.....	145
Considerações finais	148
Referências.....	148
20. Promovendo o Aperfeiçoamento Profissional dos Docentes do IFRJ e IFF por Meio da Troca de Experiências e Práticas em Educação Inclusiva	151
Introdução	151
Problema da pesquisa	152
Objetivo da pesquisa	153
Formação em serviço	153
Aprendendo por meio da troca de experiência	154
Educação inclusiva: conceito e importância	154
Relação entre EPT na perspectiva integrada omnilateral e a educação para e na diversidade.....	155
Considerações finais	156
Referências.....	156
21. A Inserção de Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social no Mundo do Trabalho Brasileiro e seus Paralelos Históricos.....	159
Introdução	159
A juventude de diferentes gerações	160
Baby Boomers e Geração X	161
Geração Y e Z	161
A construção da juventude dos jovens em vulnerabilidade social no Brasil.....	162
Do processo de formação acadêmica na vulnerabilidade social	163
Considerações finais	163
Referências.....	164
22. História de Vida como método de Pesquisa.....	167
Introdução	167
História de Vida, o que é?	167
Considerações finais	169
Referências.....	170
23. O Impacto da Assistência Estudantil nos Institutos Federais da Região Norte do Brasil	171
Introdução	171
Ações durante a pandemia de COVID-19	173
Considerações finais	176
Referências.....	177
24. A Gestão Administrativa Escolar e a Qualidade do Ensino	179
Introdução	179
A qualidade do ensino público	180

Da gestão administrativa escolar, como fator de alavancagem da qualidade na escola pública	182
Compliance normativa da gestão administrativa escolar	183
A importância da gestão administrativa dos bens patrimoniais escolares	184
Da gestão do patrimônio público escolar	185
Considerações finais	186
Referências	187
25. Hora do Pênalti: a Difícil Escolha das Abordagens Pedagógicas para o Ensino do Futebol para Promoção da Formação Integral	189
Apresentação	189
O presente	192
Considerações finais	194
Referências	194
26. A Finalidade da Gestão Escolar e sua Importância para o Sucesso dos Alunos o Contexto da EPT	197
Introdução	197
A escola pública	198
Gestão escolar e democracia	200
Fracasso escolar	201
Considerações finais	202
Referências	203
27. Um Percorso de Aprendizagem: a Leitura Literária	205
Introdução	205
A educação literária e sua influência no ensino e aprendizagem	207
Considerações finais	209
Referências	210
28. O Papel e Atuação do Tradutor e Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Básica	211
Breve histórico da realidade educacional para surdos no Brasil	211
Educação de surdos em uma perspectiva inclusiva	215
Considerações finais	216
Referências	216
29. Ensino Médio Integrado e Currículo Integrado: Concepções e Desafios	219
Introdução	219
Considerações finais	222
Referências	223
30. Trabalho Como Princípio Educativo: Concepções de Currículo Integrado	225
Introdução	225
Trabalho como princípio educativo	226
Considerações finais	228
Referências	228

31. As Correntes do Pensamento Geográfico que Convergem para o Uso das Metodologias Ativas na EPT	231
Apresentação	231
O contexto das metodologias ativas	231
Congruências e divergências do pensamento geográfico	232
Considerações finais	236
Referências.....	237
32. O Acolhimento na Educação Profissional na Conjuntura da Criação da Escolas de Aprendiz e Artífices: uma Análise ao Decreto 7566/1909	239
Introdução	239
A organização e as concepções histórico-política sobre a educação profissional mediante ao decreto 7566 de 23 de setembro de 1909	240
Considerações finais	244
Referências.....	245
33. As Contribuições do Pensamento Crítico na Formação do Técnico em Enfermagem	247
O Pensamento Crítico e o Aluno do Curso Técnico em Enfermagem	247
Metodologias Inovadoras no Ensino Técnico em Enfermagem	249
Considerações Finais	252
Referências.....	252
34. Os Impactos da Flexibilização do Trabalho Docente Durante a Pandemia de Covid-19	255
Introdução	255
Metodologia.....	256
Considerações finais	259
Referências.....	259
35. Permanência e Êxito, um Desafio Educacional, sob a Análise do Trabalho e da Educação para com os Discentes do IFRS Campus Erechim, com Vínculo ao Processo de Reabilitação Profissional do INSS.....	261
A permanência e o êxito, um desafio das instituições de ensino.....	262
Estudando a permanência e o êxito dos discentes com vínculo à reabilitação profissional do INSS	262
Considerações finais	267
Referências.....	268
36. Mitigação de Barreiras Arquitetônicas de Acessibilidade na Construção de uma Educação Física Inclusiva no IFTM Campus Patrocínio.....	269
Introdução	269
Barreiras e acessibilidade arquitetônica	270
Considerações finais	276
Referências.....	276

37. Efeitos da Pandemia na Educação: Desafios e Adaptações aos Novos Modelos de Ensino no País e o Papel do Professor no Ensino Remoto e/ou Híbrido	279
Referências.....	283
38. Saberes Docentes Necessários para Atuação na Educação Profissional e Tecnológica	285
Referências.....	290
39. Inclusão no Contexto do Atendimento Inclusivo nas Bibliotecas do IFG.....	293
Estratégias e recursos pedagógicos	294
A configuração das bibliotecas: formação em questão	295
A Educação Profissional: articulação entre espaço e acervo	295
Considerações finais	297
Referências.....	298
40. Inclusão Escolar de Alunos com TEA – Transtorno do Espectro Autista: O Ensino Estruturado Como Possibilidade.....	299
Introdução	299
Inclusão escolar: desafios e possibilidades.....	301
O ensino estruturado na perspectiva TEACCH: conceituação	302
Considerações finais	306
Referências.....	306
41. Fragmentação do Trabalho e suas Consequências: Onde está Situada a Pessoa com Deficiência?	309
Introdução	309
Referencial Teórico	310
Considerações finais	314
Referências.....	315
Relação de Autores	317

Apresentação

É imensa a satisfação por publicar um conjunto de textos que expõe as reflexões em torno de pesquisas sobre educação profissional em suas diferentes possibilidades.

É histórico o processo de debates e confrontos que estão relacionados à educação profissional no país. Os itinerários formativos e o direito dos futuros trabalhadores à educação, configura-se em um embate entre projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional e de outro lado uma formação humana integral baseada no trabalho como princípio educativo.

Diante destas questões, os pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica trazem suas contribuições em forma de breves capítulos nesta coletânea e foram convidados a socializar parte de suas pesquisas em andamento que incluem as referências necessárias para a construção de um projeto pedagógico para educação profissional nas mais diferentes áreas de atuação.

Este livro, fruto do Projeto Mestrado Memorável, tem como finalidade ampliar os espaços de discussão sobre os referenciais teóricos que aprofundam as temáticas relativas ao trabalho e à educação.

Ao leitor, portanto, apresentam-se diferentes temáticas que envolvem a educação profissional a partir de pesquisas realizadas nos mais diferentes estados do Brasil, ressaltando a diversidade e as inúmeras possibilidades de pesquisas na área.

Paulo César da Silva Rocha
Organizador

1. Um Diálogo Sobre a Tematização do Basquetebol na Educação Física Escolar

Fernando Michael Pereira Nobre¹

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

O texto descrito adiante corresponde a um capítulo da pesquisa que está sendo realizada através do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Fortaleza, intitulada “O ensino do Basquetebol à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado”. Tem como objetivos: analisar a inserção do Basquetebol no ensino médio integrado, elaborar e validar uma proposta de ensino do Basquetebol na Educação Física escolar, definida como produto educacional. O estudo é fundamentado na perspectiva Histórico-crítica e na Formação Humana; refletindo sobre a prática pedagógica docente e o ensino dos esportes na escola.

Principiamos esse diálogo, demarcando o Esporte que, historicamente, aparece como uma das principais práticas corporais da Educação Física, consolidado como conteúdo quase exclusivo das aulas durante boa parte do século XX. Para Linhares e Pereira (2006), trata-se de um fenômeno social que vem se inserindo no ambiente escolar a partir de um conceito reducionista baseado numa perspectiva tradicional, trazendo consigo expressões que refletem as características da sociedade capitalista, como a competição, a racionalização, a ciência esportiva, a especialização e a busca pelo resultado.

¹ Licenciatura em Educação Física, Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), fernando.nobre@ifce.edu.br.

² Doutora em Educação, Professora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), patriciafeitosa@ifce.edu.br.

Ao contrário do viés lúdico, participativo e inclusivo, Rodrigues (2009) salienta que o ensino do esporte na Educação Física escolar tem mantido um caráter tecnicista, reprodutivista e conservador, demonstrando uma prática seletiva e essencialmente competitiva. Isto reforça a ideia de uma prática focada no ensino e aprendizagem da técnica esportiva, oriunda de uma formação inicial dicotômica, despertando críticas relevantes e levando os debates acadêmicos a refletir sobre uma abordagem mais crítica para o ensino dos esportes na escola.

Nesta perspectiva, o Basquetebol surge como objeto de reflexão e diálogo cujo desenvolvimento de uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física escolar necessita de um olhar dinâmico e ampliado, permitindo o contato com as transformações histórico-sociais e os contextos em que ele está inserido, conhecendo-o também como uma linguagem corporal expressa em vários sentidos e significados.

É neste cenário que as discussões sobre a tematização do Basquetebol na Educação Física escolar se desenrolam, cuja relevância dos aspectos didático-metodológicos deve ser refletida para além do “fazer por fazer”, de maneira a justificar o seu lugar de prática. Desta forma, nos debruçamos sobre as contribuições reflexivas e pedagógicas de vários autores relevantes da área para compreender os caminhos necessários à abordagem do Basquetebol na escola.

Conhecendo o basquetebol

O Basquetebol é uma prática corporal plural enraizada como patrimônio cultural da humanidade, criado em 1891, pelo canadense James Naismith. O contexto histórico-social do seu desenvolvimento demonstra que as aulas de Educação Física no Estado de Massachusetts eram fortemente influenciadas pelas condições climáticas, restritas às práticas corporais em ambientes fechados durante o inverno, a exemplo da Ginástica e do Hóquei; e pelo caráter violento de alguns esportes como o Futebol Americano e o Rúgbi. Schiavon (2014) menciona que a ideia era criar um jogo que pudesse ser, ao mesmo tempo, dinâmico, motivante e que não favorece a violência.

No entanto, um contexto não revelado na maioria das obras que abordam a historiografia do Basquetebol deve-se ao fato da motivação para sua criação permear uma ferramenta de coesão social e higienista, com base numa concepção ideológico-religiosa Protestante e Progressivista instaurada nos Estados Unidos do final do século XIX, por conta do capitalismo industrial. Tal motivação foi decisiva para criação e implantação do jogo pela Associação Cristã de Moços (ACM).

Quanto ao conceito, o Basquetebol é caracterizado por De Rose Junior e Tricoli (2005), principalmente, pela cooperação e oposição existentes entre os praticantes que atuam, simultaneamente, ocupando os espaços comuns da quadra. Neste caso, a cooperação corresponde à coletividade das ações ofensivas e defensivas realizadas pelos integrantes de uma mesma equipe na busca de atingir os objetivos do jogo. Já a oposição, seriam as disputas ocasionadas pela interação ataque versus defesa. Logo, a construção do jogo dependerá da compreensão sobre esta relação de cooperação-oposição.

Considerado um esporte de invasão, De Rose Junior e Tricoli (2005) reforçam que o basquete também é bastante dinâmico e participativo, envolve uma complexa rede de comunicação e de interação ataque-defesa entre os participantes. Esta dinamicidade é provocada, não apenas pelas ações de ataque e defesa, mas pela importância das regras para organização do jogo. Elementos como o alvo, a bola, o contato físico e o tempo, fazem parte desse emaranhado de regras que compõem a modalidade e favorecem a participação.

A lógica técnico-tática corresponde a uma sequência de ações individuais e coletivas realizadas pelos praticantes, cuja técnica refere-se aos gestos motores e fundamentos básicos, enquanto os conhecimentos táticos representam o produto das interações entre os jogadores.

O controle de corpo, manejo de bola, drible, passe, arremesso, rebote e os fundamentos individuais de defesa, são os gestos técnicos que compõem o basquetebol e, portanto, devem ser desenvolvidos em situações reais para o sucesso das ações táticas e o alcance dos objetivos do jogo. No entanto, Lima (2021) destaca que embora aprender os

movimentos técnicos para a prática do basquetebol seja preponderante, a prática não pode se restringir ao gesto mecânico, pois é preciso ampliar as discussões acerca de sua prática na escola.

Abordagem do basquetebol na escola

O processo histórico e social que levou a evolução do Basquetebol nos mostra a consolidação de diferentes formas de apropriação desta prática pela sociedade, seja como fenômeno social a ser apropriado culturalmente; como área de atuação profissional, no campo do treinamento/rendimento, gestão desportiva, ou na escola; ou, ainda, enquanto conteúdo da Educação Física escolar.

Para Rodrigues e Darido (2012) trata-se de um patrimônio cultural da humanidade passível de ser transmitido às novas gerações, legitimando-o e justificando o seu ensino na escola. Neste caso, um dos motivos que nos leva a se preocupar com o ensino do basquetebol diz respeito justamente a sua compreensão como cultura corporal e, também, à linguagem corporal, entendida como possibilidade de comunicação e expressão.

A abordagem do Basquetebol na Educação Física escolar para Wachholz (2015) poderá estar ligada à concepção da cultura corporal de movimento; não sendo abordada somente de maneira procedimental e tendo o aluno como sujeito ativo neste processo.

Severino (2019) destaca que o seu ensino deve ser interpretado como uma importante prática pedagógica que, por intermédio de sua aplicação, possibilita ao praticante um convívio com experiências atreladas ao seu desenvolvimento, para além do "saber fazer".

Para Rodrigues (2009), uma aula de basquetebol baseada nessas três dimensões permite superar o fazer desprovido do saber e do relacionar-se, o aluno precisa compreender o porquê da prática esportiva e como relacionar-se com ela. Despertar o interesse pela participação partindo dos sentidos e significados que o aluno poderá atribuir a esta prática.

Quanto ao ensino dos aspectos técnico-táticos, estes elementos são inerentes à prática do jogo de basquete e sempre estarão presentes, mas não devem assumir papel de exclusividade nas aulas de Educação Física escolar. A aprendizagem correta da técnica esportiva não deve ser o objeto central ou único de discussão na prática esportiva da escola, mas viabilizar a prática autônoma e o desenvolvimento de capacidades criativas e críticas.

Obviamente, a técnica é bastante relevante para construção do jogo, mas alguns autores defendem que estas informações sejam oferecidas apenas após a compreensão do jogo, desde que façam sentido para os alunos, sem uma cobrança exagerada.

O mais importante, diante das oportunidades pedagógicas, não é a execução correta do gesto técnico, mas conhecê-lo, vivenciá-lo e construí-lo enquanto linguagem corporal, desenvolvido pelo próprio aluno de acordo com suas possibilidades.

Considerações finais

Enquanto, de acordo com Kunz (2020) o ensino da Educação Física e do Esporte na Escola oferecer aos alunos apenas as consequências práticas das concepções anteriores, sem conseguir sensibilizá-los reflexivamente na busca de sua autonomia em relação ao esporte, não será possível superar a sua concepção hegemônica, o que traduz estagnação ou mesmo retrocesso didático-pedagógico. Logo, a abordagem do Basquetebol na escola necessita ser orientada para além da lógica interna de um conteúdo técnico e restrito. Deve evidenciar os aspectos socioculturais e históricos que constituem a lógica externa desta prática corporal.

Os estudos realizados pela área de Educação Física têm avançado na compreensão, conceituação e ensino do Basquetebol na escola. Todavia, a abrangência e a profundidade necessárias para considerar o fenômeno sociocultural esporte, verificando as instâncias sociais e os complexos relacionamentos com a vida social e cultural, ainda está por vir. Desta forma, reforçamos a contínua necessidade

de pensar e fazer a prática pedagógica numa perspectiva crítica e reflexiva para abordagem do Basquetebol na Educação Física escolar, que contextualiza a realidade histórica, a formação humana e o aspecto local para o efetivo e significativo aprendizado dos alunos.

Portanto, o ensino do esporte restrito à versão convencional institucionalizada, como algo completo e finalizado, focado apenas na técnica e na tática, pouco terá a oferecer como ferramenta pedagógica. Uma proposta educativa para compreensão do Basquetebol numa concepção mais ampla, parte da própria desconstrução desta imagem e dos fatores que favorecem a competição, considerando os elementos sociais, históricos, políticos e culturais, que a configuram como patrimônio cultural da humanidade e prática corporal pedagógica relevante no contexto escolar.

Referências

HIRATA, E.; STAREPRAVO, F. A. A história do basquetebol vista sob outra ótica. In: 8. CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Anais [...]. Criciúma, 8 a 10 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/8csbce/2016sul/paper/view/8287>>. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 9. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. da. Educação Física e Esportes na Escola, revendo teorias e práticas. In: KUNZ, Elenor (Org.). Didática da Educação Física 4: educação física e esportes na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 13-32, 2016.

LIMA, George Almeida. Aspectos didático-pedagógicos do basquetebol na escola. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pelo, v. 3, n. 2, p. e324608-e324608, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4608>>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199/pdf> >. Acesso em: 11 de julho de 2021.

LINHARES, R.; PEREIRA, V. C. Uma outra metodologia de ensino do basquete é possível? Revista Especial de Educação Física– Edição Digital v, v. 3, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/04_esporte_trab_40.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2021.

RODRIGUES, H.A.; DARIDO. S.C. Basquetebol na escola: Uma proposta didático-pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

2. As Singularidades do Processo Tradutório de Língua Portuguesa para Libras das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica

Sabrina de Oliveira²
Andréa Poletto Souza³

As Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica no Contexto do ProfEPT

Este capítulo é um recorte da pesquisa “O Tradutor Intérprete de Libras e as Singularidades na Tradução dos Conceitos Específicos da Educação Profissional e Tecnológica,” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS - Campus Porto Alegre e apresenta reflexões acerca das Bases Conceituais que norteiam o programa, abordando considerações a respeito do processo tradutório dos tradutores intérpretes de Libras que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Com a verticalização⁴ do ensino nos IFs, deu-se a criação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), que tem como área de concentração a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e essa,

² Intérprete de Libras do IFRS - Campus Ibirubá; estudante do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - IFRS - Campus Porto Alegre, sabrina.oliveira@ibiruba.ifrs.edu.br.

³ Professora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - IFRS - Campus Porto Alegre e Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS, andrea.sonza@ifrs.edu.br.

⁴ “A verticalização pode ser sintetizada como uma organização curricular que tem por base a concepção de eixos tecnológicos, em torno dos quais são planejados e estruturados currículos em diferentes níveis de formação profissional e tecnológica, pluricurriculares, sintonizados com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e que articulam ensino, pesquisa e extensão. A verticalização remete a dois elementos essenciais: enquanto itinerário formativo e especificidades do trabalho didático e pedagógicas.” (BONFANTE e SCHENCKEL, 2020, p. 84).

por sua vez, articula Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia com vistas a garantir a formação integral do estudante, que, na perspectiva marxista, oportunizam a compreensão da realidade histórico-social sob as lentes do materialismo histórico-dialético.

No sentido de formar profissionais críticos e conscientes do seu papel frente às transformações sociais, uma das principais disciplinas do itinerário formativo do ProfEPT é a disciplina de Bases Conceituais da EPT, que busca esclarecer aos acadêmicos do mestrado a rearticulação entre Trabalho e Educação para uma formação humana integral, as mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências formativas dos trabalhadores com vistas à emancipação dos sujeitos. Além disso, aprofunda a compreensão sobre o trabalho como princípio educativo; trabalho simples e complexo; a relação entre o meio acadêmico e o setor produtivo e, o ensino médio integrado na perspectiva da politécnica ou educação tecnológica.

Considera-se, portanto, que a disciplina aponta o caminho para uma prática fundamentada na formação humana integral, politécnica e omnilateral, tendo como base a compreensão da sociedade pelas lentes do materialismo histórico-dialético na perspectiva de uma educação transformadora, pois apresenta relação intrínseca entre educação e trabalho. Assim, uma formação profissional mais humana, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de sua identidade de classe, deve ser para todos, por isso a necessidade do acesso a esses conhecimentos também em Libras.

As singularidades no processo de tradução para Libras dos conceitos bases da EPT

Inicialmente, é importante compreender que o trabalho de tradução e interpretação não é meramente um processo linguístico, de transposição de uma língua para outra. Apesar de que, em um conceito bem simples, o Tradutor Intérprete de Libras (TILSP) é visto como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes.

Como conceitua Quadros (2004), o intérprete de Língua de Sinais é tido como alguém que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais. No entanto, esse trabalho envolve a compreensão do contexto linguístico para além do léxico. Segundo Lacerda (2009), o conhecimento de mundo influencia no processo tradutório porque contribui na compreensão do que foi dito e em como será interpretado, caracterizando os múltiplos sentidos do discurso.

A língua, assim como a tradução e a interpretação, é algo vivo. Toda vez que se revisita um texto ou reflete-se sobre escolhas interpretativas, aprende-se algo novo que transforma a prática. Ressalta-se que pensar e repensar o processo de tradução e interpretação no contexto acadêmico, incide diretamente na aprendizagem do sujeito surdo e, é a partir disso, que este trabalho aborda as singularidades da atuação do TILSP no contexto específico da EPT.

Conforme os estudos no ProfEPT se aprofundam, as dificuldades no processo tradutório ficam mais evidentes. Os autores apresentados na bibliografia básica da disciplina de Bases Conceituais relacionam a compreensão do mundo do trabalho e sua relação com as políticas atuais, como, por exemplo, Ricardo Antunes. Antunes (2020) nos apresenta uma análise crítica sobre a precarização das políticas públicas, os desafios enfrentados pela classe trabalhadora com as contrarreformas neoliberais e a flexibilização de direitos trabalhistas na atual situação política e pandêmica⁵ do Brasil.

Outro autor que nos traz os diversos significados sobre a palavra “trabalho” é Frigotto (2009). Em seu texto “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”, ele dialoga com autores de base marxista e nos leva a compreender os muitos conceitos sobre trabalho resultantes de um processo histórico-social, Frigotto (2009).

⁵ Cabe ressaltar que esta pesquisa está sendo realizada no período de 2021 - 2023, onde vivencia-se no mundo todo uma pandemia causada pelo SARS-CoV-2, que causa a COVID-19.

Na mesma linha de estudos sobre trabalho, Saviani (2007), no artigo “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, discorre sobre as relações entre trabalho e educação onde um não se sobrepõe ao outro, nos fazendo refletir sobre nossas práticas nos dias atuais. Para ele, os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação são históricos porque se referem ao processo produzido ao longo do tempo pela ação dos seres humanos, e ontológicos porque é o próprio ser humano o produto desse processo.

Porém, todo o material disponível para estudo e seus conceitos não possuem tradução para Língua Brasileira de Sinais (Libras), nem sinais-termo que possam ser utilizados na tradução.

Os materiais para estudo no ProfEPT são complexos e provocam reflexões como, por exemplo, de que forma compreender materialismo histórico-dialético sob o viés do Bilinguismo (Língua Portuguesa/ Libras)? Como realizar a tradução simultânea desses termos nas aulas, quando não há um sinal específico em Libras? Os termos que compõem a articulação dos estudos no programa de mestrado são específicos da EPT e, conforme afirma Castro Junior (2011), a datilologia é reconhecida como importante estratégia e tem o seu valor já reconhecido em pesquisas, no entanto, o uso excessivo revela uma lacuna de sinais-termo em Libras nessa área, dificultando o processo de tradução dos TILSP e a aprendizagem dos estudantes surdos do programa.

Diante dessas especificidades, os Tradutores Intérpretes de Libras recorrem a estratégias de tradução para dar conta das dificuldades que as características linguísticas implicam na atuação em sala de aula. Em relação às características, percebe-se, que nas línguas de modalidade oral-auditiva, a produção ocorre de maneira interna ao corpo, por isso, quase inteiramente invisível. Já as línguas de modalidade visual-espacial (línguas de sinais), envolvem a articulação de diferentes partes do corpo, combinando diversos movimentos corporais.

Para explicar um pouco mais sobre essas características, Rodrigues (2018), apresenta considerações em relação às modalidades das línguas orais e de sinais, descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Diferenças entre línguas orais e de sinais

LÍNGUAS ORAIS	LÍNGUAS DE SINAIS
Produção interna ao corpo	Produção externa ao corpo
Articuladores bem menores que os das línguas de sinais	Articuladores muito maiores que os das línguas orais
Articulação praticamente invisível	Articulação visível
Vinculadas diretamente à respiração	Não vinculadas ou pouco vinculadas à respiração
Braços e mãos disponíveis durante a produção da língua	Trato vocal disponível durante a produção da língua
Consolidam-se em sinais acústicos	Consolidam-se em sinais gestuais
Demandam uma largura de banda (<i>bandwidth</i>) menor	Demandam uma largura de banda (<i>bandwidth</i>) maior
Têm como meio basicamente o tempo, sendo unidimensionais	Têm como meio a junção tempo-espço, sendo multidimensionais
Dependem de recepção auditiva (dependência da propagação de sons)	Dependem de recepção visual (dependência da disponibilidade de luz)
Mais antigas e de longo interesse da Linguística	Mais jovens e de recente interesse da Linguística

Fonte: Rodrigues (2018, p. 115)

Considerando esses efeitos de modalidade linguística, é fundamental entender o processo de tradução e interpretação como um processo intercultural, funcional e que envolve a tradução de sentidos, portanto, traduzir e interpretar envolve aspectos históricos e culturais e o papel dos TILSP no contexto do ProfEPT tem relação direta com a aprendizagem dos acadêmicos surdos dos conceitos bases da EPT, pois o conhecimento de mundo influencia nos aspectos pragmáticos da atuação desse profissional.

Tendo em vista o ingresso cada vez maior de estudantes surdos na EPT, inclusive a nível de Pós-graduação *stricto sensu*, a demanda por profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras é crescente. Ao mesmo tempo, a formação desses profissionais ainda é generalista, provocando

entraves no processo de tradução e interpretação dos conceitos específicos da EPT, e para além disso, esses profissionais precisam adquirir conhecimentos e competências de tradução das diversas áreas profissionais que são ofertadas na educação profissional.

Considerações finais

Como apresentado neste texto, os conceitos bases da EPT são complexos e envolvem conhecimentos históricos e culturais que impactam na atuação do Tradutor Intérprete de Libras. A partir dessas considerações, nota-se a necessidade de tradução dos conceitos específicos da EPT, pois acredita-se que o acesso a esses conhecimentos em Libras, pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à atuação dos TILSP, favorecendo a aprendizagem do sujeito surdo e possibilitando ao intérprete realizar escolhas tradutórias conscientes.

Referências

BRAZ, Laís Müller Napoleão. *Cotas sociais no acesso ao ensino superior como questão de justiça social*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

CARDOSO, Claudete. *Efeitos Da Política de Cotas na Universidade De Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão*. Brasília: UNB, 2008.

DALLABONA, C. A. & SCHIEFLER FILHO, M. F. O. *Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da UTFPR*. Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Blumenau, SC, Brasil, 2011.

FLUDE; MICHAEL; AHIER. *Educability, schools and ideology*. London: Croom Helm, 1974.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In: *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005.

3. As Políticas de Ações Afirmativas Aplicadas nos Institutos Federais

*Roberta Bellillo Jardim⁶
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Brasília*

Introdução

Na configuração sociocultural que atravessamos há algum tempo, algumas camadas da população são desprivilegiadas pelas relações de poder vigentes. Um longo legado de opressões e injustiças constituiu uma história de discriminação das camadas menos privilegiadas. Isso ocasiona um enorme abismo entre as diferentes classes, raças, gêneros etc.

As políticas de ações afirmativas são um conjunto de medidas utilizadas para atenuar as discriminações sofridas pelas camadas menos privilegiadas. De acordo com Oliven (2007):

A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. (OLIVEN, 2007, p. 30)

As pessoas em situação de vulnerabilidade social têm cada vez menor espaço nos ambientes que garantem uma ruptura histórica com as discriminações e as posições de poder. No geral, as políticas estatais e

⁶ Graduação - Licenciatura em História pela União Pioneira de Integração Social (2004), bacharela em Arquivologia pela Universidade de Brasília (2016), especialização em Educação Inclusiva (2012) e mestranda em Educação Profissional e Tecnológica

privadas que visam atenuar o problema operam a manutenção das desigualdades a partir de uma falsa inclusão. O capital inclui, mas inclui para normatizar. De maneira que os fluxos de liberação dos menos privilegiados acabam por ser sequestrados pelo poder e convertidos em mais desigualdades e maior assimetria nas relações de forças já consolidadas. Diante disso, restam algumas medidas provisórias que apenas atenuam uma parte do problema.

As ações afirmativas são aquilo que chamamos de discriminação positiva, ela permite a ocupação de espaços em ambientes públicos para pessoas que, por uma série de falhas históricas, não os alcançaria. Sendo assim, o presente estudo justifica-se pela importância e essencialidade do assunto para a sociedade, bem como para o âmbito acadêmico e profissional de educação, buscando contribuir como estudo para futuras pesquisas.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo, realizar uma breve revisão de literatura acerca das políticas de ações afirmativas aplicadas em Institutos Federais, e o seu direcionamento para o acesso ao ensino.

Políticas de ações afirmativas para o acesso de ensino: contexto histórico

Em um contexto mais recente, algumas prerrogativas legais foram instituídas para minimizar os impactos históricos. Em 2012, foi sancionada a Lei de nº 12.711, que visa facilitar o acesso das camadas menos privilegiadas, diante das opressões históricas, ao Ensino Superior e aos Institutos Federais.

Em consonância a isso, a Lei nº 13.409 uniformiza as cotas sociais e raciais no que concerne ao acesso a esse tipo de Instituição. De acordo com essa versão, 50% das vagas devem ser destinadas a pretos, pardos e indígenas e estudantes de escolas públicas. A figura 1 sintetiza o direcionamento das vagas de acordo com as cotas específicas.

Alguns precedentes históricos obrigaram o estado brasileiro a nivelar minimamente os direitos de acesso. Em 2006, dois importantes

manifestos foram levados ao Congresso Nacional, juntos eles sintetizam alguns entre os principais argumentos acerca das questões que permeiam o estabelecimento das políticas afirmativas, em especial no que tange a institucionalização de cotas nos institutos federais e nas universidades públicas. Esses manifestos são:

- Todos têm direitos iguais na República Democrática
- Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial

O primeiro se declarava contra as cotas sociais e raciais, argumentando paradoxalmente, que todos têm direitos iguais. O segundo se posiciona a favor, argumentando que para que haja direitos iguais é preciso reparar os processos históricos que não privilegiaram as camadas menos favorecidas da população.

O primeiro manifesto se encerra declarando que deseja:

Um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. Enfim, que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer.

O segundo manifesto traz números e outros dados que comprovam a grande desvantagem sofridas pelos menos privilegiados, fator que os exclui dos espaços de ensino, corroborando para a manutenção das desigualdades sociais e raciais no Brasil. Diante disso, vamos discutir um pouco mais, no tópico a seguir, sobre as desigualdades de renda, etnia, deficiência etc., e como as políticas públicas de acesso à educação devem prezar pela igualdade, equidade e justiça social respeitando as diferenças de cada um, para tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual.

O direito de acesso à educação: igualdade, equidade e justiça social

A educação é o primeiro passo para a inclusão da população marginalizada. Ela pode representar uma forma de promover uma ascensão social e econômica no interior de nossa configuração social. No entanto, existe uma resistência histórica no que concerne ao acesso de pessoas pretas, pardas e de classes sociais menos privilegiadas na educação superior.

De acordo com a *Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua* (2016), se resume a 15,3% da população brasileira aqueles que têm ensino superior completo, trata-se de uma porcentagem significativamente baixa quando comparada a países do centro do capitalismo. Os alunos ingressantes nas instituições federais que vêm de escolas públicas, representam a maior fração na população, por isso, é a maior camada populacional concludente do ensino médio brasileiro. No entanto, essa maioria não é representada no ensino superior, principalmente quando falamos de cursos com maior concorrência no ingresso, exatamente aqueles que proporcionaram um prestígio social e econômico maior, atenuando as desigualdades.

Esse fator nos indica que as camadas da população menos privilegiadas não têm como acessar o ensino superior e vão diretamente para o mercado de trabalho para ocupar postos subordinados àqueles que gozam de maior prestígio. A pesquisa mostra também que o grupo de indivíduos brasileiros pretos ou pardos com ensino superior é de 8,8%, ao passo que no que concerne a população branca, 22,2% têm esse nível de escolaridade, a isso acrescentamos o fato de que as pessoas pretas e pardas constituem mais da metade da população brasileira.

O acesso ao ensino superior público revela-se na verdade como um fator de desigualdade. Aqueles que podem arcar com os custos do ensino básico privado e podem se preparar melhor para enfrentar os exames seletivos de acesso ao ensino superior, quase sempre ocupam as posições dominantes, isto é, os cursos mais prestigiosos.

Passos e Gomes (2012) destacam que aos egressos das escolas públicas restam apenas aqueles cursos que no mercado dos bens sociais são considerados como dominados. Diante da discussão, vamos a um breve panorama acerca da implementação do sistema de cotas nas universidades públicas.

A implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras

As cotas para ingresso nas universidades públicas se desenvolveram a partir de uma demanda do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012 a implementação foi votada como constitucional, e escolhida por unanimidade entre os juízes. Doze anos antes, entrou em vigor uma Lei do Estado do Rio de Janeiro, que previa que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) concedesse uma cota de 50% de suas vagas em seus cursos de graduação, mediante um processo seletivo, para estudantes vindos de escolas públicas.

Em 2004, quatro anos depois da UERJ, a Universidade de Brasília (UnB) instaurou, entre suas políticas, as ações afirmativas que conferiam vagas para pessoas pretas no vestibular de 2004. Dessa forma, a UnB foi a primeira instituição a implementar cotas raciais no Brasil. Desde então, são várias as universidades que adotam o sistema de ações afirmativas em seus exames admissionais.

A lei nº 12.711, de agosto de 2012, foi responsável pela implementação de cotas sociais e raciais em todo o país, essa lei também ficou conhecida como *Lei de Cotas*. Até agosto de 2016, a Lei foi implantada na totalidade das instituições de ensino superior do Brasil. Metade das vagas de ingresso nas universidades públicas devem ser destinadas a cotistas desde então, no que concerne a estudantes de escola pública, cotas raciais e sociais.

Aspectos legais do sistema de cotas e os desafios na promoção da equidade

A implementação de leis relativas ao ingresso em instituições federais, os dados indicam melhoras significativas. No ano de 1997

apenas 1,8% da população negra ingressou no ensino superior brasileiro.

Já em 2011, esse número subiu para 11,9%, número que indica um aumento de quase 1000% nas vagas. No ano de 2014, 30,9% das vagas de ingresso nos institutos federais foram destinadas aos cotistas e 22,4% das vagas nas universidades públicas são destinadas a pretos, pardos e indígenas, o que representa $\frac{1}{3}$ e $\frac{1}{4}$ do total de vagas.

O fato de as mudanças serem relativamente recentes, há uma significativa dificuldade de levantar dados qualitativos para a realização de estudos relativos às cotas na totalidade das universidades públicas brasileiras no que concerne às cotas sociais e raciais.

A mínima reparação no longo histórico de desigualdades sofridas pela população marginalizada já pode representar um alívio e um impulso para seguir em uma longa marcha. É nesse sentido que encaminhamos nossas considerações finais.

Considerações finais

Os dados apresentam o impacto significativo das políticas de ações afirmativas no que se refere ao ingresso de estudos oriundos das camadas menos privilegiadas da população nas instituições federais de ensino. Além disso, o debate em torno dessa questão parece, na maior parte dos casos, ignorar duas questões essenciais.

A primeira, que concerne ao esquecimento do longo histórico de opressões sofridas pelos pobres, pretos, pardos e indígenas não apenas no Brasil, mas em outros países. A segunda diz respeito ao fato de que enquanto estivermos todos sob a tutela do Estado seremos seus dependentes, e que apesar de as políticas públicas funcionarem como medidas provisórias, ressalta-se que a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, completa 10 anos em 2022, a que se defender a sua manutenção destacando as conquistas alcançadas e aperfeiçoando seu método de aplicação.

De qualquer forma, em conclusão, nesta revisão apresentou a grande importância do sistema de ações afirmativas no que concerne ao ingresso de estudantes no ensino superior em institutos federais, o que pode representar mudanças significativas na configuração social.

Referências

BRASIL. LEI Nº 12.711 DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVpWT502>>.

BRASIL. LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/2016/lei/l13409.htm >.

BRAZ, Laís Müller Napoleão. Cotas sociais no acesso ao ensino superior como questão de justiça social. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

CARDOSO, Claudete. Efeitos Da Política de Cotas na Universidade De Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão. Brasília: UNB, 2008.

DALLABONA, C. A. & SCHIEFLER FILHO, M. F. O. Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da UTFPR. Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Blumenau, SC, Brasil, 2011.

FLUDE; MICHAEL; AHIER. Educability, schools and ideology. London: Croom Helm, 1974.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.

MENDES JUNIOR, Álvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de

Janeiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014.

MULLER, L. Ações Afirmativas No Acesso Ao Ensino Superior. Disponível em: <https://wikifavelas.com.br/index.php?title=A%C3%A7%C3%B5es_Afirmativas_No_Acesso_Ao_Ensino_Superior>.

OLIVEN, A.C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

POLITIZE. Cotas raciais no Brasil: o que são? 2020. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/cotas-raciais-no-brasil-o-que-sao/>>.

4. A Atuação do Tradutor-Intérprete de Libras no Instituto Federal Goiano: Percepções e Estratégias para uma Formação Omnilateral

*Leila Coutinho Dias da Silva*⁷

*Mirelle Amaral de São Bernardo*⁸

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Introdução

Este estudo tem como tema “A atuação dos intérpretes de Libras na Educação Profissional e Tecnológica - EPT”. Logo, o interesse por esta pesquisa nasceu devido às inquietações e reflexões que foram surgindo durante minha trajetória como intérprete de Libras com o intuito de conhecer melhor a atuação desses profissionais na EPT e realizar um estudo aprofundado sobre o assunto.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como língua oficial do Brasil através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 a qual reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e como tal, possui estrutura gramatical assim como qualquer outra língua, apontando como diferença que as línguas faladas possuem modalidade oral auditiva e aquela, visuoespacial.

Nessas condições, conforme as propostas sobre o objeto de estudo, faz-se necessário um aprofundamento nas Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois esse é o momento

⁷ Graduada em Pedagogia UEG (2004) e Ciências Biológicas UFG (2012). Especialização em Orientação Educacional/UNIVERSO (2007); LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais/FAVENI (2016) e Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva/IFTM (2020). Tem experiência na área de Educação Inclusiva, com ênfase em Libras.

⁸ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2011) e graduada em letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (2003). Atualmente é Coordenadora do programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IF Goiano Campus Ceres.

de aprendermos muito e estarmos dispostos a fazer uma melhoria constante, ou seja, desconstruir para construir.

Bases legais e normativas que regulamentam a profissão do tradutor intérprete de Libras (TILS)

A Lei 12.319 de 01 de setembro de 2010 regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Dessa forma, ter um intérprete de Libras dentro da sala de aula é de suma importância para o processo de inclusão e ensino-aprendizagem, pois atua como canal comunicativo entre o aluno surdo e o professor ouvinte.

Nesse contexto, os surdos são os usuários nativos da língua de sinais ou assim deveria ser, portanto, esta é sua língua materna ou L1, aos demais que a adquirem, ouvintes, fica sendo sua L2. A comunidade ouvinte que aprende a língua de sinais e faz dela sua profissão, atuará como intérprete e tradutor da Libras para os surdos em diversos locais, tais como: escola, igreja, conferência, hospital, dentre outros.

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar colabora com a formação integral do aluno, capacitando-os para uma melhor interação social, corroborando com a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. É de suma importância que os campi do Instituto Federal Goiano busquem desenvolver uma formação integral de seus discentes PcD, para que estes possam fazer escolhas ao concluírem o ensino médio, tais como se inserirem no mundo do trabalho ou prosseguirem em algum curso superior.

A Libras possui estrutura gramatical assim como qualquer outra língua, apontando como diferença que as línguas faladas possuem modalidade oral auditiva e aquela, visuoespacial. A lei de criação da Libras já tem quase vinte anos e vemos que ainda há escassez de recursos pedagógicos e humanos para que os surdos se sintam de fato inseridos na sociedade.

Dessa forma, esta exigência vem garantindo a presença dos intérpretes de Libras nas escolas. Ramos (2014 p. 209) afirma que “a omnilateralidade da formação implica a apreensão do mundo pelos homens por meio dos conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), o que tem sido reconhecido como conhecimentos da formação geral”.

No Brasil, a década de 1980 é extremamente rica, do ponto de vista histórico, pois iniciaram a presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos. Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FE-NEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.

O Intérprete Educacional (IE)

Quadros (2004, p. 07) afirma que “o tradutor-intérprete de Libras - Língua Brasileira de Sinais é conceituado como a pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”.

Portanto, a comunicação é de suma importância para o ser humano e a Libras é um instrumento que possibilita a interação dos surdos.

É importante ressaltar que o intérprete de Libras deve ter competência comunicativa e tradutória, pois são atributos que deve possuir. Assim, há modelos de interpretação, tais como: simultânea e consecutiva. O quadro na próxima página, apresenta as ideias elencadas por Metzger (1999).

Nesse contexto, percebe-se que são muitas as atribuições do intérprete de Libras o qual necessita muito estudo e dedicação para ter um resultado satisfatório. No entanto, o intérprete educacional presta serviço à comunidade surda, visando atender aos princípios da inclusão social e o respeito ao reconhecimento da sua especificidade linguística e cultural.

Interpretação simultânea	Interpretação consecutiva
<p>É realizada com a mensagem da fonte em andamento e o intérprete vai produzindo o texto até que a mensagem fonte sofra uma pausa;</p> <p>É considerada mais eficiente em relação ao fator tempo;</p> <p>É relativamente nova em relação às línguas orais, sendo mais ou menos tradicional em interpretações das línguas de sinais.</p>	<p>O intérprete leva em conta a quantidade de informação que entra, aproveitando a oportunidade de um fechamento na sentença em curso para iniciar a interpretação ou aproveitar para tomar nota;</p> <p>Exige que o intérprete primeiro receba a mensagem da fonte e depois a intérprete;</p> <p>Permite que a mensagem da fonte seja apresentada em partes ou no todo;</p> <p>É considerada mais acurada em relação à simultânea.</p>

Fonte: Metzger (1999, p.53)

Assim, os intérpretes de Libras lutaram para a oficialização dessa profissão e almejam que seja melhor qualificada, dessa forma, o artigo 4º da Lei 12.319 de 2010 (BRASIL, 2010) descreve que o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa precisa ter nível médio e sua formação necessita ser concretizada.

Nesse viés, a atitude desse profissional é um instrumento de suma importância na integração e valorização de pessoas surdas, por isso, o intérprete da Libras necessita de domínio dos sinais e principalmente da língua portuguesa. Logo, interpretar exige esforço físico e mental, envolve ética profissional e competência, visando contribuir efetivamente para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional da comunidade surda, unindo duas culturas: surda e ouvinte.

O papel do intérprete, para Faveni (2011), no âmbito escolar acaba sendo confundido com o papel do professor, pois o aluno surdo faz perguntas diretamente ao intérprete, outras vezes o professor regente consulta o intérprete sobre o desenvolvimento do aluno surdo, entre outros questionamentos.

O intérprete educacional, se assumir tais funções, torna-se sobrecarregado e acaba por confundir seu papel dentro do processo educacional o qual está sendo constituído. Dessa forma, cabe aos intérpretes

de língua de sinais no contexto escolar direcionar as perguntas do aluno surdo ao professor regente, sendo assim, o mesmo caracteriza o seu papel na intermediação.

Nesse sentido, o professor regente também necessita buscar preparo de forma que entenda e aprenda a ter no grupo um contexto diferenciado com a presença de aluno surdo e do intérprete de Libras, visando à inclusão do surdo no ambiente escolar e igualdade de oportunidades.

Considerações finais

Entretanto, destaca-se a importância de investigar um tema tão relevante como a atuação dos TILS no IF Goiano, uma instituição de ensino que trabalha com a Educação Profissional e Tecnológica a qual visa a sistematização de um contexto educativo realmente significativo e que busca a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, essa disciplina de Bases Conceituais na EPT nos indica caminhos para a omnilateralidade. É um processo de construção, cada dia vamos aprendendo a ser mais críticos e aprimoramos nossa produção intelectual. Percebe-se que essas leituras nos aproximam do fenômeno de pesquisa.

Dessa forma, aprender os conceitos, ir atrás deles, a exemplo formação integral e mercado de trabalho, ver conceito básicos de politecnia, omnilateralidade e não encontrar esses conceitos na nossa investigação é proposital. Precisamos fazer um movimento contrário, coletivista e nos juntarmos a fim de promover a mudança, entender o meu lugar, mas a mudança só vai acontecer no coletivo.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. (capítulos: 6, 7, 9, 10 e apêndices).

APOSTILA FAVENI. *A importância do intérprete de libras*. Núcleo de Pós-graduação e Extensão, Espírito Santo, 2011.

BRASIL, Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL, Lei 12.319. Regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário oficial da União, Brasília, 01 de setembro de 2010.

BRASIL. decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras, e o art. 18 da lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em: 16 de junho de 2021.

CASTELLS, Manuel. “*A hora do grande reset*”. Outras Palavras, São Paulo, 27 de abril de 2020. Disponível em: < <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/castells-a-hora-do-grande-reset/> > Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

GESSER, A. LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos N. Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACIEL, C. M. O lugar da escola técnica frente às aspirações do mercado de trabalho. Rio de Janeiro, 2005.

5. Formação Continuada e os Desdobramentos no Trabalho Docente do/a Professor/a de História a Partir da Formação Oficina de Implementação da Lei 10.639/03

Benedita Vilmária Alves Pereira⁹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso

Introdução

Nas últimas décadas houve uma intensificação das discussões acerca das relações étnico-raciais, principalmente porque a escola pública é uma instituição indispensável ao processo de consolidação da democracia. Assim a educação é muito importante para compreensão e o enfrentamento das desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Os desafios na promoção de uma educação para as relações étnico-raciais sempre foram pauta de muitas discussões principalmente do Movimento Negro. O século XX representou não só a entrada do Brasil em um novo século, mas também trouxe mudanças relacionadas aos direitos da população negra.

Nesse sentido, a partir do ano 2000 segundo Munanga (2019) vivemos um processo de aperfeiçoamento do Estado Democrático de direito, principalmente entre os anos de 2003 e início de 2016 Munanga (2019) menciona que quando governos de esquerda comprometidos com a superação das desigualdades e sensíveis às demandas dos movimentos sociais assumiram o governo federal e os de alguns dos estados e municípios, fazendo com que as pressões que eram feitas pelo Movimento Negro ganhassem forças.

⁹ Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual de Goiás- UEG (2004). Mestranda no Mestrado profissional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Campus Anápolis.

Uma mudança significativa dentro desse contexto se refere a promulgação no ano de 2003 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva da Lei Federal nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) institucionalizando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica das redes públicas e privadas.

É importante destacar que fizeram parte dessa mudança a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)¹⁰ e o Ministério da Educação (MEC) contava com a parceria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹¹. Porém no ano de 2019 devido a ataques conservadores a SEPPIR foi totalmente descaracterizada e perdeu seu status de secretaria e a SECAD foi extinta.

Isso revela que estamos vivenciando um novo momento histórico onde o Estado Democrático de Direito se encontra ameaçado e isso reflete muito na educação para as relações étnico-raciais uma vez que se instituiu uma Base Nacional comum curricular que enfraquece a formação humana.

A realidade brasileira diante da perspectiva do ensino de História

O que tem se observado na realidade brasileira é a necessidade de mudanças na educação, principalmente relacionadas ao ensino de história,

¹⁰ Foi fundada em 21 de março de 2003, seu objetivo era promover ações de enfrentamento do racismo no Brasil. Idealizada no âmbito do Governo Federal, estava vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania (MJC). Defendiam a criação de políticas públicas com a finalidade de corrigir desigualdades raciais acumuladas ao longo dos anos. A política de cotas Lei ° 12.711/12 e a criação do Estatuto da Igualdade Racial Lei 12.288/10 foram conquistas dessa secretaria.

¹¹ Criada em julho de 2004, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino inclusivo, organizando políticas públicas voltadas a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc.

porque este precisa estar vinculado a uma educação voltada para a tematização das questões étnico-raciais nos currículos escolares. Segundo Schmidt (2004), ensinar história é despertar o senso crítico e entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom e sim através de pesquisas, de redescobertas. Portanto, a sala de aula não é um simples espaço de desenvolvimento do conhecimento sistematizado, mas um ambiente de vivências, de experiências, de relações entre professor e aluno, cheio de sentidos e significações, onde os sujeitos envolvidos nesse processo são construtores da história.

Nesse sentido concebendo a história como a experiência humana no passado e no presente Fonseca (2003) relata que:

A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. O estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. (FONSECA, 2003, p. 40)

Tomando por base o pensamento de Fonseca (2003) de que os sujeitos constroem a história torna-se mister o debate sobre a Educação das Relações Étnico Raciais, demarcando o campo do Ensino de História. Portanto é necessário que os/as professores/as de história redimensione suas práticas pedagógicas no sentido de fundamentar uma educação que inclua em seus currículos temáticas voltadas para as questões étnico-raciais.

A escola é um espaço para construção positiva das representações afro-brasileiras, cabe ao ensino de história problematizar essas questões com os estudantes. Segundo Gomes (2001) os professores precisam pensar práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais brasileiras, para isso é necessário ir além das discussões de temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Assim na visão de Gomes (2001) isso representa:

A superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/as alunos/as negros/as. Significa rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e nos auditórios. Representa, também, desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola. (GOMES, 2001, p.89)

A autora acima citada ressalta que é importante considerar que a educação lida com sujeitos concretos, que vivem cotidianamente experiências racistas e conhecer e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais representa um passo para a construção de uma escola democrática que dialoga com várias culturas e visões de mundo.

De acordo com essa concepção, o ensino precisa pensar uma formação para os estudantes que compreenda as determinações da vida social e produtiva, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, compreendida numa perspectiva de emancipação humana.

Nesse sentido, a formação integrada tem buscado um currículo que supere o conflito entre o papel da escola de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, superando a dicotomia entre teoria e prática. De acordo com Ramos (2005) no processo educativo a concepção de formação humana tem como base todas as dimensões indissociáveis da vida humana, o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Com as constantes mudanças no mundo do trabalho é necessário que os/as professores/as busquem refletir e compreender os princípios

da relação existente entre educação e trabalho. Para Saviani (2007) a relação entre trabalho e educação são importantes na vida de todos os seres humanos principalmente, porque para ele, diferentemente dos animais que se adaptam a natureza, o ser humano adapta a natureza a si, transformando-a e ajustando-a de acordo com suas necessidades e isso é o que conhecemos com o nome de trabalho. Portanto:

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p.154)

O autor considera que após surgimento da escola a relação entre trabalho e educação assume uma dupla identidade, de um lado está a educação para o trabalho manual ocorrendo concomitante ao processo de trabalho e do outro uma educação escolar destinada ao trabalho intelectual.

Considerações finais

Concluimos que as discussões e preocupações atuais em torno da formação de professores principalmente os que ensinam história não são novas, com o processo de redemocratização do Brasil, novas reformas educacionais foram implementadas e as discussões acerca da formação de professores reflexivos, investigadores de sua prática se tornaram maiores. O professor não é mais um simples técnico ou reproduzidor de conhecimentos, ele precisa ser capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, mobilizar recursos, procedimentos e conhecimento para melhorar a sua prática pedagógica.

Todavia, a formação continuada precisa considerar como ações as demandas dos professores e das escolas, articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, bem como um movimento de abandono de ações pontuais.

Assim, o aprender contínuo se torna essencial no trabalho docente fazendo da escola um lugar de crescimento permanente e desenvolvimento profissional dos que nela trabalham.

Pensar a formação continuada dos docentes diz respeito a uma aprendizagem ao longo da vida baseada na investigação da sua prática pedagógica. O processo de formação continuada precisa ser um espaço de reflexão para que seu trabalho não recaia no círculo vicioso dos discursos redundantes e repetitivos que acabam sendo traduzidos em uma pobreza de práticas.

Referências

ClAVATTA, Maria. *A formação integrada*. A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens*. Selva Guimarães Fonseca – Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade*. In CAVALLEIRO, Elaine (organizadora). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. –São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações étnico-raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In MUNANGA, K. (organizador) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Kabengele Munanga. 5. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

6. Currículo Integrado: um dos caminhos para a politecnia

Emilia Fernandes de Brito¹²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Introdução

O estudo apresentado traz um breve histórico sobre currículo, partindo do seu conceito etimológico e perpassando pela sua função no âmbito escolar. As teorias do currículo foram analisadas a saber: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e suas principais características apresentadas.

Em seguida buscou-se analisar o currículo integrado (CI), partindo das primeiras discussões sobre a temática no Brasil, tomando por base a corrente gramsciana a qual defende o trabalho como princípio educativo e a possibilidade da escola unitária resultante da união entre teoria e prática.

No decorrer do texto foram apresentadas contribuições de autores como Freire, Saviani, Krupskaya, Frigotto, Ciavatta, entre outros, os quais defendem a politecnia e a adoção do currículo integrado como um dos seus possibilitadores.

Realizou-se uma pesquisa nos documentos institucionais e nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) do ensino médio integrado (EMI), regular e da EJA, do Instituto Federal de Goiás/Câmpus Formosa com o intuito de verificar se tais documentos trazem a preveem a adoção do currículo integrado.

Nas considerações finais foram destacados benefícios provenientes da integração curricular e sugestões para a efetividade da sua aplicação.

¹² Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Wenceslaw Bras (2013) e graduação em Licenciatura plena em letras - Faculdades Integradas IESGO (2006). Atualmente é secretária executiva do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Anápolis.

Breve análise das teorias curriculares

Currículo é uma palavra derivada do Latim, *Curriculum*, que significa curso, percurso, origem e abrangência, trajeto a ser percorrido dentro da perspectiva escolar. Abrange, dentre outros aspectos, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências vividas pelos atores do processo de ensino - aprendizagem, os documentos norteadores elaborados pelas escolas e pelos sistemas educacionais e os processos de avaliação. Para Silva (2011), o currículo é cheio de significados e intenções, compreende relações de poder e de espaço, envolve aquilo que o sujeito é e em que ele se torna, e, ainda:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011, p. 150).

Falar de currículo é fazer referência às suas teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas, detalhadas a seguir, com ênfase nos seus principais elementos.

Por muito tempo o currículo foi visto apenas como um documento norteador que apresentava a relação dos conteúdos das disciplinas, sem conectá-las e sem considerar diferentes realidades e pontos de vista dos sujeitos que compõem a escola, servindo como objeto de reprodução. Classificado dentro das teorias tradicionais, a vertente possuiu como principais características o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento e a eficiência. Um dos seus precursores foi o norte-americano John Franklin Bobbitt.

Apesar de ter se originado no início do XX, a perspectiva de currículo tradicional tem presença forte na atualidade, principalmente em estabelecimentos de ensino que visam apenas preparar o educando para seleções de ingresso ao Ensino Superior.

Freire e Vieira (2019) explicam que a partir da década de 60, em oposição ao modelo reprodutivista de currículo, surgem movimentos defensores de um currículo onde a práxis pedagógica estivesse ligada à dinâmica da vida social, à luta de classes e, portanto, ligado à cultura.

Os elementos preponderantemente abordados na teoria crítica do currículo, segundo pressupostos de Silva (2011), são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação e currículo oculto.

Já a teoria pós-crítica evidencia estudos representativos de grupos, conforme Silva e Santos (2020, p. 197) “marginalizados e inferiorizados em favor de outros, fugindo da homogeneização e assimilação cultural historicamente imposta, dando visibilidade à diversidade cultural”.

Nesta perspectiva da teoria pós-crítica, compreende-se que o currículo não é neutro. Ainda, levando - se em consideração o estudo de Silva (2011), são elementos dessa teoria curricular a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber - poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Ao tratar do currículo integrado (CI), inserido dentro das teorias críticas, tem-se como o primeiro pensador que visualizou a ideia de um currículo onde as disciplinas não são fragmentadas e sim articuladas, o sociólogo inglês Bernstein (1996), que considerava que a integração curricular proporciona um projeto maior de educação e sociedade. Importante ressaltar que o currículo integrado não se refere apenas aos aspectos acadêmicos, mas também à formação integral do sujeito.

Currículo integrado na educação profissional e tecnológica

As discussões sobre currículo integrado no Brasil originaram-se através de entre outras concepções, gramsciana, com influência de Lukács.

Saviani (1989) esclarece que o currículo escolar desde a escola básica é guiado pelo princípio do trabalho, o qual possibilita que o homem modifique a natureza. O mesmo autor defende a formação politécnica como meio de superação da dicotomia entre o processo educacional não formal e o processo educacional formal.

Ao fazer um breve adendo sobre educação socialista, Krupskaya (2017, p. 76), definiu como objetivo e meta dessa pedagogia formar pessoas “multilateralmente desenvolvidas, igualmente capazes tanto para o trabalho físico quanto para o trabalho intelectual.” Sendo que um dos caminhos para a educação socialista é o politecnismo definido como:

Politecnismo não é alguma matéria específica de ensino, ele deve impregnar todas as disciplinas, refletir-se na seleção do material tanto da física como da química, bem como nas ciências naturais e nas ciências sociais. É preciso uma articulação mútua das disciplinas, e uma ligação delas com atividades práticas, especialmente a articulação delas com o ensino do trabalho. (KRUPSKAYA, 2017, p. 151).

O método dos complexos é um dos pilares para a politecnicidade de acordo com o posicionamento da revolucionária russa, em conjunto com a auto-organização escolar e a organização do trabalho e sobre a questão do trabalho socialmente necessário da escola.

Previsão do currículo integrado no Instituto Federal de Goiás (IFG)

Foi realizada uma pesquisa documental em documentos institucionais do Instituto Federal de Goiás, dois documentos gerais a todos os câmpus do IFG, a saber, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), e em documentos específicos do IFG/Câmpus Formosa, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) dos cursos do EMI regular e na modalidade

de Educação de Jovens e Adultos a fim de verificar a previsão do Currículo Integrado na proposta pedagógica dessa instituição.

Importante destacar que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) dos cursos do EMI regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFG/Câmpus Formosa estão sendo reformulados, diante da necessidade de atualização, encontrando - se em fase de revisão.

Considerações finais

O currículo integrado oportuniza à classe trabalhadora uma educação politécnica, ou seja, é uma forma de proporcionar a ela o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade. Gome (2016) reforça que oportuniza também a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho em sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como meio de subsistência.

A integração curricular além de proporcionar benefícios no campo pedagógico também se faz importante na otimização da utilização dos recursos públicos, pois a união de componentes curriculares possibilita a realização de projetos conjuntos e o melhor aproveitamento dos meios, por exemplo, dos laboratórios de ensino, pois a sua utilização poderá ser expandida à diversas disciplinas, a economia com atividades de extensão, já que essas podem ser realizadas de forma que integrem as disciplinas.

Em se tratando da não previsão do CI nos Projetos Pedagógicos de Cursos dos EMI e da EJA do IFG/Câmpus Formosa, é importante que a reformulação de tais documentos se efetive possibilitando a previsão dessa proposta pedagógica, propiciando o alinhamento da instituição com uma proposta de educação verdadeiramente politécnica.

Referências

BERNSTEIN, B. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CIAVATTA, Maria. *A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. *Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas*. VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza, 2019.

KRUPSKAYA, N. K. *A Construção da Pedagogia Socialista*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. *Currículo Integrado. Minicurso Práticas de Integração Curricular e interdisciplinaridade na educação profissional*. Instituto Federal da Paraíba, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

7. Vai de Bike: Trilha Ecológica Como Prática Pedagógica Interdisciplinar no Ensino Médio Integrado na Promoção da Educação Ambiental Crítica

Jucelino Gimenez¹³

Cristiano Rocha da Cunha¹⁴

Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Mato Grosso

Afinal, o que é um ensino básico, interdisciplinar e de qualidade?

[...] se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem. (NOSELLA, 2007, p. 148)

É um tema que pode gerar muito debate pois pode se relacionar com os diferentes projetos de sociedade: aqueles que defendem mais igualdade e justiça social aos que entendem que a desigualdade entre as pessoas é algo natural, não sendo um problema a ser enfrentado. O ensino, muitas vezes conteudista e fragmentado, não desperta a curiosidade científica de uma aprendizagem significativa no aluno, um ensino disciplinar que não se conversa e nem se conecta à realidade do estudante.

¹³ Graduado em Ciências Biológicas pelo UNIVAG; especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e mestrando em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.

¹⁴ É licenciado em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com Mestrado (2012) e Doutorado (2016) em Física Ambiental pelo PPGFA do Instituto de Física da UFMT. Atualmente é Professor e Orientador do ProfEPT (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) a nível de mestrado.

Essas considerações, entre outras, conduzem-nos à constatação de que as questões da educação apresentam-se de forma ambígua, equívoca e polissêmica. Como menciona a pesquisadora Fazenda (1998) que o processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade.

Nas práticas pedagógicas que permitem a interação, a troca, o diálogo e a desfragmentação das disciplinas, abre caminho para a qualidade e oportuniza decisões coletivas unindo os saberes e modificando o papel do indivíduo ao ampliar o ato participativo dos discentes valorizando suas ideias e opiniões.

É nesse sentido que há necessidade imperativa de aferir a qualidade do ensino básico em escala mundial, utilizando de certos indicadores educacionais nacionais e internacionais, permitindo assim uma reflexão sobre o tamanho do fosso social educacional que precisaremos ainda transpor.

Educação Ambiental Crítica (EAC)

“O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1988, p.67).

É oportuno discutir em que contexto mundial e nacional os diversos posicionamentos sobre a EAC ocorrem e quais são seus desdobramentos no ambiente escolar. Nesse contexto, a escola está marcada por uma cultura de desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica.

A expansão do modo de produção capitalista, como menciona Mészáros (2007), fracassou no combate à fome, ao desemprego, nas soluções para os conflitos bélicos e na crescente pauperização da infância. Ele nos lembra, por exemplo, que:

A “revolução verde” na agricultura deveria ter resolvido de uma vez por todas o problema mundial da fome e da desnutrição. Ao contrário, criou corporações – monstro, como a Monsanto, que estabeleceram de tal forma seu poder em todo o mundo, que será necessária uma grande ação popular voltada às raízes do problema para erradicá-lo (MÉSZÁROS, 2007, p. 189).

Nos apontamentos de Carvalho (2004) e Tozoni-Reis (2004) encontramos importantes questionamentos a respeito do papel da educação e, particularmente, da educação ambiental crítica. Nos seus argumentos, Carvalho (2004) procura explicar os motivos que nos levam a adjetivar a educação de “ambiental”, porque não nos satisfazemos apenas com o substantivo educação. Toda a educação já não será ambiental?

A EAC busca contextualizar e politizar o debate ambiental e problematizar contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade. Portanto, os problemas ambientais não estão desconectados dos conflitos sociais.

Então, como pontua Ramos (2008), se a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta no Ensino Médio, e a formação integrada se dispõe a promover uma formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura), é plausível a aproximação entre a EAC e a EPT.

Se refletirmos que o processo formativo sempre se concatena com o mundo do trabalho, então a educação retrata a interação entre os seres humanos e a natureza.

Portanto, o objetivo político-pedagógico é de transformar a sociedade atual numa sociedade pensante, capaz de apontar soluções

aos problemas ambientais, crítica dos problemas ao seu redor e não apenas conscientização dos problemas.

Aula de campo

As aulas de campo são uma das propostas para o ensino profissional de nível médio, para maior conhecimento de sua realidade e poder agir localmente e representa um importante recurso metodológico facilitador do processo de ensino-aprendizagem que pode e deve ser utilizado em diversas áreas disciplinares na escola.

Como mencionam Marques e Salomão (2014), Solano e Uhmman (2016), o ensino nas escolas ainda é pautado em conteúdos abordados de forma linear e fragmentada. Somado a isso, um dos grandes desafios que permeiam a educação é construir uma aprendizagem significativa baseada na interligação do conhecimento científico aos fatos do cotidiano do aluno.

Conseqüentemente, mudanças têm ocorrido nas práticas pedagógicas em sala de aula nas últimas décadas, entretanto, ainda há um predomínio de aulas teóricas e expositivas, tornando as aulas monótonas e pouco atrativas. Como justifica Carvalho (2014), há uma crescente necessidade de buscar e inserir novas estratégias didáticas a fim de facilitar o trabalho do professor e o processo de aprendizagem dos alunos.

Através da experimentação, alia teoria à prática e possibilita o desenvolvimento da pesquisa e da problematização em sala de aula, despertando a curiosidade e o interesse do aluno. Transforma o estudante em sujeito de autoaprendizagem, motivado, estimulado, tornando assim o aprender uma atividade de descobertas, pois consegue atribuir significado àquilo que aprende.

Nestas circunstâncias, é possível oportunizar ao estudante momentos em que se pode aplicar habilidades, competências e novos conceitos por meio da ligação que o estudante estabelece entre o que aprende e o que já conhece. Esta é basicamente a perspectiva pedagógica da aprendizagem significativa de

Ausubel (2003) destaca que uma estratégia didática para potencialmente alcançar este processo de ensino-aprendizagem é a utilização de aulas de campo.

Seguindo esses princípios, os autores Prigol e Giannotti (2008) reforçam que quando o professor utiliza as aulas de campo, o aluno passa a apreciar as aulas, deixando de ser uma aula monótona, despertando e estimulando o interesse pelo conhecimento. O aluno passa ter predisposição para aprender de modo significativo.

Por tanto, para possibilitar a aprendizagem significativa é necessário transformar o aluno em sujeito da ação de aprender, compreendendo assim que a atividade de campo consiste no contato direto com o ambiente de estudo fora dos muros burocráticos da sala de aula, que permite ao professor o conhecimento de um instrumento pedagógico eficiente e bastante proveitoso na relação ensino-aprendizagem. Mas é importante destacar que, por ser um método didático que auxilia o professor em suas aulas teóricas, não deve ser utilizada sem fundamentação prévia, tendo em vista que sua função principal é a materialização da teoria.

Referências

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BARROS, V. C.; SANTOS, I. M. *Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo*. [S.l.: s.n.], 2010.

CARVALHO, Isabel. *Movimentos sociais e políticos de meio ambiente: a educação ambiental onde fica?* In: Cadernos do III Fórum de educação ambiental.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FAZENDA, Ivani. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. Em extensão. v.7, n.1, 2008.

LOWMAN, J. *Dominando as Técnicas de Ensino*. São Paulo: Atlas. 2004.

LUNETTA, V. N. *Atividades práticas no ensino da Ciência*. Revista Portuguesa de Educação, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991.

MARQUES, F. S.; SALOMÃO, S. R. *Ensino de Biologia e atividades lúdicas: o jogo de tabuleiro conectando conteúdos de Evolução e Ecologia no Ensino Médio*. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 7, n. 7, p. 2072-2084, 2014.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no Século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

8. Guia Didático “para Além do Ingresso”: Estratégias para Melhorar o Acesso ao IFMS, Campus Coxim

Alcindo Ferreira Filho¹⁵

André Luiz da Motta Silva¹⁶

Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

Introdução

O acesso ao ensino público é um direito de todos, sendo responsabilidade do poder público promover a melhoria e a democratização do ingresso. Considerando os processos seletivos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal EPT), os servidores que atuam no Processo Seletivo muitas vezes se deparam com dúvidas dos candidatos em relação ao processo e as formas de ingresso.

Diante destes questionamentos, muitos candidatos recebem a informação de que no edital constam todas as informações. E os candidatos, ao acessarem o edital, muitas vezes não o compreendem, e quando visualizam os conteúdos online sobre o processo seletivo, encontram dificuldades.

Isso contribui para um número cada vez maior de falhas e de desistências no transcorrer do processo, gerando estudantes propícios a desistir da inscrição e também a cursos com baixa procura. Diante disso, a fim de que as políticas públicas de ampliação e democratização do acesso se efetivem, se faz necessário empreender esforços no

¹⁵ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT IFMS, Especialização em Gestão e Organização da Escola - UNOPAR, e Graduação em Administração com Ênfase em Análise de Sistemas - UNIDERP. Atualmente é Técnico Administrativo da Educação Superior na UEMS.

¹⁶ Doutorado e Mestrado em Educação - UFMS, Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio - UFGD, e Graduação em Ciências Sociais - UFMS. Atualmente é professor de Sociologia e pesquisador no IFMS.

intuito de melhorar a orientação e a compreensão dos candidatos sobre os editais e regramentos que balizam o Processo Seletivo.

Diante disso, este capítulo é um recorte da pesquisa “Guia Didático ‘para além do ingresso’: estratégias para melhorar o acesso ao IFMS, *campus* Coxim” que parte da problemática que envolve as dificuldades que os candidatos se deparam para ingressar numa instituição pública, bem como, quais estratégias e ferramentas podem ser criadas para superar essas barreiras que dificultam o acesso.

Democratização do acesso, desigualdades na sociedade atual e crise na Educação

A pesquisa parte de uma compreensão do acesso à educação como um direito público do cidadão. O acesso ao ensino público é um direito de todos, sendo responsabilidade do poder público promover a melhoria e a democratização do ingresso.

Analisando as inegáveis desigualdades sociais, os estudos de Dubet (2001) associam com duas diferentes faces da modernidade, que são: o triunfo obstinado pela igualdade, simultaneamente a que, as desigualdades de classe acabam sendo entendidas como um elemento essencial, que estrutura e fundamenta as sociedades capitalistas. Com as referidas relações de classes, é possível explicar diversos dos *habitus* que constituem a vida política e cultural, assim como a coletiva e individual que integram as sociedades em questão. Dessa maneira, passou a ser criado um Estado-providência, elaborando um sistema que visa proteger os cidadãos e proporcionar diferentes direitos sociais, que, segundo o referido autor, acaba sendo formado como um sistema de integração próprio da sociedade industrial.

Analisando também a realidade vivida no Brasil, é possível notar, ao menos, três das características apresentadas por Dubet (2001) perante a realidade francesa, mas que podem ser usadas aqui, que são: o consumo de massa; a segregação escolar; e ainda a transformação ocorrida na estrutura social do trabalho. Por meio do triunfo da igualdade

nas sociedades modernas, os países que passaram por um processo de formação sendo regidos por sua colônia, sofrendo com a escravidão e com a exploração excessiva, tal como é o caso do Brasil, de forma consciente ou não, foram significativamente influenciados pelos elementos culturais que constituem as sociedades europeias, que eram as colonizadoras. Ficando claro então que todo o processo de formação da sociedade industrial ocorrido na Europa ocorreu também no Brasil.

Analisando ainda os aspectos históricos sobre o assunto, as pesquisas de Costa (2005) apontam que as evidências históricas deixam claro que a cultura humana se associa diretamente, desde o seu surgimento, com a concepção da diferenciação e da discriminação entre os grupos sociais existentes, ocorrendo isso até mesmo no caso de sociedades mais homogêneas e simples, e essa realidade passou a ser mais recorrente e forte ao ponto que as sociedades tiveram maior complexidade.

Acrescentando ainda que o conhecimento é fundamental para que qualquer indivíduo alcance sua realização pessoal, assim como para um exercício profissional eficiente e, para um fortalecimento econômico e a evolução de qualquer país.

Ressaltando ainda que a equidade se trata de um elemento que, ao ser aplicada, possui a capacidade de reduzir as desigualdades sociais. Seja qual Estado democrático for ele deve sempre promover esforços, em conjunto com a sociedade, que visem minimizar ou excluir o círculo vicioso causado pela desigualdade socioeducativa. Em um contexto ético da equidade, ainda podem ser encontradas a ampla e qualificada escolarização geral e também a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os conceitos de igualdade e de justiça nos sistemas de ensino estão na base da democracia. Por isso, o acesso justo e igualitário ao ensino público é uma norma democrática a ser seguida. Nesse viés, Silva e Veloso (2013) analisam o acesso ao ensino público a partir da noção de democratização.

Destacando a presente questão da desigualdade e exclusão, é necessário aprofundar o conceito de democratização do acesso, que

diz que, na atual conjuntura capitalista, não promove uma justa divisão das riquezas, materiais e culturais. Por isso, ela é um processo em curso, em construção. Daí que, para Silva e Veloso (2013) a democratização é um conjunto de esforços a ser efetivado, no sentido de promover o acesso pleno das pessoas ao direito à educação.

Silva e Veloso (2013) consideram que, na perspectiva da democratização, o conceito de acesso não fica restrito ao processo seletivo, mas abrange o sistema de ingresso, as estratégias de permanência e as estruturas de ensino, pesquisa e extensão das instituições de EPT, que promovem o ensino público, gratuito e de qualidade.

Os mecanismos utilizados pelas instituições para selecionar e classificar os estudantes devem ser considerados quando se analisa o acesso e a democratização ao ensino público. Veloso e Luz (2013) destacam que o mérito sempre foi o critério e o mecanismo utilizado para selecionar os estudantes, sobretudo, para o ensino superior.

As autoras enfatizam que, no caso do acesso ao ensino público, não basta considerar a etapa do ingresso (do processo seletivo), mas sim levar em conta a dimensão da permanência do estudante e também para a qualidade da formação. Assim, pode-se considerar o acesso a partir dessas dimensões: ingresso, permanência e qualidade.

Escola justa e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT): o acesso ao ensino público e os problemas da meritocracia

No âmbito do acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) também devem integrar as análises de igualdade e da inclusão. Isso porque, em uma sociedade democrática onde todos são entendidos como iguais e contam com o direito de acessar os bens públicos, assim deve ser com a educação.

Os estudos de Dubet (2008) apontam que, mesmo que os conceitos de meritocracia e igualdade de oportunidades sejam importantes, os atores escolares influenciam diretamente na aplicação dos referidos princípios no dia a dia. O autor em questão ainda faz uma comparação sobre a dinâmica escolar, se fundamentando na meritocracia, se tratando de uma competição, fazendo com que existam vencedores e também perdedores.

Para que seja possível existir uma escola realmente justa, é preciso levar em consideração a maneira de como ela age no que diz respeito aos alunos que não acabam apresentando um desempenho satisfatório. Sendo assim, uma escola justa de tratar com respeito os alunos que se apresentam “vencidos na competição escolar, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros” (DUBET, 2004, p. 551).

Cabe ressaltar então que é um dever e responsabilidade do Estado proporcionar um saudável equilíbrio do sistema de desigualdade e exclusão, não excluindo a desigualdade e ainda proporcionando adequada inclusão sem eliminar a exclusão.

No que respeita à desigualdade, a função consiste em manter a desigualdade dentro dos limites que não inviabilizam a integração subordinada. No que respeita à exclusão, a função consiste em distinguir, entre as diferentes formas de exclusão, aquelas que devem ser objeto de assimilação ou, pelo contrário, objeto de segregação, expulsão ou extermínio (SANTOS, 1995, p. 7).

Dessa forma, observa-se que as políticas públicas do estado capitalista não são capazes de solucionar a desigualdade e a exclusão, sendo esses enraizados no princípio regulatório do sistema em questão. Ademais, torna-se possível então entender adequadamente as políticas de maximização do acesso ao ensino público federal. Sendo assim, ao se possibilitar a ampliação dessas políticas e ao se disponibilizar mais direitos aos grupos que antes não eram capazes de frequentar uma instituição de ensino, os grupos em questão deixam de fazer parte do sistema de inclusão-exclusão. Entretanto, eles passam a fazer parte do sistema igualdade-desigualdade, isso porque, ao analisar esses sistemas educacionais, observa-se ainda a existência de uma hierarquia que divide os cidadãos. Assim, esse maior acesso é capaz de solucionar o problema da exclusão, mas, ainda não é capaz de solucionar a desigualdade.

Todo o contexto histórico da desigualdade social se apresenta como um elemento determinante sobre a exclusão, fazendo com que, todas as ações que visam ampliar o acesso à educação pública de qualidade para os menos favorecidos, trata-se de um elemento que proporciona maiores riscos para o domínio das classes hegemônicas. Nesse sentido, as instituições educacionais cumprem uma dupla função, seja para manter e reproduzir as desigualdades ou, através de políticas públicas emancipatórias, superar as condições de exclusão. Por isso, ampliar e democratizar o acesso ao ensino público é algo fundamental aos que desejam uma sociedade mais justa e igualitária. Acesso, segundo o que foi enfatizado, compreendido para além dos sistemas seletivos de ingresso, mas abrangendo também a permanência e a qualidade do ensino.

Sendo assim, a partir dessa prévia análise teórica, pode-se inferir a necessidade de se desenvolver, junto às instituições da Rede Federal de EPT, ações e estratégias que visem tornar os sistemas de seleção mais inclusivos e democráticos. Para isso, é fundamental superar a lógica meritocrática dos processos de ingresso discente, desenvolvendo estratégias de orientação aos estudantes que anseiam uma oportunidade de ensino público federal como, por exemplo, tornar mais claras as regras dos editais, divulgando as formas de acesso através das cotas e ações afirmativas, além das políticas de assistência estudantil, para que o público historicamente excluído tenha de fato pleno acesso ao ensino público federal.

Resultados esperados

Nos últimos anos, com investimento em educação pública, expansão da Rede Federal de EPT, ampliação de cursos, vagas e modalidades de ensino, além da implementação do sistema de cotas para estudantes egressos de escola pública, houve uma ampliação da democratização no acesso ao ensino público federal. Contudo, é importante ressaltar que os mecanismos meritocráticos de seleção ainda predominam como forma de ingresso. É justamente a

partir da utilização do mérito acadêmico como único critério para promover o acesso à educação que se produz a exclusão educacional.

O sistema de ensino chancela, pela via formal, as desigualdades reais de caráter econômico, social e cultural. Dessa forma, o resultado acadêmico esperado pode ser visto como uma alternativa para superar as barreiras e limites que são impostas pelos processos seletivos. A construção do Guia Didático terá como estratégia, melhorar a orientação para as pessoas que almejam ingressar no IFMS *campus* Coxim, a partir de uma forma mais clara, de fácil entendimento, descomplicando as regras dos editais, qualificando o sistema de ingresso discente, colaborando com a democratização do acesso nos cursos do *campus*.

No âmbito social, o Guia Didático qualificará a forma com que o futuro estudante entra em contato com a Instituição, colaborando para que o ingresso nos cursos e a consequente permanência e êxito, ocorram de forma mais inclusiva, contribuindo para a real democratização do acesso da EPT.

Referências

AMBROSINI, Tiago Felipe. ESCOTT, Clarice Monteiro. *O Acesso à Educação Profissional e Tecnológica: da meritocracia à democratização*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 2019. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7852/pdf>>. Acesso em: Outubro de 2021.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *“Democratização do ensino” revisitado*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a11.pdf>> Acesso em: jun. 2019.

COSTA, G. M. *Trabalho, individualidade e pessoa humana*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. *Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão*. Publicado em: 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: Outubro de 2021.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Rev. Bras. Educ. [online], n.17, p.5-18, 2001.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dezembro de 2004.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A relação da educação profissional e tecnológica (EPT) com a universalização da educação básica*. In: MOLL, Jaqueline. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, B. S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135, janeiro de 1999. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf> >. Acesso em: Outubro de 2021.

9. O Assistente Social na Educação Profissional e Tecnológica: O Estado da Arte

Maria Rita Valoes¹⁷

*Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Pernambuco*

As pesquisas do tipo Estado da Arte são de caráter bibliográfico e possuem o objetivo de analisar a produção científica sobre uma determinada área de conhecimento. De acordo com Romanowski e Ens (2006), pesquisadoras da área da Educação, os objetivos desse tipo de pesquisa advêm de inquietações e questionamentos acerca da produção de conhecimento. Afirmam que as pesquisas do tipo “Estado da Arte”, além de mapear as produções, estruturam os dados para a pesquisa.

Foi realizado o Estado da Arte sobre o Assistente Social na Educação Profissional e Tecnológica com foco no Ensino Médio Integrado em teses e dissertações produzidas por pesquisadores da área de Ensino, no período de 2011 a 2020. Foi estabelecido esse recorte temporário, tendo em vista o momento de significativa expansão de Assistentes Sociais na Rede Federal, logo após a regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010.

Trabalhos sobre o Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica (2011-2020)

Ferreira (2020) investigou os desafios e possibilidades do trabalho do profissional Assistente Social em relação à permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

¹⁷ Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2010). Especialização em Gestão de Políticas Públicas pela Faculdade Integrada Tiradentes - FITS (2013). Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/ Campus Olinda.

(IFPR). Segundo a autora, o trabalho se constitui como pesquisa bibliográfica e de campo. O estudo baseia-se na coleta de dados realizada através de questionário eletrônico com dez Assistentes Sociais do IFPR e a interpretação dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo.

A pesquisa desenvolvida por Ferreira (2020) evidenciou em seus resultados que o Assistente Social na Política Educacional, contribui com a permanência dos alunos nas instituições de ensino, no caso desse estudo, nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPR, na medida em que trabalham no fortalecimento de vínculos com os estudantes, com as suas famílias e com a equipe técnica, por meio da orientação e da promoção de espaços de estudos sobre o acesso às políticas sociais e também com a formação dos estudantes para a construção de reflexões críticas sobre a realidade em que estão inseridos.

Na observação participante o pesquisador insere-se no grupo observado e partilha do seu cotidiano para conhecer sua realidade. No estudo em questão, a pesquisadora já estava inserida no grupo, no qual se revelou como pesquisadora, buscando conquistar sua aceitação e confiança como tal.

A análise e o tratamento dos dados coletados foram realizados pela análise de conteúdo no intuito de identificar e compreender os fatores que contribuíram para a ocorrência dos fatos.

Em seus resultados, Abreu (2017) destacou a importância do referido estudo compreendendo a expansão dos Institutos Federais de educação, o que implica na ampliação das requisições para o Serviço Social neste espaço de atuação, sob a atuação na Política de Assistência Estudantil.

Mostrou em suas considerações que estudos assim contribuem para a compreensão da educação enquanto espaço de atuação dos Assistentes Sociais. A autora também se apoia na concepção da dimensão político-pedagógica do trabalho do Assistente Social. Neste sentido, ressalta que, em sua pesquisa, pode perceber a articulação interinstitucional da categoria enquanto mecanismo positivo na busca de

superação dos limites que dificultam o exercício profissional e a realização do projeto ético-político neste espaço de atuação.

Aud (2017) buscou analisar as expressões objetivas e subjetivas do processo de intensificação do trabalho do Assistente Social no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Como referencial teórico, se baseou na perspectiva da teoria social de Marx, a partir de produções de teóricos como: Iamamoto (2007), Almeida (2007), Barbosa (2015) e Antunes e Martinelli (2012).

O trabalho se constitui como pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa empírica utilizou, para a coleta de dados, o questionário semiestruturado e a entrevista com perguntas abertas com seis Assistentes Sociais do IFSP e a interpretação dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo.

A pesquisa de Aud (2017) evidencia em seus resultados as condições de trabalho do Assistente Social no IFSP, onde estão as relações que expressam interesses diversos. Há, por outro lado, as condições subjetivas em que esse trabalho se realiza, muitas vezes ocultas aos olhos dos organismos oficiais, além da não identificação por parte dos próprios trabalhadores que atuam nesse espaço.

Nesse sentido, a autora conclui que as primeiras aproximações às formas de intensificação do trabalho do Assistente Social no IFSP servem de impulso para elaborar estratégias em conjunto com outros profissionais que atuam nesta instituição, no sentido de sistematização de estudos e definição de uma agenda de lutas e negociações que enfrentam os desafios de intensificação do trabalho aos quais estão submetidos.

Daros (2013) analisou as estratégias propostas e implantadas pelo Serviço Social nas ações de Assistência Estudantil para a contenção da evasão escolar no IFSP. Utilizou como referencial teórico as produções de István Mészáros (2008), Dermeval Saviani (2000), Fernandez Henguita (1989), Duriguetto (2007), Coutinho (1980), Gentili (2009) e a teoria social de Marx. O foco da ação profissional

foi no atendimento dos estudantes e servidores, com ações para a permanência de estudantes na instituição em articulação com outros profissionais como psicólogos, pedagogos e com ações de assistência médica, odontológica e de enfermagem.

Daros destacou que seu trabalho se constituiu como pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A primeira identificou os principais elementos históricos do IFSP e da Educação Profissional e Tecnológica. Referenciais teóricos comuns ao Serviço Social e Educação, como direito à Educação, democracia participativa e cidadania ampliada foram construídos. A pesquisa documental identificou os motivos da evasão escolar no IFSP e a pesquisa empírica baseou-se na coleta de dados realizada através de questionário e entrevista semiestruturada, com seis Assistentes Sociais do IFSP e a interpretação dos dados foi realizada através da análise de conteúdo.

Os resultados mostraram que as contribuições dos Assistentes Sociais voltadas à permanência dos alunos na instituição focam, em geral, no estreitamento de vínculos com os estudantes e na construção de reflexões críticas. Ainda que realizadas de forma pontual e sem sistematização adequada e que a evasão escolar e a permanência dos estudantes no IFSP perpassam todas as ações profissionais, que se fundamentam nos conceitos de efetividade do direito à Educação, de democracia participativa e de cidadania ampliada.

Segundo Daros (2013), a dificuldade em conciliar trabalho e estudos é o principal motivo da evasão escolar. Em suas considerações destaca que as ações de redução da evasão não devem encerrar-se em programas de acesso e permanência dos estudantes no IFSP. A ampliação das condições de permanência nas instituições de ensino para o impedimento da evasão não alcançará seu objetivo enquanto a principal razão de evadir for traduzida em trabalho. Para isso, são necessárias articulações entre órgãos governamentais, educadores, movimentos sociais, estudantes e trabalhadores para que os conhecimentos produzidos nessa área não se limitem às respostas e estratégias internas das instituições de ensino à evasão.

Podemos observar que todos os trabalhos concentram seus objetivos na atuação profissional do Assistente Social no âmbito dos Institutos Federais. Ferreira (2020) deu ênfase aos aspectos da permanência dos estudantes, enquanto Daros (2013) focou nos fatores relacionados à evasão escolar. Abreu (2017) analisou o exercício da profissão tendo como referência o Projeto Ético Político profissional e atuação na Assistência Estudantil e Aud (2017) analisou a intensificação do trabalho.

Em relação aos procedimentos de coleta e análise dos dados, todos os trabalhos afirmaram que utilizaram a pesquisa bibliográfica como uma primeira aproximação ao objeto de estudo, além desta, três realizaram a pesquisa documental no intuito de obter os elementos legais e ideológicos e quatro realizaram a pesquisa de campo. Todos utilizaram para a coleta o questionário e a entrevista. Apenas um utilizou a observação participante.

Para análise e interpretação, todos os trabalhos utilizaram a técnica de análise de conteúdo, buscando responder as questões levantadas na perspectiva de aprofundar o conhecimento da realidade estudada.

Considerações finais

Considerando o objetivo da pesquisa, destaca-se que nenhum dos trabalhos teve como participantes, estudantes. O foco em todos os estudos foram os Assistentes Sociais dos Institutos Federais. Desse modo, reitera-se ainda mais a relevância desta pesquisa, ao se tratar da importância da sua contribuição para a Educação Profissional e Tecnológica, enfatizando a importância de realizar estudos relacionados à temática do Assistente Social na Educação Profissional e Tecnológica com foco no Ensino Médio Integrado, para compreender o que pensam sobre a prática profissional, no sentido de qualificar ainda mais essa prática e dessa forma contribuir com a formação discente.

Referências

ABREU, Edna Maria Coimbra de. *O Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica: as particularidades do exercício profissional dos/as Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação*. Tese de Doutorado -Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

AUD, Milena Ferraz. *O trabalho dos/as Assistentes Sociais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP: o processo de intensificação em questão*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

DAROS, Michelli Aparecida. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERREIRA, Jéssica Fernanda Wessler. *A contribuição do Assistente Social para a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR*. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As Pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

10. A Importância da Educação Sexual no Contexto Escolar

*Aline de Sousa Silva*¹⁸

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Introdução

A sexualidade pode ser compreendida como um processo construído ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, influenciado por aprendizagens e experiências sociais e culturais, que remete ao prazer e à qualidade de vida. Ante o exposto, o processo de educação sexual ocorre, informalmente, a partir das relações com o ambiente, tendo a família como referência, e, formalmente, como prática pedagógica, nas escolas e instituições sociais.

De acordo com os Parâmetros curriculares Nacionais- PCNs (BRASIL, 1996) a partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens.

Os PCNs apontam ainda que, na prática, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são carregados dos valores associados à sexualidade que criança e o adolescente aprendem.

Para Santos (2009), as discussões e problematizações sobre sexualidade na escola devem articular os conhecimentos científicos com a realidade social e familiar dos alunos, para que essas discussões façam sentido e sejam significativas para a vida dos aprendizes. Em suma,

¹⁸ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Tocantins

considerar os conhecimentos prévios dos alunos é o melhor caminho para a aprendizagem significativa de conteúdo.

Nessa perspectiva, Rossarolla *et al.* (2016), enfatizam que a escola não pode ignorar a sexualidade já que todos os participantes desse ambiente estão vestidos de sexualidade sendo ela manifestada de várias maneiras como: homofobia, assédio sexual, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis (DST) discriminação, iniciação sexual precoce e identidade grupal, assédio sexual, prostituição, violência. O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar (BRASIL, 1998)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018) afirma que a educação em sexualidade desempenha um papel central na preparação de jovens para uma vida segura, produtiva e satisfatória em um mundo onde HIV e AIDS, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), gravidez indesejada, violência baseada em gênero (VBG) e a desigualdade de gênero ainda representam sérios riscos ao bem-estar deles e, compreende e assegura a proteção de seus direitos ao longo de suas vidas.

Adolescência, Juventude e Sexualidade

Segundo Palácios e Oliva (2004), o termo adolescência deriva do latim *adolescere* que significa crescer em direção à maturidade, e pode ser entendido como um período psicossociológico, caracterizado pela transição entre a infância e a idade adulta. Para esses autores, não há uma concepção unitária e homogênea sobre seu sentido e significado psicológico. Ávila (2005), aborda que na maior parte dos estudos, a representação da adolescência é difundida como período de crise, permeado por comportamentos instáveis, crises de identidade e conflitos intensos em relação com o social e consigo mesmo.

Nessa lógica, Faria *et al.* (2019), abordam que a adolescência é caracterizada pelas mudanças rápidas, na mente e no corpo; logo, o corpo amadurece sexualmente e pode gerar inseguranças.

A sexualidade relaciona-se aos desejos, sensações e sentimentos que fazem parte da vida. Mas sexo é, também, responsabilidade consigo e com o outro, e com suas consequências. A identidade sexual é determinante no processo da adolescência, portanto, a informação adequada, livre de tabus e mitos, ajuda o adolescente a viver essa fase com menos medo e, conseqüentemente, de forma saudável.

A adolescência, com base em Jesus (2018), é um período crítico na vida de cada indivíduo, é um momento de difíceis adaptações às mudanças fisiológicas e psicoemocionais que exigem enfrentamentos e decisões inéditas à condução da vida até a maturidade. Nessa fase, os jovens vivenciam descobertas significativas, afirmam a personalidade e a individualidade.

Nesta mesma direção Moreira, Rocha, Puntel e Folmer (2011) concordam e evidenciam que:

“É na adolescência que as questões relacionadas à sexualidade surgem intensamente em função da identidade sexual e da orientação sexual, pois o adolescente está procurando se descobrir e, conseqüentemente, muitas dúvidas e curiosidades surgem naturalmente em decorrência às fases da vida não vivida”. (MOREIRA; ROCHA; PUNTEL; FOLMER, 2011, p.68).

As questões de sexualidade fazem parte do processo de transformação na adolescência e mostram-se atreladas às descobertas sobre os desejos e valores pessoais, além de se apresentar como uma dimensão significativamente importante e elemento estruturador e formador da identidade dos sujeitos.

De acordo com Nascimento *et al.* (2011), atentar para sexualidade dos adolescentes é uma necessidade que pode contribuir para reduzir problemas no que diz respeito à sua vida pessoal e social. Salienciamos o papel fundamental da escola em sua educação sexual, visto ser esse o ambiente adequado para a aprendizagem não só da

anatomia e da fisiologia do corpo humano, de métodos de prevenção da gravidez precoce e das DST, mas também para o desenvolvimento de sua autonomia.

Considerações finais

Tendo em vista que o entendimento da Educação Sexual tem por finalidade disseminar informação e conhecimento sobre tudo o que diz respeito ao corpo e a vida do ser humano, transpondo a questão meramente biológica, destaca-se a escola como um espaço ideal e que cumpre um importantíssimo papel na problematização dessa temática. E, apesar de não existir uma receita pronta, é imperativo o desenvolvimento de estratégias de ensino que atendam às necessidades dos estudantes de maneira personalizada, humana e qualificada. Ressalta-se que estas estratégias devem, além de difundir informações, gerar a reflexão e propiciar um comportamento crítico ao educando.

Portanto, a prevenção é a estratégia básica para o controle da transmissão das ISTs. O uso de preservativos e a adoção de medidas e atividades educativas efetivas por meio da constante informação são fatores que contribuem para a redução das taxas crescentes destas doenças, reduzindo assim, o ônus para o sistema de saúde e as complicações relacionadas à qualidade de vida da população jovem.

Referências

ALTMANN, Helena. *Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero*. Cadernos Pagu, Campinas, n. 21, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a12.pdf> >. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

BARBOSA, L. U., Lopes, C. S. C. L., Sousa, B. S. A. de, & Folmer, V. (2019). *O Silêncio da Família e da Escola Frente ao Desafio da Sexualidade na Adolescência*. Ensino, Saúde E Ambiente, 12(2). <https://doi.org/10.22409/resa2019.v12i2.a21625>.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FURLANI, Jimena. *Educação sexual: possibilidades didáticas*. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 66-81, 2011.

GENZ, Niviane. *Conhecimento dos adolescentes sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/pgenfermagem/files/2015/10/c45147dee729311ef5b5c300396c48f.pdf>>. Acesso em: 16 Out. de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. *Proposições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MONTEIRO S. S. et al. *Discursos sobre sexualidade em um centro de testagem e aconselhamento (CTA): diálogos possíveis entre profissionais e usuários*. *Ciência. Saúde Colet.* v. 19, n.1, pag. 137-146, 2014.

ROSSAROLLA, Juliana Negrello et al. *Educação sexual: uma abordagem além da fisiologia humana*. *Anais XII CONAGES...* Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/18457>>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

11. Estudo Analítico na Perspectiva da Inclusão de Educandos Surdos no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Acre

Elizanildo Weseu Lima¹⁹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

O presente capítulo fundamenta-se em contribuições e reflexões sobre o que as Teorias da aprendizagem a partir dos pensadores cognitivista Vygostky e Freire, a história das ideias pedagógicas no Brasil de Saviani mais precisamente sobre a pedagogia histórico crítica e o Ensino Médio Integrado podem trazer em relação ao processo de inclusão surdos na EPT. Nesse sentido refinamos as contribuições elencadas e estudadas com a proposta de pesquisa no ProfEPT, que elencamos como problemática: quais estratégias didáticas para superar ou minimizar as dificuldades existentes no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos no IFAC/CRB?

Considerando que a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços educacionais é uma temática bastante discutida, mas de difícil aplicabilidade em seus direcionamentos na prática, depreende-se que no Ifac isso não é diferente, contudo, faz se necessário levantar questões que visam superar ou minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência e neste caso os com surdez.

Os professores precisam ter consciência que serão desafiados em suas práxis e que deverão constituir ações inclusivas em colaboração mútua para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

¹⁹ Licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade União Educacional do Norte – Uninorte, Especialista em Docência da Libras pela Faculdade Educacional de Lapa – FAEL. Atua como Tradutor Intérprete de Libras e Português e é mestrando no ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC.

Diante disso, grande parte das dificuldades e responsabilidades da escolarização de alunos com e sem deficiência recai sobre a figura do docente. O mesmo atua na linha de frente dessa batalha, então, tem noção de seu papel e responsabilidade. Para Albres (2016), o educador exerce um papel essencial no contexto escolar é de sua incumbência propor atividades que leve o discente a fazer uma reflexão de sua realidade possibilitando a participação dos mesmos com indagações e questionamentos sobre seu próprio processo educativo.

Tencionamos uma proposta de produto educacional que visa reduzir as barreiras de acessibilidade vivenciadas cotidianamente pelos discentes surdos principalmente na relação professor/aluno surdo, para isso, nosso foco será instruções didático-pedagógicas, por meio de um caderno de orientações para docentes com foco na inclusão do aluno surdo.

Um breve resgate histórico da educação de surdos e seu contexto pedagógico

Como já elencado anteriormente este ensaio visa refletir sobre as contribuições e reflexões sobre o que a História das Ideias Pedagógicas no Brasil mais precisamente seu 4º período, as Teorias da aprendizagem e o Ensino Médio Integrado podem trazer em relação ao processo de inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal do Acre Campus Rio Branco-Ifac/CRB. Nessa direção se faz necessário primeiramente conhecer um contexto geral sobre a historicidade da pessoa surda e seu contexto escolar.

Refletir sobre essa história é complexa, por que as narrativas se dão sobre a perspectiva de pessoas ouvintes, encontrando apenas um lado destas memórias. É preciso compreender todos os desdobramentos e influências sobre a vida e a educação dos surdos.

Na antiguidade as pessoas surdas tiveram suas vidas marcadas por tragédias, através de tratamentos desumanos, eram mortos pelos mais diversos motivos, não eram considerados humanos e o motivo de tudo isso seria a questão de não se comunicarem como as demais pessoas. Por esse motivo não tinham valor perante o mundo.

De acordo com Morais (2010), a comunidade católica através de seus princípios defendia a teoria que o surdo por não falar não tinha alma.

Moore (1978) relata que na Idade Média a sociedade tratava o surdo como louco, pessoas que não seriam capazes de aprender. Tampouco há relatos de curas milagrosas e sem explicações.

No século XVI, surge alguns professores pedagogos que começam a questionar o conceito de loucura e do sobrenatural e se dispõem a trabalhos educacionais voltados a práticas pedagógicas que na época achavam ser o certo para essas pessoas.

A prática utilizada tinha como objetivo: o ensino da fala, compreensão da língua falada, desenvolvimento de pensamento, ou seja, imposição de cultura ouvinte.

Segundo Rocha (2010), foi no congresso de Milão, conferência internacional de educadores surdos, 1980 que teve início a educação de surdos através do oralismo sobrepondo-se a linguagem gestual, tendo aprovado duas resoluções que proibiam o uso da comunicação de surdos nas escolas em toda a Europa.

As narrativas sobre esse período, encontradas nessa produção, ora são descritas somente como o triunfo do oralismo e a proibição da Língua de Sinais, ora são descritas como distanciadas dos sentidos da educação geral dos anos cinquenta no Brasil (ROCHA, 2010, p. 15).

A historicidade da educação de surdos foi marcada por abordagens metodológicas cuja característica era reproduzir a fala, ou seja, fazer a substituição da audição por outros canais sensoriais inerentes ao ser humano. As abordagens foram divididas em 3 categorias.

A filosofia oral objetivava a integração da comunidade surda com a comunidade ouvinte exclusivamente pela língua oral, os que defendiam acreditavam que a deficiência seria minimizada por meio da estimulação auditiva possibilitando a aprendizagem

da língua portuguesa falada. O oralismo ajudaria na reabilitação do surdo conseqüentemente a normalidade em sua vida (GOLDFIELD, 1997, p. 34).

A comunicação total fazia uma mesclagem confusa que incorporava a gestualidade ao modelo auditivo oralista pensando assim que tornaria a comunicação eficaz: segundo Ciccone (1990):

Os profissionais que defendem a Comunicação Total concebem o surdo de forma diferente dos Oralistas: ele não é visto só como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. (CICCONE, 1990, p. 61)

O bilinguismo é a filosofia considerada a mais adequada atualmente no processo educativo dos surdos, porque essa abordagem valoriza a língua de sinais como sendo da comunidade surda, portanto sua primeira língua do surdo (L1), e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2).

Segundo Quadros (1997), essa proposta de ensino é a que melhor maximiza as oportunidades de aprendizagem valorizando a cultura, a língua de sinais, tornando acessível ao aluno surdo aprender através de seu conforto linguístico e desse pressuposto aprender a língua portuguesa na modalidade escrita.

Ainda para Quadros (1997), pensando na complexidade que ainda permeia o âmbito educacional, e refletindo sobre a abordagem metodológica “bilinguismo”, que maximiza o processo educativo do estudante surdo. Traremos à baila a contribuição dos cognitivistas de Vygotsky e Paulo Freire para educação e que recorremos ao seu aporte teórico da interação social, como proposta didático metodológica acessível a todos os alunos e principalmente aos surdos.

Para Vygotsky (1988), a interação social é de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo a partir do que ele é advindo de uma cultura construída ao longo de sua história, da sua

racionalidade, da interação dialética e da capacidade de adaptação e transformação do meio para suprir suas necessidades.

Seguindo esses princípios, Freire (2014) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, aborda os princípios da educação bancária que coloca o foco no professor como o poderoso e detentor de todo conhecimento. Essa prática educativa não desafia, não estimula, não provoca, não apresenta interação. Para Freire, o enfoque pedagógico deve estar centrado no diálogo entre estudante e professor, nesse processo de interação ambos aprendem, o processo ensino/aprendizagem se torna mais dialógico e democrático.

O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial [...] não pode se limitar ao fato de uma pessoa “depositar” ideias em outra, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que “seriam consumidas” por aqueles que estão conversando. Também não consiste numa discussão hostil [...] na imposição da própria verdade. (FREIRE, 2016).

A inclusão escolar, ou seja, a saída dos surdos, das escolas especiais proporcionou uma interação social ampla, para esses indivíduos esse novo mundo favoreceu a sua politização, conseguimos ver surdos nos mais diversos segmentos profissionais da sociedade, inclusive nos espaços educacionais como universidades, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Os problemas acabaram? Acreditamos que a inclusão já superou muitas barreiras, porém, ainda existem problemas que precisam ser superados/minimizados. Para Manacorda (1990),

É preciso refletir sobre métodos de ensino que favoreçam o sucesso escolar e não o fracasso. Educadores precisam pensar e avaliar sua prática pedagógica e trazer em seus ensinamentos atividades que

fazem sentido na vida do educando, dessa forma, afastar cada vez mais dos processos de ensino segregadores, que é próprio da cultura da classe dominante (MANACORDA, 1990).

Assim como Saviani (2007) destaca que:

Os estudantes surdos devem ser privilegiados com metodologias de ensino que favoreçam a criticidade e o seu desenvolvimento integral e pleno. As políticas de ensino devem levar em consideração uma visão teórica da pedagogia histórico-crítica que objetiva práticas desafiadoras como um processo de construção do cidadão como ser ontológico. (SAVIANI, 2007).

Inseridos nesse processo educacional, os estudantes surdos têm oportunidade de vivenciar práticas que superem as barreiras que sempre se apresentam. Quando se pensa na inclusão é notório, que os IFs em sua gênese em sua organização didático - pedagógico oferece aos educandos surdos possibilidades reais de uma inclusão plena, porém, a maioria dos profissionais envolvidos ainda desconhece as concepções da EPT, principalmente o conceito da “Omnilateralidade”, crucial no processo de inclusão de todos os envolvidos e conceitos precisam vir à tona.

Considerações finais

Acreditamos que as “coreografias” estão à disposição dos educadores, basta o incentivo, a colaboração, a divulgação e mais oportunidades. Aqui ressalto principalmente as oportunidades, já estive em outros espaços escolares e não tínhamos a oportunidade de ser inserido no contexto da pesquisa e da ciência. Assim sendo, muitos professores não têm essa oportunidade. Será que só os programas de mestrados oferecem a retirada da venda dos olhos?

Nossas instituições de ensino nos mais tenros níveis ou modalidades, já deveriam privilegiar ou incentivar aos professores nas produções acadêmicas (artigo, ensaio, projetos...), muita coisa boa

se perdeu. Produzir e divulgar nossos trabalhos é o que podemos fazer nessa luta pela libertação intelectual dos nossos estudantes os preparando para uma batalha contra os governantes que não as querem.

Referências

CICCONE, M. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FREIRE, P. *Conscientização*. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. rev. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Pexus, 1997.

KUENZER, A. Z. *Trabalho como princípio educativo*. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MOORES, D. *Educating the deaf, psychology, principles and practice*. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

MOURA, D. H. *Ensino Médio Integrado: Subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral*. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n.3, p. 705-720, jul/set. 2013.

MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: E.P.U. Ltda. 2. ed. São Paulo, 2011.

QUADROS, R.M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.

VYGOTSKY, Lev S. (1988). *Pensamento e Linguagem*. 1° ed. Brasileira. São Paulo, Martins Fontes. p.168.

12. As histórias em quadrinhos e o grande encontro: Venha conhecer o IFAM Campus Tabatinga

*Denise Targino Villar*²⁰

*Ana Cláudia Ribeiro de Souza*²¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Introdução

A experiência relatada é fruto de uma inquietação de uma professora da Educação de Jovens e Adultos que leciona numa escola na cidade de Tabatinga no Amazonas. Numa das aulas, dialogando com os discentes sobre sonhos e perspectivas, foi indagado se pretendiam seguir com os estudos após terminar a última etapa do ensino básico. A Educação de Jovens e Adultos no estado do Amazonas tem a seguinte estrutura, o aluno consegue em um ano concluir duas etapas ou ainda em três semestres, conclui todo o ensino médio.

A professora por sua vez cursa o Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológico no Instituto Federal do Amazonas, o ProfEPT, e pesquisa sobre a história da instituição, do IFAM/Campus Tabatinga. Percebendo ainda que muitos desconhecem a instituição que oferta ensino médio integrado e subsequente, pensou numa forma de aproximar o IFAM/Campus Tabatinga da Escola Estadual onde trabalha e assim colaborar no campo de escolha de seus alunos.

²⁰ Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (2007), especializações em áreas diversas visando a interdisciplinaridade e mestranda do ProfEPT (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) no Instituto Federal Amazonas.

²¹ Doutorado em História Social e Mestrado em História da Ciência pela PUC/SP. Atua como professora permanente no Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, na linha de pesquisa Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico e no Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica

A estratégia pensada foi uma história em quadrinhos (HQs) que falasse a respeito dos cursos ofertados pela instituição e algumas informações da história da mesma na região.

Espera-se que as HQs promovam este encontro e troca de informações e seja um elemento que colabore nas escolhas dos alunos da EJA em prosseguir com sua formação acadêmica, seja escolhendo uma formação técnica seja vislumbrando um curso superior.

Para construção desse texto seguimos a abordagem qualitativa de Minayo (1994, p. 80) “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”. E buscamos nos livros, artigos científicos, dissertações embasamento para compreender as histórias em quadrinhos e na definição de Gil (2002, p. 44) por sua vez nos fala da pesquisa bibliográfica que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Buscaremos situar geograficamente a escola assim como o Instituto Federal do Amazonas/Campus Tabatinga, instituições envolvidas na pesquisa. E perceber por que as histórias em quadrinhos contribuem para disseminar informações de uma maneira leve e lúdica.

As histórias em quadrinhos pedem passagem

Desde os primórdios da história do ser humano na terra, os mesmos utilizavam desenhos feitos nas rochas e cavernas conhecidas como pinturas rupestres e nelas o cotidiano daqueles hominídeos era retratado. Recorrendo às nossas memórias de pais e mães que têm em casa crianças pequenas de mais ou menos dois anos de idade, temos as paredes da casa tomadas por suas expressões artísticas de giz de cera, a alegria de traços coloridos nas paredes. Em resumo, os dois exemplos citados demonstram essa necessidade de comunicação que demonstramos desde sempre como mencionado por Vergueiro (2014).

Figura 1: Desenho realizado numa parede por uma criança



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Por sua vez Vergueiro (2014) nos situa sobre o alfabeto fonético, como o mesmo transformou nossa forma de comunicação, assim como nosso modo de lidar com as imagens. O acesso à escrita segundo o pesquisador se deu entre as categorias mais elevadas e para os demais grupos seu percurso foi moroso, colaborando assim para “a permanência da imagem gráfica como elemento essencial de comunicação na história da humanidade” (VERGUEIRO, 2014, p.78).

No âmbito escolar, as histórias em quadrinhos passaram a ser usadas nos livros didáticos na Europa há mais de 50 anos e no Brasil passou a ser usada duas décadas depois, quando o Ministério da Educação avaliou e autorizou seu uso nos livros didáticos.

É possível abordar qualquer tema por meio das HQs desde que o docente planeje como se dará seu uso. Oliveira (2018) chama nossa atenção para esta características quando diz:

“[...]cabe ao professor, planejar a seleção das histórias em quadrinhos a serem utilizadas na sua sala de aula, desenvolver atividades e estratégias adequadas à realidade da sua turma, levando em consideração o nível de conhecimento e a capacidade de compreensão dos seus alunos” (OLIVEIRA, 2018, p.30).

Mais adiante Oliveira (2018, p.27) define o que seria as histórias em quadrinhos ou HQs “[...] é uma história contada em quadro, de forma híbrida, por meio de textos e imagens. Trata-se de uma narrativa composta de dois sistemas de comunicação distintos, o desenho e o texto, isto é, a linguagem verbal e a não verbal”.

A EJA que inspira as histórias em quadrinhos

A Escola Estadual Raimundo da Silva Carvalho se localiza na cidade de Tabatinga e atende o público do ensino médio regular no turno matutino, no vespertino estudam os alunos do fundamental I e no período noturno os alunos da Educação de Jovens e Adultos regular e EJA mediados pelo pela modalidade tecnológica. A escola se situa ainda no bairro Paraíso e geograficamente é próxima do IFAM/Campus Tabatinga.

Já o Instituto Federal do Amazonas/Campus Tabatinga está localizado no bairro Vila Verde e está inserido na região do Alto Solimões, região da tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. O IFAM/Campus Tabatinga tem uma história de 12 anos na região do Alto Solimões e oferta os seguintes cursos a população em geral como mencionado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional

(2019, p. 71-72): Agropecuária, Agroecologia, Recursos Pesqueiros, Informática, Administração (Eixo Tecnológico/ Gestão e Negócios) e Meio Ambiente.

Como já mencionado, as duas instituições escolares estão inseridas em região de fronteira e apresentam em sala de aula uma diversidade de discentes que vêm estudar como peruanos, colombianos, indígenas, já que Tabatinga é cidade gêmea com Letícia na Colômbia e faz fronteira com Santa Rosa no Peru. Características da sua gente mencionada por Souza *et al* (2021):

A população tabatinguense apresenta grande número de habitantes negros, assim como um grande número de indígenas, tanto cidadãos nascidos no município como também imigrantes afrodescendentes vindos de outros países[...]" (SOUZA, et al 2021, p.106).

É perceptível pelas informações apresentadas por Souza et al (2021) a riqueza cultural que a cidade apresenta e repercute na sala de aula, se bem canalizada pelos docentes podem somar aos conteúdos ministrados em sala essa diversidade da sua gente, dos seus discentes. As HQs produzidas por exemplo, tiveram esta preocupação de retratar por meio dos seus personagens esses povos. Observemos a imagem a seguir:

Figura 2 :Personagens da HQ



Fonte: Acervo Pessoal da pesquisadora em construção conjunta com a quadrinista Lais Sobreira

Observemos na imagem acima os personagens Ana Tikuna, referente à etnia Ticuna presente na região do Alto Solimões, Flávia Rios, peruana e Mikael Ramires, colombiano. Nas histórias dos personagens temos desde aquele que já estuda no IFAM/Campus Tabatinga, a aqueles que voltaram a estudar motivados em ajudar os filhos na lição de casa e agora não querem mais parar de estudar, aquele que

está no segundo ano do ensino médio e não sabe que decisão tomar quando concluir o ensino médio. A inspiração da construção dos personagens se baseou no perfil do aluno da EJA, acrescido da particularidade de ser região de fronteira.

As histórias em quadrinhos estão na fase de finalização para serem trabalhadas a temática com os discentes no primeiro semestre de 2022. Para fortalecer o vínculo entre as duas instituições escolares foi pensado rodas de conversas com os docentes do IFAM/Campus Tabatinga na escola estadual falando sobre o trabalho desenvolvido, cursos e projetos e visitas dos alunos da EJA da Escola Estadual ao Campus Tabatinga para conhecer sua estrutura e dialogar com os discentes que lá estudam para conhecer suas vivências.

Considerações finais

O projeto das histórias em quadrinhos foi inspirado nas particularidades e vivências dos alunos da educação de jovens e adultos da escola Estadual Raimundo da Silva Carvalho, esperamos por meio das HQs colaborar com informações que conduzam os alunos nas suas decisões. A construção das histórias em quadrinhos conta com o apoio e criatividade da quadrinista Laís Sobreira²² residente no Estado da Paraíba.

É um projeto que está em andamento e permite aproximar as duas instituições escolares que são vizinhas de bairro na cidade de Tabatinga. O Instituto Federal do Amazonas está na região há mais de uma década e tem como premissa proporcionar uma educação de qualidade a população do Alto Solimões ofertando ensino médio integrado e na forma subsequente para aqueles que concluíram o ensino médio e desejam prosseguir na sua formação educacional.

²² https://instagram.com/laislsobreira?utm_medium=copy_link.

Referências

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Maria de Fátima de. *Produção de texto no ensino fundamental: uma proposta mediada pela ferramenta Hagoaquê*. Mamanguape, 2018.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das HQs no ensino*. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. In 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

13. Práticas Integradoras no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Analice Gonçalves Rodrigues de Mendonça²³
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

Introdução

A proposta do Ensino Médio Integrado sob as bases do trabalho como princípio educativo, como também da ciência, da cultura e da tecnologia preconiza uma educação que priorize a formação integral dos sujeitos, e rebate a formação voltada apenas para ações práticas sem fundamentação epistemológica que tem como objetivo a atender às necessidades mercadológicas.

Nesse contexto, o Ensino Médio Integrado tem o propósito de ir muito além de apenas uma junção de um curso profissional com o ensino médio. Para se constituir essa formação integral deve-se pensar em práticas pedagógicas integradoras que possibilitem a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento.

As práticas pedagógicas integradoras não se limitam em apenas atividades pedagógicas, variadas, inovadoras ou que possibilitem a participação dos alunos. As práticas pedagógicas integradoras são atividades que visam a totalidade, ou seja, não trabalha somente com parte de um problema, interage com o todo para entender as partes.

Ademais, “as práticas pedagógicas integradoras não dependem, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções

²³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais/ Campus Montes Claros-MG. Pós graduada em Docência no Ensino Superior pela UNIMONTES e em Inspeção Escolar e Práticas de Supervisão na Universidade Cândido Mendes.

ético-políticas” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p.64). Nesse sentido, para que de fato, as práticas integradoras integrem é necessário que tenha uma postura ética e política.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica integradora tem o objetivo de proporcionar o diálogo entre os conteúdos, entre a teoria e a prática, assim como o sujeito e o conhecimento, que de acordo como os autores estudados, conceituamos como interdisciplinaridade.

Nessa associação entre teoria e prática que supera essa dicotomia, acontece a práxis que é “a articulação dialética entre a prática social e seus fundamentos teóricos, históricos, econômicos etc., capazes não apenas de compreendê-la, mas também de transformá-la” (CARVALHO; SOUZA, 2014, p.888).

Assim, o ensino médio integrado tem como fundamento o currículo integrado presente nas práticas pedagógicas integradoras, pois, favorecem a criticidade do professor, tornando-o reflexivo de suas ações e capaz de reconhecer em seu aluno como um sujeito construtor do seu conhecimento.

O que são práticas integradoras?

As práticas integradoras são atividades que visam, como o próprio nome indica, integrar a algo que está “fora” do contexto. Não, que deveria estar “fora”, pelo contrário, integrar significa que algo já deveria fazer parte e por inúmeros fatores está desintegrado. São atividades que proporcionam trabalhar com o todo, ou seja, atividades que contemplam em todas as dimensões das áreas do conhecimento, sejam elas cognitivas, sociais, afetivas, intelectuais e práticas.

Ciavatta (2005) explica que as práticas que fazem parte da formação integrada sugerem tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação do pensar, dirigir ou planejar.

Na educação, essa integração faz-se necessário, tendo em vista que a divisão do conhecimento por disciplinas, ou a separação do

currículo de formação propedêutica da formação profissional, deixa conhecimentos “de fora”, surgindo então a necessidade de práticas pedagógicas integradoras para alcançar os objetivos propostos de uma educação de formação ampla.

Henrique e Nascimento (2015, p.68) nos apresentam que faz necessário “a presença do projeto integrador no currículo oficial, de forma sistemática e contínua, o espaço para efetivação de ações pedagógicas que evidenciem a concepção de que o conhecimento é uma totalidade social historicamente construído”.

Portanto, as práticas integradoras contemplam essa totalidade do conhecimento. É interessante ressaltar que o conhecimento é histórico, ele foi construído socialmente e por isso ele não é neutro. Para Gramsci (1978), o conhecimento possui interesses e esses são ditados pela classe hegemônica, a classe que está no poder. Portanto, o que a classe hegemônica quer que a classe trabalhadora ou a elite aprenda?

Como as práticas pedagógicas integradoras se constituem no currículo integrado?

As práticas pedagógicas integradoras, conforme Zabala (1998), se constituem como uma atividade de articulação entre os diversos conteúdos. Estas podem favorecer a percepção dos problemas da realidade, assim como desenvolver a capacidade de resolvê-los.

Segundo Zen e Oliveira (2013), às práticas integradoras constitui-se um projeto integrador, que é um componente curricular que difere dos demais porque não traz em sua essência nenhuma lista de conteúdos pré-estabelecidos, mas se constituem, tornando-se real a partir das necessidades de alunos e professores em estudar um determinado tema, que é gerador, para solucionar os problemas do mundo do trabalho, do universo familiar, social, histórico e cultural, contemplando assim, uma formação integral, ampla, em todos os sentidos.

Todavia, Oliveira e Rodrigues (2020) destacam que para que essa formação geral, ampla em todos os sentidos possa acontecer de

fato dentro das escolas, é preciso que as práticas pedagógicas assumam sua especificidade, de ser integradora e de romper com as práticas de fragmentação dos saberes e também dos sujeitos.

É um conhecimento que além de estar embasado em fundamentos teóricos, vai ao encontro da prática educativa do educador, por isso afirma Professor (2019), possui bases teóricas epistemológicas, mas também dialoga com a prática educativa do professor. Assim, essas práticas integradoras ajudam a transformar suas práticas e a transformar as realidades educativas, influenciando de forma positiva na prática educativa dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado.

O mais importante é observar que não são as atividades em si, que tornam as práticas integradoras ou não e sim o posicionamento do professor, suas atitudes éticas e políticas. O desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas.

Entendemos, no entanto, que além de ações didáticas, a prática para se tornar realmente integradora vai muito além disso, precisa de mudanças de posturas.

Araújo e Frigotto (2015) reforçam que aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas Integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas.

Vejamos por exemplo que as mesmas atividades que podem se tornar integradoras, proporcionando a autonomia do aluno, com o intuito de uma formação humana completa, partindo da realidade do aluno, mas abrangendo os níveis de conhecimentos epistemológicos, essas atividades podem estar a favor de uma pedagogia conservadora, fragmentada, que vê o conhecimento apenas como parte de uma totalidade.

Para confirmar que a integração vai muito além de atividades pedagógicas, apresentamos a reflexão de Ramos (2008, p.3) que compreende a integração como: “[...] como concepção de formação humana, como forma de relacionar ensino médio e educação profissional e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular”. Como concepção de formação humana, podemos atribuir a uma formação omnilateral, tendo como eixo a práxis; na integração do ensino médio e educação profissional, é o currículo integrado e na relação entre parte e totalidade, resume no conceito da interdisciplinaridade.

Considerações finais

Em suma, este texto nos possibilita ampliar reflexões a respeito das práticas pedagógicas integradoras no contexto do Ensino Médio Integrado, na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica.

Diante do estudo feito da bibliografia citada, entendemos que as práticas pedagógicas integradoras promovem uma integração do todo, ou seja, atividades que contemplam em todas as dimensões das áreas do conhecimento, sejam elas cognitivas, sociais, afetivas, intelectuais e práticas.

Todavia, devemos reconhecer que não são as atividades das práticas integradoras em si que são capazes de alterar a realidade e sim a postura ética e política dos sujeitos que estão inseridos neste processo. A mesma prática pedagógica que integra, pode ser simplesmente uma atividade conservadora.

Ressalta-se que esse estudo é limitado e não consegue alcançar todo o contexto e problemáticas envolvidas, ficando como sugestão para futuras pesquisas o aprofundamento da temática. Reconhece-se aqui o esforço dos sujeitos envolvidos na materialização de práticas integradoras.

As referidas iniciativas representam avanço com respeito às tentativas de experimentar a vivência de novos paradigmas de pensamento e ação. Todavia, tratar de práticas responsáveis pela integração

entre conceitos, disciplinas e áreas de conhecimento, ainda significa relacioná-la às questões epistemológicas envolvidas por imprecisões e equívocos. Os sujeitos envolvidos nas ações implementam práticas que integram, mas estão distantes da dimensão sistêmica dos currículos oficiais de formação.

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, maio/ago, 2015.

CARVALHO, M. H. O. C. *Projeto Político-Pedagógico: definições da escola ou para a escola?* EPENN, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade ou ideologia*, 6ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, E. G. N. B. de; RODRIGUES, A. de C. F. *Práticas integradoras: possibilidades para a formação integral no Ensino Médio Integrado*. 2020.

RAMOS, Marise. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: . Acesso em: 12 jan. 2021. 10.

ZABALLA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. São Paulo: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

14. A Importância da Atuação do Pedagogo Hospitalar para a Gestão Hospitalar Pediátrica

Ildiléia Otoni Ribeiro²⁴

Paulo Henrique Otoni Ribeiro

Adriana Pereira De Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Introdução

Pretende-se mostrar neste capítulo a importância da atuação do pedagogo hospitalar no ambiente hospitalar para dar suporte pedagógico às crianças hospitalizadas. Essas crianças estão afastadas do ambiente escolar e conseqüentemente perdem a qualidade educacional por esse afastamento, acarretando com isso uma lacuna no seu aprendizado.

Embora toda criança por amparo das leis brasileiras tem direito ao processo educacional, mesmo quando hospitalizadas. Nesse contexto esse artigo surge de pesquisa de revisão bibliográfica sistemática publicada a respeito desta nova vertente de atuação do pedagogo que é a pedagogia hospitalar, acessadas em bases de dados como Scielo; Google Scholar; Lilacs, e outros, promovendo o atendimento pedagógico hospitalar através do respaldo da gestão hospitalar pediátrica.

Esse assunto apresenta-se pouco mencionado pela sociedade, pela gestão hospitalar pediátrica das instituições brasileiras de saúde e até mesmo por certos profissionais no campo da educação. Torna-se então, essa pesquisa de fundamental relevância para que

²⁴ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (2014). Especialização em Gestão Pública no Setor de Saúde pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2019) e mestranda do Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

o pedagogo hospitalar possa dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem às crianças hospitalizadas.

Assim sendo essa pesquisa mostra-se viável, pois o seu foco de estudo é em uma instituição pública de saúde, onde serão levantadas informações através de entrevista semiestruturada. Busca-se saber da gestão hospitalar pediátrica informações a respeito da atuação do pedagogo hospitalar quanto às atividades realizadas por ele, que contribuem no processo ensino-aprendizagem da criança hospitalizada e que também proporcionam a sua recuperação.

O pedagogo hospitalar é imprescindível para favorecer atividades que envolvam a criança no processo de aprendizagem e promovam sua recuperação. Desta forma, o assunto abordado no trabalho, justifica-se devido à importância da atuação do pedagogo hospitalar para o gestor hospitalar pediátrico, para a sociedade, dentre outros interessados, que queiram se inteirar mais acerca do assunto.

Definições acerca da gestão hospitalar

Para uma maior compreensão sobre gestão hospitalar pediátrica é importante conhecer os conceitos de gestão. Figueiredo (1913, p.963) relata que gestão “é o acto de gerir”, ou seja, gerenciar, administrar, através da gestão pode-se adotar uma postura proativa em relação às necessidades do contexto onde estamos inseridos. Já para Lemos e Rocha (2011, p.7) a gestão “possui a função principal de ofertar meios humanos, físicos e materiais, disponibilizando-os adequadamente e coordenando ações e resultados”.

Nesse intuito, ao se falar de gestão, Lemos e Rocha (2011), discorrem sobre a função do gestor de uma forma ampla onde sua participação em atividades na gestão ao realizar os processos de estruturação, organização, programação, planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades tem que ser potencialmente ativa e seu “principal objetivo a melhoria contínua da qualidade”.

A atuação do pedagogo hospitalar

Para falar a respeito da atuação do pedagogo hospitalar, evidenciando sua atuação à gestão hospitalar pediátrica, faz-se necessário um maior esclarecimento das atividades desenvolvidas, proporcionando assim, ao gestor hospitalar pediátrico um entendimento sobre a falta que faz o suporte pedagógico educacional desse profissional às crianças hospitalizadas.

Sendo assim, a formação do pedagogo é ampla e abrangente. O docente tem o papel de garantir ao aluno o direito à educação, proporcionando momentos de aprendizagem de forma prazerosa e lúdica e também de estimular o aluno a ter um bom desempenho nas atividades propostas.

Para Libâneo (2001, p.11), “o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes”, trazendo como meta, proporcionar o desenvolvimento humano em sua totalidade histórica.

Deste modo, a importância do pedagogo no recinto hospitalar é garantir a continuidade educacional comum do ensino regular às crianças hospitalizadas. Contemplam em sua formação, segundo Menezes (2004, p.1) “conhecimentos específicos sobre o impacto psicossocial da hospitalização” para essa criança. Portanto o pedagogo hospitalar entende sobre as limitações físicas e cognitivas das crianças, ocasionadas devido à doença, desenvolvendo assim, atividades necessárias para o êxito educacional e promoção da recuperação da saúde das mesmas.

Discorrendo a respeito das áreas de desempenho do pedagogo, para o foco de estudo, fala-se da atuação desse profissional no ambiente hospitalar ao considerar que os estabelecimentos hospitalares devem apresentar um trabalho de amparo. O pedagogo hospitalar entende que o tempo de internação implica em perda no processo de ensino-aprendizagem da criança hospitalizada, nesse sentido, conforme Loredó (2014):

“A Pedagogia Hospitalar tem a função de apoiar estas crianças/adolescentes, por meio do atendimento educacional nas dependências hospitalares, integrando o aluno/paciente à escola, e colaborando para a socialização da criança, amenizando os transtornos causados pela internação como a raiva, insegurança, medo, ansiedade, frustrações e incapacidades que podem retardar o processo de cura do paciente”. (LOREDO, 2014, p.5)

Portanto, a criança fica exposta a uma realidade diferente do seu meio ambiente, ficando impossibilitada de ver os seus entes mais próximos com frequência e de frequentar a escola. Nesse sentido conforme o documento intitulado “Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar, Estratégias e Orientações” BRASIL (2002, p.21), o Ministério da Educação e Cultura, elaborou esse documento, onde discorre que:

O professor que irá coordenar a proposta pedagógica em classe hospitalar ou em atendimento pedagógico domiciliar deve conhecer a dinâmica e o funcionamento peculiar dessas modalidades, assim como conhecer as técnicas e terapêuticas que dela fazem parte ou as rotinas da enfermaria ou dos serviços ambulatoriais e das estruturas de assistência social”. (BRASIL, 2002, p.21)

Assim, as técnicas educativas realizadas no ambiente hospitalar, exigem do pedagogo hospitalar um maior envolvimento. Além de ter flexibilidade, o mesmo deve rever constantemente a prática pedagógica a ser realizada, por tratar-se de um público onde cada um tem a sua especificidade, e tem o seu tempo de tratamento e a duração para ficar no hospital.

O pedagogo hospitalar pode se deparar com algumas dificuldades que podem ocorrer proveniente de alguma criança que tenha a locomoção reduzida, ou às vezes pode estar indisposta por causa da doença em si. Pode apresentar também dificuldade para atender essas

crianças devido a obrigatoriedade dos horários de se tomar medicação.

Nesse sentido faz-se necessário que o pedagogo hospitalar tenha uma consciência humanizada, onde segundo Sousa, Teles e Soares (2017), colocam que a pedagogia hospitalar pretende agir com atitude mais humanizada, que amplia no decurso do processo ensino-aprendizagem, buscando a recuperação da criança hospitalizada.

Portanto, nesse contexto, justifica-se o comparecimento do pedagogo no espaço hospitalar uma vez que este profissional estimula, incentiva o aprendizado à criança hospitalizada, oferecendo oportunidades para um desenvolvimento intelectual contínuo e simultaneamente auxilia também no restabelecimento da sua vontade de viver.

Sendo assim, proporciona à criança hospitalizada um ambiente de interações, encontros e de transformações, estimulando cada vez mais o seu desenvolvimento integral, portanto, para que isto se torne realidade em todas as instituições assistenciais hospitalares de saúde do país, a gestão hospitalar pediátrica deve empenhar suas melhores práticas e terá também um longo percurso a fazer.

Considerações finais

Entende-se que devido a rotatividade de atendimento pedagógico e a demanda atendida, o profissional da educação por muitas vezes pode ficar bastante alocado, vendo-se atarefado para o preparo das atividades propostas em atendimento ao seu público, diferenciado, não dispondo de tempo para o atendimento ao entrevistador.

A fragilidade da gestão por não solicitar o concurso público e, tão pouco, o processo seletivo para a contratação do profissional pedagógico na instituição, mostra que se faz necessário, a gestão hospitalar se adequar às constantes transformações na atualidade, para estarem atendendo ao seu público. Este deve objetivar um atendimento que consiga alcançar resultados, para isso precisam estar revendo seus processos e modernizando seus modelos de gestão.

As ações empreendedoras na gestão hospitalar pediátrica, são de fundamental importância no progresso da instituição pública hospitalar de saúde e quando o gestor age de forma proativa, gera uma estrutura organizacional reconhecidamente competente, apreciar uma gama de profissionais e meios que vão atender precisamente a demanda da clientela, nesse caso as crianças hospitalizadas. Objetiva-se que esse trabalho sirva de incentivo para pesquisas futuras.

Referências

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. *Metodologia Básica para Elaboração de TCC*. São Paulo: Atlas, 2008.

FIGUEIREDO, Cândido de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1913 < <http://dicionario-aberto.net/dict.pdf> > Acesso em: 21 de abril de 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Educar em Revista – UFPR*. Disponível em: < www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf > Acesso em: 27 de novembro de 2019.

LOREDO, C. e Linhares, P. *Pedagogia Hospitalar: Reflexões Sobre a Atuação do Pedagogo no Hospital*. Faculdade Anhanguera de Campinas. 14º Congresso Nacional de Iniciação Científica/CO-NIC.SEMESP. Acesso em: 28 novembro de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

15. Programa de Educação de Jovens e Adultos de Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC): Contribuições da Inspeção Escolar

Maria De Fátima Pimentel²⁵

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Introdução

Num país com enormes desigualdades socioeconômicas como o Brasil, o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos - (EJA), reflete um cenário de muitas conquistas no que se refere à inclusão desta modalidade de ensino, para alcançar àqueles que não conseguiram estudar em tempo regular. No entanto, estamos muito longe de reduzir consideravelmente o número de pessoas que não sabem ler e escrever.

A EJA merece muita reflexão não apenas quanto à ampliação do número de vagas para essa modalidade de ensino, dada a alta taxa de analfabetismo constatada, mas também ao que tange à sua qualidade e efetividade. De Souza Poubel, Pinho e Do Carmo, (2017) ressaltam que essa é uma das questões mais polêmicas dentro dessa temática, já que, existe a constatação da baixa expectativa de inclusão profissional destes alunos atendidos, pelo sistema público de educação profissional.

Neste sentido, programas como o PROEJA-FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada, que foi criado para ser uma vertente de ensino voltada a complementar a formação até então oferecida aos alunos

²⁵ Graduada em Pedagogia (1995), especialista (lato sensu) em Gestão Pública Municipal (2017) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

da EJA, acrescida da profissionalização, no intuito de desenvolver competências profissionais de jovens e adultos do setor produtivo, necessitam ser avaliados para que se possa conhecer seus impactos reais na vida profissional dos alunos da EJA.

EJA: uma dívida sócio-histórica com a sociedade brasileira

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, ocorre já há um longo período, embora deva-se ressaltar que em seu percurso histórico, o objetivo desta modalidade de ensino, apresenta-se de maneira diferente. No Brasil Colônia, por exemplo, a EJA, era tida como uma forma de doutrinação religiosa. Para Silva (2018) não há dúvidas de que as mudanças do cenário social repercutiram na EJA, principalmente no que se refere ao surgimento das políticas educacionais voltadas à diminuição do analfabetismo e para além, sobre as reflexões em torno de uma educação transformadora.

Ainda nesta perspectiva histórica, no período do Brasil Império, algumas reformas educacionais foram realizadas e se mantiveram por muitos anos. Porém, na revolução de 1930 com o surgimento do sistema público de educação da época, o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído pelo decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, representou um avanço importante, seguido pelo artigo 150 da Constituição Federal de 1934, que atribuía à União, “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País. (BRASIL, 1934, art. 150).

Neste caminho, ainda em 1934 com a chegada da nova Constituição, a responsabilidade do Estado foi retirada quanto a oferta do ensino público, praticou-se então, um tipo de ensino com finalidade profissionalizante no intuito de preparar os jovens e adultos apenas para o mercado de trabalho, e não para o seu desenvolvimento integral enquanto cidadão. Silva (2018) menciona que foi no fim da era Vargas em 1945, que, o Brasil passou a vislumbrar os princípios democráticos, e com o surgimento no mesmo ano da Organização das

Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), as primeiras iniciativas efetivas para a educação de adultos analfabetos foi realizada.

Destacando as grandes dificuldades de implantação e desenvolvimento da EJA, considerando todas as questões e especificidades do público e das condições de oferta em todo o país. Essa modalidade, para garantia de bons resultados, precisa ser prioridade dos sistemas de ensino, desenvolvida a partir de ações articuladas e parcerias com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Sociedade Civil, promovendo pactos de colaboração entre dirigentes nas propostas de manutenção e ampliação. Cumpre ressaltar também a ampla política de regulamentação e acompanhamento de implantação da EJA, pelos Conselhos de Educação Estaduais, Distrital e Municipais, quanto às condições de oferta, formação de professores, materiais adequados e exames próprios. (BRASIL, 2021).

Desta maneira a EJA teve um longo percurso de grandes adversidades e ainda nos dias atuais encontra muitos obstáculos a serem enfrentados para que possa realmente reduzir o número de analfabetismo entre jovens e adultos brasileiros, além de abrir-lhes os horizontes para o exercício pleno de sua cidadania.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos de Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC)

Uma das grandes preocupações para com os alunos (as) da EJA, é sua profissionalização e sua ascensão ao mercado de trabalho. Por isso é muito importante discutirmos a integração entre a EJA e a Educação Profissional. Algumas iniciativas foram postas em prática neste sentido, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) criado em 2006, pelo Decreto nº 5.840.

Tal programa é considerado um enorme desafio para gestores, estudantes e educadores uma vez que, a falta de uma oferta precisa de curso regulares proveniente de diversos fatores relacionados a maneira como a EJA vem sendo tratada no Brasil, dificultam sua continuidade e os resultados necessários. (AGUSTINI, 2017).

Portanto, como sugere Mashio (2011), torna-se indispensável lançar um olhar mais profundo quanto as realidades vivenciadas no contexto da implementação de programas educacionais como o Proeja, através de critérios que possam favorecer o aprofundamento do entendimento do programa, tal como legislações pertinentes e documentos oficiais, utilizando-se para isso, o método de pesquisa documental.

O autor ainda salienta que é preciso conhecer a produção científica sobre o programa utilizando os meios mais seguros para análise de publicações acadêmicas relevantes, e ainda, analisar o Proeja por diferentes óticas: a dos gestores, educadores e estudantes, verificando se a oferta dos cursos atende à demanda, e como se dá seu ingresso no mercado de trabalho.

É preciso destacar que, os programas educacionais, em uma perspectiva de sua alta relevância, necessitam receber cautelosa e contínua análise referente à sua execução, para a partir disso, subsidiar decisões que possam favorecer os atores envolvidos, visando o seu contínuo aprimoramento.

Porém, Sousa (2006) relata que a elaboração de propostas de avaliação, passa por controles de ordem política, educacional, financeira, material e humana, e nem de longe é uma tarefa simples. Além disso, cada situação precisa ser avaliada com um delineamento próprio, capaz de responder ao propósito da avaliação, em dado contexto e com dadas especificidades e características.

Diante destas constatações o inspetor escolar, profissional presente nas instituições de ensino, possui atribuições e competências a serem utilizadas em favor de programas como o PROEJA-FIC. A inspeção escolar empregada neste contexto, possui toda a instrumentalização

necessária para a realização de uma análise sistêmica do curso e dos devidos direcionamentos que se façam pertinentes, concedendo seu contributo para melhorias do processo formativo/educativo.

Considerações finais

A EJA tem um histórico de progressos e retrocessos no Brasil, e em dias atuais observa-se no cenário nacional uma alta parcela da população que ainda vive a realidade do analfabetismo. Muitas políticas públicas corroboram para melhorias nesta área, como a implementação dos Programas de Educação Profissional como o PROEJA-FIC tão importante para o processo de profissionalização dos seus estudantes.

O presente estudo possibilitou refletir que, mais que falar em analfabetismo, necessitamos descobrir de maneira mais consistente as outras facetas da EJA, a exemplo, como o PROEJA FIC está funcionando nos municípios brasileiros, para assim, contribuir com um alcance maior ao qual a educação se propõe o de conduzir para vida social e do trabalho, aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar em tempo regular. É neste sentido que defendemos a atuação do inspetor (a) escolar no processo de desbravar as realidades Brasil a fora através de suas competências e sempre pautados em suas atribuições legais para conhecermos os resultados do PROEJA-FIC e contribuir para sua oferta satisfatória, assertiva e transformadora.

Referências

ABREU, Anderson Carlos Santos de et al. *Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil*. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194190> >. Acesso em: fevereiro de 2022.

AGUSTINI, Josiane. *A proposta de currículo integrado dos cursos PROEJA ofertados no Câmpus Florianópolis-Continente-IFSC*. 2017.

Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: < <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/739> >. Acesso em: fevereiro de 2022.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Zákia. *Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, n. 86, p. 259-284, 2015.

BRASIL, 2000. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB 1/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em :< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf >. Acesso em: fevereiro de 2022.

DE SOUZA POUBEL, Clarissa Menezes; PINHO, Leandro Garcia; DO CARMO, Gerson Tavares. *Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA*. Cadernos de história da educação, v. 16, n. 1, p. 125, 2017.

FÁVERO, Osmar. *Paulo Freire: primeiros tempos*. Em aberto, v. 26, n. 90, 2013.

PEREIRA, Marina Lúcia. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Autêntica, 2017.

16. Práticas Pedagógicas para Inclusão de Alunos com Deficiência Auditiva na Educação Profissional e Tecnológica

*Vera Lúcia Silva de Souza Nobre*²⁶

*Argemiro Midonês Bastos*²⁷

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

No contexto atual em que se vive, a inclusão ainda é considerada um tabu para a sociedade e um desafio para muitos educadores, pois, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram mantidas segregadas e excluídas do convívio social e, mesmo depois de muitas lutas e discussões, continuam sofrendo estigmas e preconceitos por sua diferença.

Compreende-se que a inclusão de pessoas com deficiência se constitui em luta diária por visibilidade, reconhecimento, justiça social e respeito, considerando que as suas demandas precisam ser atendidas e materializadas por meio de políticas públicas de inclusão e acolhimento.

Os deficientes auditivos sofrem constantemente no processo de inserção na sala de aula regular, mesmo com toda estruturação do sistema de ensino, ainda se verifica a distinção de estudantes com deficiência e a preocupação dos docentes em receber esse aluno em suas

²⁶ Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Especialista em Educação Global, Desenvolvimento Humano e Gestão da Inovação pela UNIFUTURO (2019). Graduada em Letras com habilitação em Francês pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (2015).

²⁷ Licenciado em Física pela Universidade Federal do Pará (1992), especialização em Metodologia de Ensino de Física pela Faculdade Internacional de Curitiba (2005), mestrado em Biodiversidade Tropical pela Universidade Federal do Amapá (2010), doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal do Amapá (2016), e atualmente curso Pós-Doutorado na Universidade Federal do Amapá.

turmas. Nessa perspectiva a formação do professor continua sendo um desafio, pois urgências são exigidas para o processo de melhorias de ensino no desenvolvimento do seu trabalho.

Práticas educativas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência auditiva

As práticas educativas vêm sendo discutidas na contemporaneidade devido à procura por escolarização e ao grande aumento da modalidade inclusiva nas escolas brasileiras. Os alunos estão mais informados e adeptos a integrar o ambiente escolar. Santos (2018, p. 187) salienta que, “por ter intencionalidade, à prática educativa deve ter objetivos definidos conscientemente, levando em consideração: métodos, técnicas, lugares e condições prévias específicas para alcançar os fins almejados”.

Mediante os aspectos mencionados, todo esse processo inclusivo tem gerado preocupação e feito surgir diversos debates por parte dos docentes para inserir alunos com deficiências nas salas regulares. Santos (2018) também corrobora que

“tal sistematização não deve ser organizada de forma simplista, técnica ou metodológica, parcelando a realidade e estudando-a em separado, isto é, tratando como fragmentado aquilo que na prática educativa deveria ser realizado em conjunto, sob uma perspectiva positivista”. (SANTOS, 2018, p. 187)

Essa preocupação se dá porque questões relacionadas às práticas educativas em sala de aula, que são bastantes imprevisíveis, principalmente no que se refere a adequação e readequação do planejamento e conteúdo, não podendo ser trabalhada de forma isolada para não se limitar o processo de desenvolvimento. Caldeira (2010) enfatiza que uma aula ou um encontro educativo torna-se uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades.

Partindo do contexto educativo de sala de aula e das práticas desenvolvidas pelos professores no processo de ensino, cabe aqui ressaltar a discussão da organização de metodologias planejadas pelo corpo docente e setores de apoio que promovem a interação entre os dois extremos que compõem o ensino aprendizagem, professor e aluno. Caldeira (2010) também frisa que,

será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; [...], de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (CALDEIRA, 2010, p. 536)

A escola atua nessa perspectiva como suporte essencial no processo de ensino e aprendizado, pois potencializa o desenvolvimento cognitivo do aluno e tem como finalidade trabalhar as competências e as habilidades do educando de forma integral, promovendo o seu crescimento nos aspectos linguístico, físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

As dificuldades do corpo docente mediante a inclusão de alunos com deficiência auditiva

A inclusão de pessoas com deficiência auditiva no ambiente escolar vem gerando grandes desafios aos docentes da rede regular de ensino, pois, para que ocorra a inclusão de fato e de direito, faz-se necessária a inserção do aluno com deficiência na escola.

Apesar dos avanços ocorridos na contemporaneidade, levando em conta as diversidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes amapaenses da rede federal, ainda se busca entender as dificuldades do corpo docente quanto a inclusão do aluno que possui deficiência auditiva na sala de aula na rede EPT.

Outro fator existente é a condição do professor em trabalhar com o aluno deficiente auditivo na sala regular, sem possuir uma formação

na área das deficiências, sentindo-se impotente para conduzir os trabalhos. Além disso, para os professores que ministram disciplinas diferenciadas, torna-se muito difícil conseguir encontrar uma forma de corresponder às perspectivas do aluno para desenvolver de forma tranquila e criativa suas habilidades cognitivas.

O que mais se apresenta como dificuldade, nessa perspectiva, é a falta de conhecimento sobre as deficiências e de preparo, que inviabilizam a condução dos trabalhos. Vale ressaltar a ausência de capacitação profissional na área, que dificulta o processo de ensino. De acordo com Redondo e Carvalho (2000), para que a inclusão na escola regular da criança com surdez aconteça, é essencial uma boa preparação tanto do aluno quanto da escola, para que ambos se sintam capacitados e participem dessa integração.

Mesmo diante de uma formação inicial alicerçada, o professor não se sente capacitado para atuar na área da inclusão, seja com qualquer uma das deficiências. Nesse contexto de potencialidade e diversidade, cabe ressaltar a formação docente do professor da sala regular.

Pode-se acrescentar que a inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula comum vem intrigando os professores das salas regulares de ensino. Diversos problemas vêm surgindo diante do despreparo do educador em ensinar o aluno deficiente auditivo, questões que estão sendo discutidas devido à grande ampliação do sistema educacional voltada ao crescimento da formação de cidadãos.

É importante observar sobretudo que entender o conceito de deficiência é compreender as condições ou os impedimentos que integram a patologia daqueles que os possuem. Dentre as deficiências enfatiza-se aqui a Deficiência Auditiva, a qual se constitui como perda bilateral da audição, podendo ser definida como parcial ou total.

A princípio, necessita-se realizar mudanças no entendimento do percentual auditivo que corresponde a perda parcial ou total em 41 decibéis para corresponder aos preceitos legais da deficiência. De

acordo com Schlindwein-Zanini (2021), a deficiência auditiva denominada também por perda auditiva, hipoacusia ou surdez, constitui-se pela incapacidade parcial ou total de audição. Além disso, ela pode ser congênita ou adquirida posteriormente por doenças e traumas.

Para diferenciar os dois conceitos é preciso ter clareza e entendimento de que a surdez envolve a perda total da capacidade de ouvir nos dois ouvidos, completando assim, um ciclo por não conseguir identificar os sons. A inclusão acontece no momento em que se aceitam as diferenças de ambas as formas. Conforme Damázio (2007, p. 15), “a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior”.

A Constituição Brasileira de 1988, afirma-se em seus artigos 205 e 206, respectivamente, que “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Partindo dessa afirmação sobre os sujeitos que possuem deficiência auditiva, os professores precisam mudar suas concepções sobre as políticas educacionais, analisar a forma de ensinar e, assim, romper alguns paradigmas existentes em sua concepção docente. Necessita-se conhecer, entender e promover o acesso à língua de sinais na sala de aula. No entanto, a realidade dos profissionais da educação é bem diferente na prática educativa pois muitos não tiveram acesso a essa nova língua.

Considerações finais

Levando em consideração o ritmo de aprendizagem do aluno que possui deficiência auditiva, os autores enfatizam que “uma educação satisfatória para a maioria dos surdos deve prepará-los para conviverem e desenvolverem-se em duas realidades distintas. Surgindo nesse contexto a necessidade de adaptação curricular. Em apoio a isso, Quadros (2004) discorre sobre a importância de se pensar em uma reestruturação curricular a partir dos efeitos da modalidade da

língua de sinais – língua viso-gestual. É, portanto, imprescindível que sejam feitas adaptações no currículo para que, assim, o ensino aconteça.

Ademais, muito se tem discutido sobre os desafios de leitura dos alunos com deficiência auditiva. Destaca-se que existe empobrecimento na linguagem, mas cabe decidir e optar pelo uso de métodos, técnicas e estratégias de ensino aprendizagem para trabalhar os procedimentos e instrumentos de avaliação de forma coerente, flexibilizar os objetivos e desenvolver habilidades partindo dos significados básicos em tempo necessário.

Portanto, para que a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva se efetive verdadeiramente, é preciso aprimorar os conhecimentos acerca da Língua de Sinais, respeitar sua subjetividade e promover o desenvolvimento de habilidades por meio de novas estratégias de ensino utilizando a comunicação, a flexibilização e a dinamicidade do currículo regular.

Referências

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. *A Educação Especial na Perspectiva da educação escolar: bilingue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial de Fortaleza, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (ORG). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. Resolução nº 4 de 4 de outubro de 2009. Educação de surdos: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. São Paulo: Instituto Piaget, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. *Estudos Surdos*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para Prática Pedagógica*. v.1 e 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SASSAKI, R. K. *Nomenclatura na área da surdez*. In: Curso de terminologia sobre deficiência. Praia Grande: Prefeitura Municipal, Seduc, 2008.

17. Da Cultura da Mídia à Cibercultura: a Escola Precisa de uma Transformação Profunda

*Silvana Casais do Espírito Santo*²⁸

*Gilvan Martins Durães*²⁹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

No século XXI, a escola passa por transformações decorrentes das mudanças tecnológicas da informação e da comunicação. No contexto contemporâneo a escola é desafiada a ensinar e aprender tendo a tecnologia como suporte da aprendizagem. Sabemos que mudanças profundas irão acontecer no processo educativo, decorrente da revolução digital. Nesse contexto é impossível negar o impacto do digital na educação, as transformações são profundas e amplas.

A tecnologia e a Educação se interligam em meio a desafios de ensinar e aprender no contexto contemporâneo. É necessário derubar paradigmas seculares, transformar o aprendizado em ação prazerosa e satisfatória, sendo assim proporcionar uma formação de valores nas necessidades pessoais, profissionais e sociais do educando. Sendo uma formação interligada a uma sociedade marcada pela revolução tecnológica e pela nova cultura, denominada digital.

²⁸ Mestrado em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade - Faculdade Logos Internacional - (FALI), Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Especialista em Ensino de Matemática pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catu.

²⁹ Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Salvador - Unifacs (2007), mestrado em Sistemas e Computação pela Unifacs (2010) e doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Federal da Bahia - Ufba (2014). Atualmente é Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano, atuando principalmente nos cursos do Ensino Médio Integrado, no curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Se há uma verdade a respeito da Educação do homem moderno, é que ele vive continuamente uma mudança decorrente da revolução do conhecimento. Por isso, faz-se necessária a renovação da educação atual, através de um processo ensino/aprendizagem, apoiada na tecnologia. A utilização do computador, no sistema educacional, configura-se mais como um mecanismo de transmissão de informação na estrutura educacional.

Como diz Santaella (2003), o computador, unido às redes telecomunicacionais, revolucionou as mídias tecnológicas originando um sistema digital amplamente disseminado que possibilita ao usuário não somente consumir, mas também produzir, distribuir e receber conteúdos audiovisuais num só equipamento.

Os avanços tecnológicos se interligam quando o professor utiliza a tecnologia como um mecanismo de conhecimento e construção humana, fazendo que significados façam sentido no seu mundo. O conhecimento é construído ao invés de transmitido. Entendemos que a escola é um ambiente criador de condições necessárias para o aluno contextualizar o aprendizado e interagir com a experiência vivida na sua formação junto a sua realidade de vida.

Esse movimento transitório de inovações tecnológicas e transformações socioculturais, Santaella (2003) vai chamar de “cultura das mídias”, uma cultura intermediária entre a chamada cultura de massas e a cibercultura.

A cibercultura deu nova dimensão ao contexto social desde quando os computadores passaram a ser explorados por diversos cidadãos, deixando de ser controlados pelos grandes centros de processamentos de dados nas grandes universidades e centros de pesquisas. Nessa concepção, quando a conexão em rede passa a ser utilizada por uma maior quantidade de pessoas, possibilita maior diálogo virtual. Assim, a troca da produção de informação fica mais acessível a uma grande parcela da sociedade que está articulada através de comunidades virtuais.

Completando a ideia, para Levy (1988), a cibercultura é a cultura da conectividade e está associada a um “conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço”.

Quanto à ideia de modernização da sociedade, surgem frases corriqueiras como “As tecnologias invadem o nosso cotidiano”. Frases como essas, utilizadas para se referirem a equipamentos, já fazem parte do nosso cotidiano. Essa é a era da sociedade tecnológica, que evolui com muita rapidez, gerando equipamentos sofisticados – telefones celulares, televisões interativas, computador multimídia, *softwares*, realidade virtual, lousa digital é a plataforma digital, *notebook*, *tablets*. que são utilizados como instrumento de informação e comunicação.

Portanto, é impossível ignorar o impacto digital na educação. Para Levy (1993), a tecnologia da informação está cada vez mais voltada para a aprendizagem e para a aceleração da divulgação do conhecimento científico, não podendo se limitar a uma escola de “hábitos milenares”, baseada no falar e ditar do professor.

Entretanto, deverá nortear-se para o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas manifestações, para o acesso cultural geral e para o desenvolvimento de aptidões.

Como as tecnologias estão continuamente em constante mudança, a aprendizagem é consequência das transformações sociais e tecnológicas que vivemos, a ponto de redimensionar e chamar a sociedade de “sociedade de aprendizagem e do conhecimento”. Diante dessa realidade, o papel da escola se altera no atual estágio da sociedade tecnológica da informação e da comunicação. É preciso construir uma proposta transformadora, a partir das diversas realidades e experiências em todo mundo, promovendo assim um processo de metamorfose, a escola do século passado não serve para educar as crianças do século atual.

Nesse cenário, a construção do conhecimento se dá através da interatividade no novo cenário comunicacional, onde o papel de transmissor e receptor toma um novo significado no contexto da interatividade digital. Para Silva (2005):

O emissor não emite mais no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada, ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor. A mensagem não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado, ele a é um mundo aberto, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta. O receptor não está mais em posição de recepção clássica, ele é convidado a livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção. (SILVA, 2005, p. 29).

Nesse contexto, vale ressaltar que o ambiente escolar através das redes eletrônicas se abre para o mundo. Os professores podem contribuir com o aprendizado do aluno incentivando-o a perguntar e participar das questões sociais, a qual permite o surgimento de discussões e debates sobre a igualdade de direitos, a dignidade humana, o posicionamento crítico em relação às questões sociais e a interpretação da tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a educação venha produzir melhores resultados no processo de ensino aprendizagem, não apenas no ambiente em sala de aula, mas em todos os espaços que possam ser autodesenvolvidos pelos alunos, em suas residências, no seu contexto social de modo geral. E, ainda, com base na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criarem as condições nas escolas para possibilitar aos alunos acesso aos meios tecnológicos como a internet. Desta forma, pode-se ampliar o acesso a conhecimentos socialmente necessários no reconhecimento da necessidade de participação destes sujeitos, no contexto social, proporcionando, desta maneira, maior participação no exercício da cidadania.

Referências

LÉVY, Pierre. Ciberultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à ciberultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SERRES, Michel (1980). Le Parasite. Paris: Editions Grasset&Fasquelle, 2008.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. 4ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

18. Análise sobre os desafios para permanência e êxito dos discentes do PROEJA no Campus de Interiorização de Laranjal do Jari - AP

*Welton de Lima Cordeiro*³⁰

*Diego Armando Silva da Silva*³¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu Art. 39 estabelece que: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva [...]” (BRASIL, Presidência da República, 1996), que segundo Carneiro (2010), significa espaço socioeconômico, postos fixos de trabalho e de emprego, bem como o desenvolvimento de requisitos necessários para determinada atividade.

No parágrafo único desse artigo determina que “aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (BRASIL, Presidência da República, 1996). Concebe-se, dessa forma, que a LDB consagra um capítulo específico à educação profissional, haja vista a importância do assunto, no cenário de mudança por qual passa a sociedade.

³⁰ Licenciado em História pela Faculdade Evangélica Cristo Rei (2012), especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas FATECH (2016). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.

³¹ Doutorado em Ciências Florestais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil(2018). Mestre em Ciências Florestais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Graduação em Engenharia Florestal pela Universidade do Estado do Amapá (2011). Professor EBTT do Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Laranjal do Jari e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Nessa continuidade, em mais de duas décadas de existência, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) encontra-se frente a um desafio, para Carneiro (2010, p. 157): “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.”

Sendo que os municípios cravados na Amazônia, o desafio torna-se mais difícil, em decorrência das distâncias que os alunos têm que percorrer na rotina diária, assim como problemas comuns atrelados ao perfil do público específico da EJA, que possivelmente se arrastam ao longo de sua escolarização interrompida.

Os debates, realizados internamente, a Educação de Jovens e adultos tem um marco de educação humanizada a partir de históricas experiências de Paulo Freire publicadas com repercussão internacional, a Constituição Federal brasileira de 1988, apresenta avanços significativos preconizados nos artigos 206, inciso I e 208, inciso I que evidencia no Art. 206 que: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (1) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Desde a promulgação da LDB atual, lei 9394/96, a Educação Básica teve significativos avanços, porém a modalidade EJA sempre veio em ritmo desacelerado, com suas problemáticas, carecendo de direcionamento para capacitar o egresso desse ensino para geração de renda, para o exercício da cidadania com autonomia, capaz de inserir-se no mundo de trabalho como mudança na sua qualidade de vida.

A criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) instituído pelo Governo Federal, concretizado a partir do Decreto 5.478 de 2005, reformulado no ano seguinte, pelo Decreto 5.840/2006, foi considerado um grande passo, cujas oportunidades ofertadas nos cursos de capacitação para esse público vem reduzir as desigualdades, tendo em vista os inúmeros problemas que esses jovens e o adultos tiveram em sua escolarização, sendo grande

parte trabalhadores e chefes de família, seria muito difícil cursar o ensino Médio e um curso técnico simultaneamente. Nesse sentido, Souza (2015), ressalta que:

O PROEJA significou para modalidade de Educação de Jovens e Adultos uma conquista importantíssima, pois trouxe a possibilidade da qualificação profissional em nível técnico aos que estavam afastados dos bancos escolares. A qualificação profissional, ao longo dos anos, constituiu-se numa das principais discussões geradas em torno da EJA - discussões essas que sempre apontavam para pouca efetividade desses cursos. (SOUZA, 2015, p. 45)

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP

Segundo apresentação deste, em cada um dos Campus, foi constituída comissão local, composta por representações de servidores e estudantes para desenvolvimento do plano de oferta de vagas para o período 2019-2023, assim como para discussão e sistematização do Plano Pedagógico Institucional – PPI.

Segundo o documento final aprovado, a construção do PDI-IFAP/ 2019-2023 utilizou-se metodologia descentralizada cujas contribuições sistematizadas nos municípios, com delegação de comissões locais compondo a comissão central, contando com representantes dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica e de seus colegiados e entidades de servidores e estudantes, com a responsabilidade de apreciar, avaliar e aprovar previamente o documento final a ser encaminhado ao Conselho Superior para homologação. Assim, evidencia-se o:

apresentar o embasamento teórico/científico, que respalda a ideia do projeto. O que já foi estudado sobre o tema? Deve conter uma exposição ordenada do assunto com o objetivo de demonstrar que o projeto é tecnicamente exequível. Podem-se apresentar outras informações pertinentes. (PROPES, 2018).

Sendo o documento final é considerado como balizador da ação institucional, nos cinco anos a contar de 2019, em plena vigência, considerando-se aqui os aspectos que dizem respeito ao estudo em tela.

O contexto do Instituto Federal de Educação do Amapá: a formação técnica de nível médio

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) através do Campus Laranjal do Jari, oferta o Curso Técnico em Nível Médio em Logística PROEJA, na forma presencial com objetivo de

Promover a formação técnica de nível médio do profissional em Logística para atuar de maneira estratégica, com competências para planejar, organizar, dirigir, controlar e supervisionar instalações e operações de cadeia logística visando melhorar a qualidade dos processos da administração de materiais, transporte e suprimentos reduzindo os custos. (IFAP 2019, p. 06).

Assim como, o Curso Técnico em Agronegócio, na forma presencial com o objetivo de

Formar profissionais cidadãos com senso crítico e ético, com competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento e utilização de técnicas aplicadas aos sistemas e arranjos produtivos locais, regionais e nacionais, enfatizando a tecnologia em agronegócio como um dos fundamentos e sustentáculo da economia brasileira e do desenvolvimento moderno e sustentável do setor agrícola. (IFAP, 2019, p. 08).

A matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Logística e do Curso Técnico em Agronegócio, na modalidade PROEJA, está organizada em regime semestral, com componentes curriculares distribuídos em Base Nacional Comum, refere-se aos componentes das

áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, a Parte Diversificada que compreende as características locais e regionais e a formação profissional, que compreende os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvidos ao longo do curso. As atividades complementares podem ser distribuídas em atividades como: participação em cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), Estágio, Projeto Integrador, prática educacionais, monitorias, palestras etc.

Dessa forma o Curso Técnico de Nível Médio em Logística, na forma integrada PROEJA, contempla uma carga horária total de 2.580 horas/aula, o que corresponde a 2180 (dois mil cento e oitenta horas), com a duração de três anos letivos. Cada ano letivo possui o mínimo de 200 (duzentos) dias de aula, com proporção de 20 horas semanais, o que corresponde a quatro aulas por dia. As atividades escolares ocorrerão no período noturno, de segunda a sexta-feira, podendo ser utilizados os sábados (quando previsto no calendário escolar) para completar a carga horária do componente curricular e também os dias letivos previstos em lei.

O curso Técnico de Nível Médio em Agronegócio, na forma integrada, PROEJA, contempla uma carga horária total de 2800 horas/aula, o que corresponde a 2333 horas. A carga horária é dividida em 1200 horas/aula da formação da base nacional comum e 1400 de formação profissional. São somadas, ainda, Prática Profissional 250 horas divididas em Estágio ou Projeto de Conclusão de Curso 200 horas, mais 50 horas de atividades complementares que podem ser distribuídas em, por exemplo, participação em Cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), práticas educacionais, monitorias, palestras, etc.

As disciplinas estão divididas em seis semestres. Para cada semestre estudado propõe-se, ainda, a execução de pelo menos um curso FIC pelo aluno, o que possibilitará a realização de aproximadamente 120 horas/aula extracurricular. Estes cursos, por sua vez,

serão ofertados pelos professores do Instituto, em horário extra-urno, como uma formação complementar e prática do curso em andamento. Salienta-se que a aprovação nos componentes curriculares referente ao semestre é condição para continuidade dos módulos posteriores.

Segundo o Plano de Curso em vigência no ano de início do primeiro semestre do curso, os procedimentos metodológicos adotados pelos docentes indicam a necessidade de possibilitar a integração entre teoria e prática. Com atividades: ensaios, experiências, simulações, visitas técnicas, resolução de situações problemas, entre outros, de modo que contemplem o perfil profissional do Técnico em Logística e Agronegócio.

Conforme o artigo 1º e 2º da Resolução N° 52/2019/CON-SUP/IFAP, dispõe sobre a Sistemática de avaliação dos cursos técnicos do PROEJA. A avaliação da aprendizagem é realizada com adoção dos critérios: critérios para a avaliação da aprendizagem: Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; média aritmética igual ou superior a 60 (sessenta); Frequência de, no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária de cada componente curricular. Frequência assídua nos estudos de recuperação, quando estes se fizerem necessários.

Os “Instrumentos Avaliativos” correspondem aos recursos utilizados para coleta e análise de dados no processo, apontando como exemplo: Atividades, projetos de trabalho, projetos de pesquisa, relatórios, pesquisas, seminários, provas e práticas de laboratório. A média do componente curricular de cada etapa dar-se-á pelo total de pontos obtidos e dividido pelo número de instrumentos realizados.

No período de Recuperação paralela, serão ministradas o mínimo de 04 (quatro) aulas, sendo 02 (duas) referentes a revisão de conteúdos em que os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem durante a etapa avaliativa, a fim de que estudem os referidos conteúdos novamente e obtenham aprovação com êxito, e 02 (duas) aulas para aplicação do instrumento avaliativo.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL nº 8.035, aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Publicado em: 20 de dezembro de 2010. Brasília, 2010.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil [1988]. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. Decreto nº. 7.247, de 19/04/1879. Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e superior de todo o Império. Brasília, 1879.

_____. 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, 1971.

_____. Ministério da Educação - MEC. Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. Diretoria de Ensino. Comissão Permanente de Admissão de Alunos ao METT- MA. Processo seletivo ao curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA/2006: manual do candidato. São Luís: CEFET, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. 2005.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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: 13 de dezembro de 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, Pedro Leite. Afastamento por abandono na educação de jovens e adultos: fatores relevantes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Aprendizagem dos adultos. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, n. 6, julho de 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. EVASÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MENES.ES, João Gualberto de Carvalho; PEREIRA, Potiguara Acácio. A escola e o aluno: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor. São Paulo: Avercamp, 2007.

GOMES, Alberto Cândido. A educação em novas perspectivas. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED, TV Escola, Salto para o Futuro (Org.) PROEJA: Formação Técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro: MEC, SSED, TV Escola, Salto para o futuro, 2006, v.16. p. 36-53.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, Fabiana Fernandes; PALOMAR, Meire Terezinha Muller. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. Revista FACP, n. 13. São Paulo, 2018.

NERI, Marcelo Côrtes. O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem- escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A história das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 4 ed. João Pessoa: UCPB, 2003.

SOAREZ, Batista. Por uma pedagogia existencial: é possível a escola trabalhar uma educação integral e terapêutica com indivíduos aprendizes? São Paulo: Visão Global/Arte, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. Educar na sociedade do conhecimento. São Paulo: JM, 2006.

19. Os Institutos Federais e sua Nova Institucionalidade: um Olhar Para o IFTM

*Glauca Faria Mendes de Oliveira*³²

*Luciano Marcos Curi*³³

*Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro*

Introdução

Com a emissão do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológicas, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. E deu origem a um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, estruturado a partir do potencial instalado nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas. (BRASIL, 2007).

A institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), conforme Pacheco (2011) aconteceu no ano de 2008, como uma resposta do governo Lula ao compromisso firmado de promover o fortalecimento do processo

³² Mestranda do Programa Stricto Sensu / Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM - Câmpus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Especialista em Ciências Sociais. Graduada em Direito e Licenciatura em EPT. E-mail: glauca@iftm.edu.br.

³³ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Câmpus Uberaba. Atua como docente permanente do Programa Stricto Sensu em Educação Tecnológica (MPET) e (PROFEPT). Pós-Doutor em História Social (UFU) e Doutor em História das Ciências (UFMG). E-mail: luciano-curi@iftm.edu.br.

de inserção cidadã aos estudantes e desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, de forma estratégica por meio de uma educação profissional e tecnológica. Proeminente na oferta da Educação Profissional pública, nos níveis de Ensino Médio-Técnico, Superior, inclusive Pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, essa RFEPCT 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, ao todo 661 campus, correspondendo a uma cobertura nacional em todos os Estados brasileiros.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, está entre as 10 instituições da RFEPCT estabelecidas no Estado de Minas Gerais, sendo cinco Institutos Federais, quatro Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais e o CEFET-MG.

O IFTM foi criado a partir da fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, tendo como área de atuação as mesorregiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do Noroeste de Minas Gerais, uma extensão territorial de 137.103 km², formada por 81 municípios, com atendimento potencial de aproximadamente 284.000 alunos. Estas instituições originárias com história consolidada por décadas de oferta de ensino profissional em suas comunidades, com quadro de servidores efetivos, muitos convivendo há 20, 30 anos, com concepções teóricas e pedagógicas e disputas comunitárias e políticas, movimenta uma considerável memória.

Com o surgimento do IFTM em 2008, assim como ocorreu com os demais Institutos Federais, criou-se a necessidade de uma nova identidade institucional com potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação e ao mesmo tempo preservar a memória e história de duas instituições unindo histórias e culturas diversas.

O movimento da criação dos Institutos Federais gerou articulações políticas diversas, as instituições tiveram oportunidade de manifestação quanto a adesão ou não a este novo modelo institucional, porém conforme Chamada Pública MEC/SETEC nº002/2007, o projeto já estava pré-estabelecido em forma de uma minuta, o que levou alguns pesquisadores a exporem entendimento de que, a proposta formulada no MEC para adesão das instituições de ensino profissional interessadas, em um tempo recorde de aprovação nas esferas legislativas e executivas, não foi suficientemente discutida com os envolvidos. E de certa forma, para Frigotto (2018), sem um preparo necessário, um amadurecimento, uma discussão com as comunidades escolares na forma de como viabilizar essa junção preservando as especificidades de cada uma.

Assim, o objetivo dessa pesquisa é contar e preservar a memória de como o IFTM se constituiu em 2008, a partir da fusão de duas instituições pré-existentes, CEFET-Uberaba e EAFUDI, e a política nacional existente na época de ampliação, consolidação e reformulação da Educação Profissional e Educação Tecnológica no Brasil.

Este artigo faz parte da pesquisa de mestrado intitulada: IFTM: História e Memória (2008-2018), desenvolvida pela mestrandia Gláucia Faria Mendes de Oliveira, orientada pelo Doutor Luciano Marcos Curi.

Um olhar sobre o IFTM

A proposta de constituição do IFTM enviada ao MEC em resposta a chamada pública MEC/SETEC nº 02/2007 para constituição dos IFs, (BRASIL, 2007), foi elaborada de forma coletiva, envolvendo gestores tanto do CEFET-Uberaba quanto da EAFUDI, demonstrando entendimento à proposição dessa nova institucionalidade no decorrer dos argumentos apresentados. (CEFET-Uberaba, 2008). Na época, o CEFET-MG – Uned Araxá também foi convidado para integrar o IFTM, mas os profissionais daquela escola preferiram permanecer vinculados ao CEFET-MG com sede em Belo

Horizonte. A aprovação da proposta foi divulgada pelo MEC por meio da Portaria nº 116, de 31 de março de 2008. (BRASIL, 2008d).

A proposta para constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo, elaborado em março do ano de 2008 foi desenvolvida por uma comissão responsável composta de 16 servidores, sendo 12 servidores do CEFET-Uberaba e quatro servidores da EAFUDI. Constituído de quatro capítulos. Que assim se intitulava: 1 Apresentação; 2 Histórico; 3 Caracterização da proposta para o IFET – Triângulo; 4 Objetivos e metas do IFET – Triângulo; considerações finais, acompanhada dos anexos: A – Declarações de adesão do CEFET-Uberaba e da EAFUDI. B – Ofício de Doação de Área da Sede do IFET e C - Projeto Arquitetônico da Sede do IFET. Documento composto de 49 páginas.

O CEFET-Uberaba teve início em 1953, ano em que foi fundado o Centro de Treinamento em Economia Doméstica e Rural, que em 1963 passou a ser chamado de Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite”. Com o decreto presidencial nº 83.935, de 4 setembro de 1979, a Instituição recebe a designação de Escola Agrotécnica Federal de Uberaba-MG. E, a partir de 2002, com a emissão do Decreto de 16 de agosto de 2002, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (BRASIL, 2002). A EAFUDI foi fundada em 1957 o seu primeiro nome foi Colégio Agrícola de Uberlândia, em 1979, com a publicação do Decreto 83.935, todos os colégios Agrícolas da Rede de Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário passaram à denominação de Escola Agrotécnica Federal. Assim, da fusão dessas duas instituições nasceu o IFTM.

O IFTM na sua criação recebeu uma identidade nova para seguir rumo ao futuro cumprindo a missão de “Ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática.” (IFTM, 2019). Entretanto, baseado em uma

vivência pretérita na junção de instituições com características próprias e que somadas formam a fundação dessa construção ainda inacabada.

A fundação dessa edificação precisa ser registrada, porque aquilo que se registra e alguém guarda perdura e pode ser lembrada, a finitude da vida de todas as pessoas e a importância da memória que carregam com relação às instituições demonstram a importância de que essas memórias e histórias sejam colhidas e registradas.

Tendo em vista a finitude da vida, no momento em que um grupo social que retinha uma série de memórias deixa de existir, a memória coletiva tende a se esvaír, segundo Halbwachs (1990, p. 80), “o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem.”

Nesse sentido Le Goff (1990, p. 477), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje.”

Disponibilizar as memórias e as múltiplas variáveis que incidiram na reinstitucionalização contribui para a compreensão da identidade institucional que ainda precisa ser consolidada mesmo depois de passados mais de dez anos de sua criação. Tendo em vista as disputas e concepções variáveis entre as instituições fundadoras. Conforme Laval (2004, p. 17), “o sentido da vida individual e coletiva, se liga passado e futuro e mistura gerações, a educação pública é também um campo de forças, um confronto de grupos e de interesses, uma luta contínua de representações e de lógicas.”

Abordamos as narrativas memoriais dos gestores e servidores envolvidos na proposta de criação do IFTM, bem como a preparação para receber essa transformação, as motivações, interpretações e valores dos entrevistados enquanto participantes ativos nesta história a qual buscamos tratar por meio de suas memórias e narrativas.

Considerações finais

O grande investimento do governo federal nessa política do ensino profissional, trouxe um impacto não somente na educação profissional, mas em todo âmbito da educacional brasileiro, gerando uma perspectiva em igual proporção; um modelo de instituição inovador sem precedente no Brasil, diferente de qualquer proposta anterior, inclusive na forma de incorporação dos valores aos envolvidos diretamente nessa transformação, servidores e comunidades atendidas.

Contar essa história e registrar em memórias resgata o que não pode ser esquecido, mas também ajuda na articulação de ações sistematizadas futuras para a efetiva consolidação da RFEPCT na oferta de educação de qualidade aos brasileiros.

Referências

BRASIL. *Decreto no 6.095, de 24 de abril de 2007*. Estabelece 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

BRASIL. *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.(2008a) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 25 nov.2021 >. Acesso em: 24 de abril de 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3.775, de 23 de julho de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. 2008b. Disponível em: <<https://www.camara.leg>>

br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=40547 Acesso em 26 de janeiro de 2022.

BRASIL. *Mensagem nº604/2008*. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, 26/08/2008. P. 39-730. 2008c. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

BRASIL. *Portaria MEC 116 de 31 de março de 2008*. 2008. Disponível em: <<http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2009-1/1107-20-03-09.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

BRASIL. *Decreto de 16 de agosto de 2002*. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, e dá outras providências. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=19/08/2002>>. Acesso em: 02 de março de 2022.

BRASIL. Chamada Pública MEC/SETEC 002 de 12 de dezembro de 2007. *Chamada Pública de Propostas para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

CIAVATTA, Maria. *Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)*. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. p. 160. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. *Educação Profissional e Tecnológica Brasileira Reinstituicionizada: Uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.P. 63-79.

CURI, Luciano Marcos. *O que é Educação Profissional?* In: Jornal InterAção (Seminário de Notícias de Araxá-MG). nº 930, p. 02, 2018. Acesso em 19 de março de 2021.

20. Promovendo o Aperfeiçoamento Profissional dos Docentes do IFRJ e IFF por Meio da Troca de Experiências e Práticas em Educação Inclusiva

*Maryluci da Silva Ribeiro*³⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Introdução

Vive-se em um sistema societal que ainda desconhece a definição e os problemas que as pessoas com deficiência passam, no entanto, a lei 13.146/2015, considera que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Porém, para Plácido e Jeronymo (2020) o ambiente escolar é um lugar que recebe indivíduos de várias culturas, pensamentos, comprometimentos, é um espaço democrático, ou deveria ser. Garantir o direito à educação para pessoas com deficiência (PcD) vai além do limite da jurisprudência no país. Há de se pensar como estão tendo acesso e como isso está sendo ofertado nas escolas para esses sujeitos cujo quantitativo vem aumentando a cada dia nos Institutos Federais (IFs).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da educação (MEC), revela que cerca de 6 milhões de pessoas em idade escolar no Brasil tem alguma necessidade educativa especial e, dentre estas, apenas 5% recebem algum tipo de atenção educativa e/ou terapêutica (BRASIL/ MEC, 2000).

³⁴ Mestranda pelo IFRJ, Graduada em Artes Visuais (UMS) e Pedagogia (UCB), especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão na área de Educação (UBM), e em Educação Inclusão na área de Educação (UBM).

Nesse sentido, é necessário discussões sobre o tema, para que a comunidade escolar possa perceber o caminho correto da inclusão da pessoa com deficiência e assim esses estudantes possam ter seus direitos garantidos, os permitindo serem protagonistas da sua aprendizagem.

Problema da pesquisa

O espaço escolar ainda é um local excludente para quem não mantém um padrão comportamental satisfatório e desejável para a sociedade. Esperam-se crianças passivas e os que não se enquadram nesse modelo, já são rotuladas como “alunos problema”. A escola é a que mais recebe sujeitos diversos e, mesmo nessa perspectiva, ainda existe um padrão a ser seguido.

E é nas escolas públicas que se percebe uma maior separação desses alunos, Mészáros (2005) nos questiona: para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público, se não for para lutar contra a alienação?

Dentre tantos alunos recebidos, existem as pessoas que não se enquadram no perfil dito normal pela sociedade, são os alunos com deficiência. Eles fazem parte da minoria dentro de uma Instituição Educacional, e como mostrado na figura 1, existe a escola que exclui, segrega, integra e inclui.

Porém, como fazer com que esses alunos sejam incluídos em todo o processo educacional?

Nesse sentido, para uma completa inclusão é necessário observar que apesar de os professores receberem contínuos cursos de formação continuada, deparam-se com dificuldades em atender as necessidades específicas desses alunos para inseri-lo no Ensino Profissional e Tecnológico (EPT).

Percebem-se questionamentos e anseios do corpo docente, que traduz em dúvidas de qual será a maneira correta de fazer com que o estudante com deficiência, tenha seus direitos efetivados e ele seja inserido na EPT numa perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, faz-se necessário essa pesquisa, que tem como objetivo investigar experiências dos docentes do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e do Instituto Federal Fluminense (IFF) e promover o compartilhamento das mesmas, com vistas a contribuir para a formação dos professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPT – e promover práticas inclusivas no contexto do EMI.

Objetivo da pesquisa

A pesquisa tem como objetivo investigar experiências dos docentes do IFRJ e do IFF e promover o compartilhamento das mesmas, com vistas a contribuir para a formação dos professores da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico e promover práticas inclusivas no contexto do ensino médio integrado.

Pensando em compreender as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores do IFRJ e do IFF que trabalham na perspectiva de educação inclusiva, sobretudo que permitam ao aluno uma educação emancipadora e inclusiva, a pesquisa tem como objetivo adjacente o compartilhamento de práticas desenvolvidas pelos professores, para atender a todos os alunos e propor recursos que articulem um aprendizado eficaz.

Ademais, como produto de todo o estudo, propõe-se a construção de um livro digital, ebook, que compartilhará relatos de experiências de docentes que atuam no EMI do IFRJ e do IFF que ao longo da sua trajetória profissional desenvolveram práticas inclusivas com alunos com deficiência, para que por meio do compartilhamento de experiência eles encontrem apoio para seu aprimoramento profissional e, assim, aperfeiçoem de forma solidária e colaborativa a produção na área.

Formação em serviço

Por se tratar a formação em serviço, um processo indissociável da prática, é necessário refletir sobre a formação continuada, nesse

sentido, a referida pesquisa será fundamentada a partir do aporte teórico de Salles (2004).

O autor dialoga com o referido estudo ao fundamentar e contemplar aspectos relevantes à aprendizagem a partir da práxis, lançando mão da experiência individual de cada docente em seu fazer pedagógico para compartilhar experiência entre seus pares, levando ao docente analisar suas práticas de inclusão na EPT.

Aprendendo por meio da troca de experiência

Pensando em uma formação para além do academicismo, a pesquisa de António Nóvoa (1995), que aponta a formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, contribuirá para a investigação no sentido de repensar a profissão docente e sua formação, contextualizando que o ensino vai além das disciplinas.

Segundo Nóvoa (1995), a formação é decorrente do acúmulo de experiências e conhecimentos apropriados durante as formações iniciais e continuadas.

Consideram-se também aquelas experiências vividas como aluno e aquelas vividas ao longo do exercício profissional como professor. Deste ponto de vista, as experiências-histórias da pessoa-professor desempenham um papel imprescindível na sua formação profissional: as experiências pessoais e profissionais são fios que vão sendo tecidos no decorrer da vida, compondo e ampliando os sentidos da pessoa-professor como profissional.

Educação inclusiva: conceito e importância

Apesar do crescente número de alunos incluídos no ambiente escolar, é emergente a discussão mais aprofundada sobre essa modalidade de educação, que por tempos luta pela inserção no sistema educacional.

Nesse sentido, considero importante a análise dos pressupostos e fundamentos histórico-políticos a partir e tem da leitura de Glat e Pletsch (2011), que também contextualizam o conceito de educação especial, corroborando com a investigação no que tange a inclusão do aluno com deficiência em turmas regulares um viés pragmático para inserir esse aluno no EMI.

Na análise de Miranda e Galvão Filho (2012), que vem acrescentar, no que tange ao questionamento de como vem sendo a formação do professor que trabalha na perspectiva de educação inclusiva. Dialogando com a proposta da pesquisa em enfatizar que, para uma prática de inclusão, tem de haver uma formação pautada na referência humana.

Relação entre EPT na perspectiva integrada omnilateral e a educação para e na diversidade

A educação inclusiva até hoje é de muito desafio para todos, inclusive para o professor que lida diretamente com o aluno com deficiência. Pensando na necessidade de mais aprofundamento acerca do desafio de inserir esse aluno na sociedade de forma integral, faz-se necessário a análise de Kuenzer (2014), que reflete sobre as relações entre o mundo do trabalho e a escola com práticas de integração.

Ciavatta (2012) aponta conhecimento político do ensino integral, politécnico e omnilateral, que dá sentido e relevância à luta inerente a todos, sobretudo com educação especial, que sempre lutou por uma educação como princípio para todos, a análise da autora sintetiza o papel do EMI que é relevante ao aluno com deficiência.

Ao analisar, Frigotto (2018), no Capítulo Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado, observa-se que a pesquisa do autor conversa com a investigação por ter uma visão marxista, que busca aproximar a leitura da prática pedagógica em uma visão da realidade de uma educação para todos.

Considerações finais

Dessa forma, os docentes como importantes atores desse processo, ao compartilharem suas experiências, servem de exemplo para outros colegas que, eventualmente, venham a lidar com situações semelhantes.

Referências

BRASIL. Lei 13.146/15 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A educação especial e a educação superior*. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Boletim 21. Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Disponível em: < <https://bit.ly/1U7QxVu> > Acesso em: 11 de julho de 2017.

CIAVATTA, Maria. *Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?* Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento*. Laboratório De Políticas Públicas (LPP/UERJ). Rio de Janeiro, 2018.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. 2 ed. São Paulo. Boitempo, 2008.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares*. Salvador: EDUFBA,2012.

NEVES, J. L. *Pesquisa Qualitativa – Características, uso e Possibilidades*. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 1996.

NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. *A Formação tem de Passar Por Aqui: As Histórias de Vida no Projeto PROSALUS*. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

PLÁCIDO, R.; JERONYMO, C. M. *O Acolhimento nas Práticas Educacionais Inclusivas da EPT*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 81-106,set. / dez 2020.

SALLES, F. C. *A formação continuada em serviço*. Revista Iberoamericana de Educación. v. 34 n. 2 (2004).

21. A Inserção de Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social no Mundo do Trabalho Brasileiro e seus Paralelos Históricos

Narciso Genuino³⁵
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia da Paraíba

O presente capítulo consiste no estudo da iniciação da geração Z em atividades laborais, comparativamente à outras gerações e períodos da história, destacando principalmente a vivência de jovens negros em situação socioeconômica desfavorecida. Enquanto isso, busca-se paralelos históricos das dificuldades encontradas relativas às transformações ocorridas no mundo do trabalho no Brasil, em situações como nos períodos pós-abolição da escravidão, na revolução industrial e na contemporaneidade, à formação da identidade juvenil e à caracterização das diferentes gerações.

Introdução

De uma forma geral, Oliveira e Santos (2017) elaboram que a educação no Brasil é um processo complexo e repleto de variáveis discriminatórias. Entretanto, com o avanço do processo de industrialização do século XX, a constituição de um modelo de sociedade voltada ao trabalho como fonte de prestígio, segundo o modelo Fordista, fundida com os problemas raciais enfrentados até nos dias de hoje, demonstra-se como mais um reflexo dessas disfunções sócio étnicas.

Estas disfunções limitam o desenvolvimento do potencial humano e dificultam muito a vida dos afetados: jovens negros de baixa

³⁵ Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, especialização em Gestão Escolar - Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, mestrando do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/ IFPB -

renda, que passam a depender de um modelo educacional pouco acessível para transgredir o estigma que lhes foi associado.

Medidas governamentais buscaram, por motivos de manutenção do poder estatal, minimizar esses problemas pela instauração de instituições profissionalizantes como as Escolas de Aprendizizes Artífices – EAAS, que, apesar de ironicamente não abrangerem regiões mais necessitadas, concentrando-se apenas nas capitais, apresentavam caráter assistencialista e foram importantes para a consolidação do ensino técnico-profissional no Brasil.

Apesar das suas implicações, por razões óbvias, Palfrey e Gasser (2011) asseguram que não é seguro afirmar que, a interação entre juventude e labor retém-se a recapitulações de métodos anteriores à esta geração. De fato, a Geração Z difere-se de modo categórico, inclusive no âmbito acadêmico-profissional, quando comparada à sua antecessora.

Isso acontece principalmente em decorrência de avanços tecnológicos diversos. Entretanto, sabe-se que as transformações na sociedade são desiguais, sendo, portanto, fundamental a observação da influência do capitalismo crescente e sua interferência nas instituições sociais coplanares às reações de pessoas desvalorizadas por quaisquer motivos, dado o contexto do trabalho.

A juventude de diferentes gerações

Em sua maioria, as nomenclaturas destinadas à caracterização das gerações estão voltadas à fenômenos geopolíticos de participação eurocêntrica, deixando clara a essa relação ao referirem-se constantemente à efeitos de um pós-guerra no qual o Brasil não se envolveu integralmente. Por esse motivo, faz-se necessário identificar quais valores estão verdadeiramente associados ao contexto brasileiro. Para fins de adequação aos termos usados neste trabalho, ainda utilizaremos as classificações populares para o tema.

Baby Boomers e Geração X

Compreendendo as pessoas nascidas no Brasil entre 1945 e 1960, os Baby Boomers Brasileiros são, primordialmente, compartilhantes de um período posterior ao chamado “Estado Novo”, que, apesar de controverso, foi um momento muito importante para o estabelecimento da industrialização no Brasil.

Por influência de sua metrópole, era privado da revolução industrial europeia e dependia de produtos importados. Marcado pela forte repressão à ideais comunistas e com certa afeição às noções de origem Fascista, é possível afirmar que foi um período conturbado para a população, envolvendo inclusive o suicídio do Presidente Getúlio Vargas e a instauração da Ditadura militar de 1964.

A população da Geração X, nascida entre as décadas de 60 e 80, por sua vez, atravessou durante sua infância os períodos da Ditadura Militar. Por fazer parte da influência Estadunidense na Guerra Fria, algumas características atribuídas mundialmente a essas pessoas condizem com circunstâncias brasileiras. Cunha (2017) cita a tensão política envolvida e a busca por identidade em movimentos de contracultura que estiveram presentes no Brasil, principalmente ao considerarmos a valorização do “american way of life” na perspectiva liberal, sob efeitos da popularização da televisão e do cinema.

Geração Y e Z

Compreendendo os natis entre 1980 e 1990, no Brasil, Palfrey e Gasser (2011) afirmam que a juventude da geração Y, sendo a primeira tendo contato com os avanços nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, mesmo que de forma inicialmente sutil, aparentam maior adequação à globalização, porém, com elevado grau de ceticismo em relação à grandes empreendimentos privados. A geração Y é a primeira a ser formada por “nativos digitais”.

Os autores reforçam que, de forma semelhante, a Geração Z aparenta intensificar muitos dos princípios compreendidos pelos

millennials. Atribuída ao período entre 1995 e 2010, os indivíduos dessa geração demonstram interesse em questões sociais, principalmente considerando a sua adequação aos meios digitais de comunicação.

O domínio popular das Tecnologias possibilita associar o comportamento desses sujeitos a formas de mídia diversas popularizadas pela internet, como jogos digitais, redes sociais e os chamados memes.

A construção da juventude dos jovens em vulnerabilidade social no Brasil

Para Antunes (2009) a concepção do trabalho como forma de destaque identitário e ascensão social é profundamente arraigada aos conceitos de origem liberalista.

Entretanto, posto que não se pode estabelecer uma homogeneidade aos imperativos de conduta juvenil sem antes especificar o público-alvo das afirmativas, direcionamos o contexto do presente trabalho à uma parcela da geração Z com características mais bem detalhadas: Compreendendo, portanto, a população de jovens negros e de baixa renda como objeto de estudo da pesquisa, torna-se verificável a presença de padrões de raciocínio que aparentam convergir à uma “acentuação transmutada” dos valores relacionados às gerações Y e Z já apresentados.

Essa transfiguração do caráter ativo da juventude está voltada às formas de se lidar com a condição socioeconômica desfavorecida. Nesse caso, o protagonismo é posto ao jovem pobre como modelo de superação de sua condição de pobreza e, por consequência, está diretamente ligado às imposições culturais que o espaço geográfico determina em consonância com fatores opressivos originários ainda da formação da população.

Em contraste, existe também uma parcela da população de jovens que simplesmente desacredita do processo de inserção no mundo de trabalho, tomando atitudes auto exclusivas por serem considerados

“como sujeitos imaturos/as e despreparados/as para assumir postos dentro de um sistema que privilegia as altas competências e habilidades, associadas muitas vezes ao universo adulto.” (JUNIOR, 2018, p. 18). A fim de compreender os motivos por detrás de cada um desses desdobramentos psíquico-comportamentais, é preciso analisar o processo de formação de caráter que ocorre durante o desenvolvimento das diferentes gerações, envolvendo os diferentes meios sociais acessados pelos sujeitos e o consumo de informações que realizam.

Do processo de formação acadêmica na vulnerabilidade social

A escola, sendo responsável pela introdução dos jovens ao conhecimento técnico e acadêmico, afirma papel fundamental na inserção das novas gerações no mundo do trabalho, além de integrar uma conjuntura interna capaz de moldar a socialização desses sujeitos. Dessa forma, fatores excludentes relativos à interação entre a situação do aluno com o ambiente escolar impactam diretamente na perspectiva de futuro daqueles que se submetem ao sistema acadêmico, parte do conjunto de variáveis que constituem a noção de vida e sentido do trabalho desses indivíduos.

Essa interação, segundo Oliveira e Santos (2017), está diretamente associada, entre outros pontos, à condição familiar do aluno. A herança cultural provida pela família proporciona maior flexibilidade e adaptação aos ambientes externos, sendo determinante para o desempenho acadêmico. Jovens de diferentes realidades sociais não têm, portanto, opiniões diversas acerca do fenômeno educativo, sendo destacável, portanto, a influência do desenvolvimento pessoal de origem familiar nessa relação.

Considerações finais

Dadas as condições de construção e desenvolvimento dos adolescentes e jovens em vulnerabilidade social, é possível aferir que, em geral, a introdução desses cidadãos ao labor se dá de maneira complicada e bastante constricta, em decorrência da demanda urgente por trabalho

justaposta à quantidade reduzida de recursos e atributos subjetivos requeridos pelos meios de produção globalizados.

Historicamente, essa situação é recorrente no Brasil ao longo dos séculos, percebendo-se mudanças pouco significativas nesse sentido. Os diversos fatores citados são altamente limitantes e frequentemente restringem as opções de sobrevivência que esses jovens possuem ao longo da vida.

No contexto atual, entretanto, vê-se a presença de diferenças marcantes no modo com o qual a juventude, de maneira precoce ou não, inicia suas atividades trabalhistas. O processo de *uberização* do trabalho, nesse sentido, torna-se especialmente atrativo ao conferir suposta autonomia ao trabalhador, enquanto, na verdade, priva-o de direitos fundamentais ao não o estabelecer como empregado, mas sim um associado da empresa, “trata-se de um autogerenciamento subordinado”. (ABÍLIO, 2020, p. 580).

Atesta-se, portanto, o direcionamento da parte de vários quesitos sociais voltados a comportamentos de autorresponsabilidade e abandono que aflige a juventude brasileira, característica marcante da estruturação da sociedade desde o período colonial. A população mais fragilizada é, fatidicamente, a mais afetada por essa condição, de forma que os jovens da geração Z podem acabar por desenvolver imperativos de conduta voltados justamente a esse individualismo, forçados pelo cenário que se constrói ao seu redor.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. *Uberização e Juventude Periférica: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho*. Novos Estudos, São Paulo, v. 39, ed. 3, p. 579-597, 7 out. 2020. DOI <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030008>. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/nec/a/zwB63zdGw9nNzqPrS7wFsMN> >. Acesso em: 26 de janeiro de 2022.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. *OS SENTIDOS DO TRABALHO: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2009.

CIDADE, Elívia Camurça. *Juventude em condições de pobreza: modos de vida e fatalismo*. Orientador: Verônica Moraes Ximenes. 2012. Dissertação (Mestrado) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [S. l.], 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6812>>. Acesso em: 4 de janeiro de 2022.

CIDADE, Elívia Camurça. *JUVENTUDE EM CONDIÇÕES DE POBREZA: MODOS DE VIDA E FATALISMO*. Dissertação (Mestrado) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6812>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2022.

CUNHA, Paulo Roberto Ferreira da. *American way of life: representação e consumo de um estilo de vida modelar no cinema norte-americano dos anos 1950*. Tese (Doutorado) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2017. p. 352. Disponível em: <<https://tede2.espm.br/handle/tede/277>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2022.

DE OLIVEIRA, Gabriela Cristina; DOS SANTOS, Rodrigo. *Políticas públicas e juventude: análises sobre o protagonismo juvenil na perspectiva dos jovens pobres*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, v. 4, ed. 1, p. 230-248, 4 de abril de 2017.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na Era Digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais*. 99. ed. São Paulo: [s. n.], 2011. 352 p. ISBN 9788536324838.

SALATA, André. *Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil*. Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares, Bebedouro SP, v. 21, ed. 1, 15 abr. 2019. DOI DOI: 10.12957/irei.2019.42305. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/intersecoes/310>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2022.

SILVA, N. N. DA; BERNARDO, H. A. DA C. *Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias*

de vida. Ensino em Re-Vista, v. 26, n. Especial, p. 1102-1123, 18 dez. 2019. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/em_revista/article/view/52067 >. Acesso em: 26 de janeiro de 2022.

22. História de Vida como método de Pesquisa

Elaine Pinto Sousa³⁶

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Introdução

Este capítulo objetiva analisar a abordagem História de vida e destacar o seu surgimento e evolução e sua possibilidade de uso como método de pesquisa. Para tal, será realizada uma abordagem teórica, de caráter exploratório acerca de sua utilização nas pesquisas qualitativas.

Buscou-se fazer algumas considerações e reflexões sobre sua relevância e aplicabilidade nas pesquisas humanas e sociais. Entre os resultados se destaca que a História de Vida passou por diversas transformações, rompendo com a visão Positivista e Historicista que só dava visibilidades aos grandes eventos e conquistas.

História de Vida, o que é?

A História da vida é um método que surgiu durante as décadas de 20 e 30. Ela é herdeira da tradição da Escola de Chicago, e foi destaque nas pesquisas científicas americanas. “A história de vida é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes.” (CHIZ-ZOTTI, 2000, p.95).

Ela se insere na abordagem qualitativa de investigação, sendo utilizada nas diversas pesquisas humanas e sociais: antropologia, história social, educação, entre outras. Ela foi durante muito tempo desvalorizada e com pouca visibilidade científica, devido a importância

³⁶ Possui graduação em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Atualmente é efetiva - Secretária de Estado de Educação do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.

que o meio acadêmico científico dava a pesquisa quantitativa, que durante muito tempo foi considerada como legítima na ciência, devido a sua precisão, objetividade e exatidão que eram características que a tornava uma pesquisa neutra e, portanto, a única de ser acreditada, devido ao seu padrão imutável. Essa visão positivista foi perdendo força e dando espaço à subjetividade da pesquisa qualitativa.

Na obra *The Polish Peasant in Europe and America*, de William I. Thomas e Florian Znaniecki (1918-1920), delineiam-se conceitos fundantes do pensamento que vai marcar a Escola de Chicago de Sociologia. Eles foram os pioneiros na utilização da História de Vida.

Segundo Bulmer (1984), este livro da história de vida de poloneses camponeses que foram para os Estados Unidos, a publicação mudou a Sociologia ao estudar o mundo empírico nos termos de uma perspectiva teórica e metodológica.

A História de Vida é um método que proporciona ao pesquisador uma maior aproximação com o sujeito, permitindo ao indivíduo uma retrospectiva de fatos que ocorreram durante sua trajetória de vida.

A história de vida ou relato de vida pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida. (CHIZZOTTI, 2000, p.95).

A história de vida pode ser considerada uma autobiografia, ou seja, a pessoa tem a possibilidade de contar a sua história. Dosse (2009) cita que na atualidade o enigma biográfico sobrevive a escrita biográfica, e que a biografia deve ultrapassar a visão de Pierre Bourdieu em afirmar que a biografia é uma ilusão.

Vale ressaltar que história de vida não é biografia, apesar de haver semelhanças entre ambas, como salienta Becker (1994). A História de vida atende mais aos propósitos do pesquisador que do autor e está

preocupada com a fidelidade das experiências e interpretações do autor sobre seu mundo.

Para Becker (1994), o pesquisador que coleta uma história de vida elabora um planejamento e cumpre as suas etapas para que nenhum fato ou acontecimento importante seja desconsiderado. O que parece real se ajusta a outras evidências disponíveis e que a interpretação do sujeito seja apresentada honestamente. Assim, a História de vida como método é um instrumento essencial na análise da sobreposição ao entre o que é exterior aos indivíduos e principalmente o que ele faz dentro de si.

Para Chizzotti (2011), a História de vida é a metodologia que mais se adequa e tem a possibilidade de explicar o fenômeno estudado e se enquadra nos estudos qualitativos. Assim, a história de vida pode ser entendida como um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida.

Considerações finais

Dentre as discussões arroladas neste capítulo, as elucidações de Chizzotti (2011) foram essenciais, no que tange a História de vida como método de pesquisa, acerca da relevância em discutir os desafios, a semelhança com a autobiografia e a importância de sua utilização como método de pesquisa.

O método de história de vida é o mais adequado para narrar a história do sujeito, portanto o mais valioso, por assegurar uma perspectiva fidedigna, verdadeira e democrática e com a responsabilidade de manter a subjetividade do sujeito.

À busca de conclusão, o ato de pesquisar trouxe a possibilidade aprofundamento da temática e a instigação para que outros pesquisadores busquem mais fundamentações teóricas e abrir debates sobre a importância da utilização da História de vida como método de pesquisa para as Ciências Humanas e Sociais.

Referências

- BECKER, H. (1994) *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. 2a. ed. São Paulo: Hucitec.
- BRANDALISE, R. *Pesquisa em comunicação intercultural a partir da Teoria e Método de Thomas Znaniecki*, em the Polish Peasant. As Ciências da Comunicação e sua Atuação Plurifacetada Ed. Atena, 2020.
- BULMER, M. *A Escola de Chicago de Sociologia: O que a tornou uma Escola?* Tradução: EUFRASIO, M.A. Cadernos CERU, Série 2, Vol. 31, n. 1, jun. 2020.
- BLOCH, M. L. B. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. RJ, Zahar, 2001.
- CANO, I. *Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil*. Sociologias [online]. 2012, v. 14, n. 31, pp. 94-119. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000300005> >. Acesso em: 20 de Janeiro de 2022.
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação. Braga/Portugal, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: . Acesso em: 20 de novembro de 2021.
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2ª. edição CORTEZ EDITORA, 2011.
- DOSSE, François. *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo. 21 ed. Cortez. 2000.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

23. O Impacto da Assistência Estudantil nos Institutos Federais da Região Norte do Brasil

Daniel Guedes Feitosa³⁷

Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira³⁸

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Introdução

Este capítulo tem como principal referência a pesquisa de Maurício et al³⁹ (2020) que verificaram as ações de assistência estudantil desenvolvidas pelas universidades da Região Norte do Brasil durante a pandemia. Assim, fomos instigados a realizar uma pesquisa nos Institutos Federais da Região Norte do Brasil, refletindo sobre as medidas adotadas para garantir a permanência dos alunos, em especial aqueles em vulnerabilidade socioeconômica, no período pandêmico.

Para Souza (2017), oferecer Assistência Estudantil para a educação profissional e Tecnológica não está intrinsecamente ligado à pobreza, mas a dar condições para que os filhos da classe trabalhadora possam concluir, com êxito, suas formações acadêmicas, tendo uma educação que os situa na sociedade, podendo compreender como funciona a mecânica do mundo do trabalho.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é compreender o impacto das Políticas de Assistência Estudantil desenvolvidas nos Institutos

³⁷ Mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Rondônia/ Técnico-Administrativo da Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: daniel.guedes@unir.br.

³⁸ Professor de História do Instituto Federal Fluminense, campus Itaperuna. Pós-doutorado concluído na Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Pós-doutorado em andamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Membro do grupo de pesquisa NEHLI (IFRO) e do grupo Justiça e Impérios Ibéricos de Antigo Regime (UFF, Campos). rodufop@yahoo.com.br.

³⁹ Texto intitulado: Assistência Estudantil e Covid-19: um estudo nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil.

Federais da região Norte do Brasil, no período da pandemia de Covid-19, de março de 2020 a outubro de 2021.

Para Kowalski (2012), o surgimento da Assistência Estudantil (AE) está atrelado ao início das Universidades, sendo que a literatura demonstra que a primeira prática de auxílio ao estudante, no Brasil, ocorreu durante o governo de Washington Luís em 1928, com a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris.

Cabe destacar que nesse período histórico, a AE estava voltada para os filhos da elite brasileira, pois somente essa parcela da população tinha acesso ao ensino superior. Portanto, cabe salientar, que a Política de Assistência Estudantil sofreu muitos processos de avanços e retrocessos em seu percurso histórico, passando do atendimento da classe elitizada para a classe mais vulnerável socioeconomicamente, sendo fundamental a criação de movimentos sociais para debater amplamente a temática.

Sendo assim, Souza (2017) expõe que foi no processo de redemocratização do país que se intensificaram os espaços de discussão da Assistência Estudantil, com duas frentes de luta: o Fórum Nacional de Pró- Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES.

Enquanto Araújo e Bezerra (2007) reiteram que outras entidades também foram fundamentais na luta pela efetivação da assistência estudantil, a saber a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Secretaria Nacional de Casa de Estudantes (Sence).

Assim, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituído pelo decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, é considerado o marco legal da Assistência Estudantil, tendo como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. De acordo com o decreto, as ações de assistência estudantil são desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital;

VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

Essas ações são executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010).

Como medida de prevenção ao contágio do novo coronavírus (SARS-CoV-2), o Ministério da Educação publicou a Portaria 343, de 17 de março de 2020, que autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação.

Em síntese, considerando que os estudantes necessitam de acesso a equipamentos de informática e internet para a realização das aulas remotas, surgiu a seguinte indagação: Quais as ações de Assistência Estudantil desenvolvidas nos Institutos Federais da Região Norte do Brasil no período da pandemia de Covid-19?

Ações durante a pandemia de COVID-19

No período pandêmico, a partir de março de 2020, os Institutos Federais da Região Norte adotaram ações para garantir a permanência e êxito dos estudantes nesse momento conturbado vivenciado pela população mundial. Foram instituídos, em cada Instituição, conforme suas especificidades, Comitês de Emergência, crise, e Operações de Prevenção e Combate à COVID-19, realizaram medidas com o objetivo de gerenciar ações visando minimizar os efeitos causados pela pandemia do Coronavírus e seus impactos na comunidade acadêmica.

Dentre as ações está a suspensão preventivamente das atividades pedagógicas e administrativas presenciais, fazendo com que as aulas

e demais atividades de ensino dos cursos regulares fossem realizadas preferencialmente na modalidade de Educação a Distância (EAD)/ Ensino Remoto Emergencial.

O IFAC Suspende as aulas por prazo indeterminado em todas as unidades, devendo ser retomadas no momento em que as autoridades sanitárias manifestarem o retorno das condições para o convívio social, conforme pela portaria nº 396, de 31 de março de 2020. Enquanto o IFAM teve suspensas as aulas presenciais a partir de 02 de abril de 2020, através da portaria nº 547-GR/IFAM, de 1º de abril de 2020.

No IFAP, a suspensão das atividades pedagógicas e administrativas presenciais em todas as unidades iniciou-se a partir de 16 de março de 2020. O IFPA suspendeu as atividades acadêmicas presenciais (ensino, pesquisa e extensão), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, por tempo indeterminado, através da portaria nº 705/2020/GAB, de 15 de maio de 2020.

O IFRO teve suspensa preventivamente as atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Instituto, a partir de 18 de março de 2020, através da portaria nº 519/REIT - CGAB/IFRO, de 16 de março de 2020. O IFRR também suspendeu suas atividades acadêmicas, a partir de 18 de março, para a prevenção ao Coronavírus, conforme a portaria nº 23/2021 - CCEC/IFRR. Enquanto o IFTO, através da portaria nº 337/2020/rei/ifto, de 18 de março de 2020, suspendeu as aulas e instituiu o Ensino a Distância (EaD) como método a ser adotado para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Com isso, os Institutos Federais disponibilizaram auxílios estudantis visando a manutenção dos estudantes, em especial os mais vulneráveis socioeconomicamente, como podemos constatar nas publicações dos editais.

Levando em consideração o Quadro 1, podemos destacar como ação específica nesse período pandêmico a distribuição de chips com pacotes de dados e Equipamentos de informática, tendo adesão de todos os Institutos pesquisados. Essas ações foram implementadas através

do Projeto “Alunos Conectados”, em parceria com o Ministério da Educação em conjunto com a Rede Nacional de Pesquisa - RNP, tendo a finalidade de proporcionar aos alunos o acesso às tecnologias digitais, principalmente aqueles estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade econômico-financeira.

Cabe registrar que o IFRO e IFAC realizaram a disponibilização de empréstimo de equipamento tecnológico/ de informática para estudantes que necessitam de inclusão digital, em caráter emergencial e temporário, oportunizando acesso à internet por meio de oferta de recurso tecnológico via empréstimo.

Além disso, os Kits de merenda escolar/ kits de gênero alimentícios foram distribuídos com a finalidade de contribuir com o sustento e alimentação durante o período de atividades remotas em decorrência da pandemia do Coronavírus. Essas ações foram desenvolvidas com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, instituída pela Resolução nº 02, de 09 de abril de 2020 que dispõe sobre o PNAE durante o período de estado de calamidade pública e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus – Covid-19, contribuindo para a alimentação dos estudantes e familiares nesse período pandêmico.

Nesse sentido, Conforme exposto no Quadro 1, podemos constatar que o IFAC, IFPA e IFRO ofereceram o Auxílio permanência, que consiste na concessão de valor financeiro mensal, prioritariamente destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que necessitam de auxílio para contribuir com sua alimentação, transporte, entre outras, que possam interferir na permanência e conclusão do curso, sendo disponibilizado uma quantia de R\$80,00 a R\$ 250,00 (oitenta a duzentos e cinquenta) reais, conforme critério estabelecido por cada Instituto, visando a manutenção dos estudantes nesse período pandêmico.

O IFPA e IFRO disponibilizaram o Auxílio Pessoa com Deficiência (PcD), sendo que no IFPA o auxílio PcD consiste em um apoio financeiro aos estudantes que possuam algum tipo de deficiência,

visando contribuir com as despesas de alimentação, transporte, moradia e material de apoio pedagógico, durante o tempo regular do curso, até a integralização curricular, ou seja, até sua conclusão.

No IFRO, o auxílio PcD foi ofertado especificamente para estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista para aquisição de tecnologia assistiva educacional, indicada para as atividades educacionais previstas nas disciplinas curriculares, de modo a proporcionar permanência, garantir a participação com aprendizagem e bom desempenho acadêmico durante o tempo regular do seu curso.

O Auxílio emergencial foi ofertado no IFAC, IFAP, IFRO e IFTO com a finalidade de conceder auxílio financeiro destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, complementando as despesas com alimentação, enquanto durar a situação de excepcionalidade, em virtude do Coronavírus - COVID-19, visando à permanência e êxito dos estudantes nos cursos.

De todos os Institutos, apenas o IFRR disponibilizou o Apoio à formação do estudante, sendo destinado aos estudantes por ocasião do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório. Destacamos que apenas o IFTO oferece de forma específica os auxílios estudantis financeiros, sendo disponibilizadas concessão de auxílios financeiros para estudantes dos cursos presenciais (adaptados às aulas remotas) técnicos integrados ao ensino médio e técnicos subsequentes das unidades.

Considerações finais

A partir do desenvolvimento da pesquisa, foi observado que os 07 Institutos Federais da Região Norte estão desenvolvendo mecanismos para que os discentes, em especial os que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, possam dar continuidade aos estudos nesse período de pandemia. Foram analisados os editais de disponibilização de auxílios estudantis, bem como notícias e documentos pertinentes à assistência estudantil.

Com a finalidade de minimizar os efeitos causados pela pandemia do Coronavírus e seus impactos na comunidade acadêmica, as

Instituições criaram seus Comitês de Emergência, Crise, e Operações de Prevenção e Combate à COVID-19, realizando medidas com o objetivo de gerenciar ações de combate a pandemia. Destas ações, destacamos a suspensão preventivamente das atividades pedagógicas e administrativas presenciais, surgindo a necessidade da oferta de auxílios estudantis visando para que os estudantes tenham condições mínimas para dar continuidade nos estudos.

Destacamos que o IFTO foi o único instituto que ofereceu o auxílio estudantis financeiros, enquanto somente o IFRR disponibilizou o auxílio Apoio à formação do estudante e o IFAM, de forma exclusiva, mantiveram os auxílios Creche e Alojamento no período pandêmico. Da mesma forma, somente o IFAC ofereceu o Programa de Monitoria Especial para seus estudantes. Cabe salientar, que o IFAM, IFAP, IFRO, IFRR e IFTO disponibilizaram o Kit Merenda Escolar/ Kits de gênero alimentícios, consolidadas através do PNAE, sendo de suma importância para a manutenção dos estudantes e seus familiares nesse período de pandemia.

Dessa forma, destacamos que a Política de Assistência Estudantil se tornou uma importante ferramenta para o combate a pandemia de coronavírus (Covid-19), dando condições para que os estudantes possam ter pleno acesso à educação.

Assim, esperamos ter contribuído com a comunidade acadêmica e sociedade no sentido de ampliar e expor as ações de Assistência Estudantil desenvolvidas nos Institutos Federais da Região Norte. Ressaltamos a necessidade de ampliar a pesquisa para todos os Institutos Federais do Brasil, sendo necessário a verificação se estes auxílios estão sendo suficientes para a permanência e conclusão dos cursos com êxito pelos estudantes, em especial os que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Referências

ANTUNES, Keila Cristina Pinheiro. *Programa de Assistência Estudantil e a sua materialização no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul: Uma proposta de produto educacional voltado aos estudantes*

do ensino médio integrado. 2021. 88. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2021.

ARAÚJO, Fabricia Silva de; BEZERRA, Juliane Cristina Bisco. Tendências da política de assistência ao estudante no contexto da reforma universitária brasileira. In: Anais. Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luís: UFMA, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010.

KOWALSKI, A. V. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, João Paulo. *Política de Assistência Estudantil no ensino médio integrado: Análise sob a óptica dos alunos de Agropecuária do IFPI – Campus Oeiras*. 2020. 136. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Pernambuco, Salgueiro, 2020.

MAURICIO, Nathanni Marrelli Matos et al. Assistência Estudantil e Covid-19: Um estudo nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil. *CEREUS*, v. 12, 17 12 2020.

SOUSA, Rafaella Santiago; DIAS, Leyllane Dharc Carvalho dos Santos. Assistência Estudantil em tempos de pandemia: Novos (velhos) desafios às Assistentes Sociais da Universidade Federal do Piauí-UFPI. In: PEREIRA, Sofia Laurentino Barbosa (Org.); CROMBERGER, Izabel Herika Gomes Matias. *Serviço social em tempos de pandemia: provocações ao debate*. Teresina: EDUFPI, 2020. cap. 16, p. 385-409.

24. A Gestão Administrativa Escolar e a Qualidade do Ensino

Derli Antunes Pinto⁴⁰

Keila Lima Sanches⁴¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Introdução

A gestão escolar e a qualidade do ensino, estão profundamente associadas e interligadas, pois, tem significado diretamente relacionado à identidade da escola, na comunidade da qual está inserida. Dessa forma, tem-se a necessidade de uma gestão escolar alicerçada com base nas melhores práticas de uma política de governança na gestão escolar pedagógica e administrativa que permitirá uma maior otimização e gestão dos recursos junto a escola e uma melhor qualidade no ensino, objetivando-se na contribuição junto ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, com fulcro numa educação libertadora e transformadora juntos aos educandos.

Logo, a gestão escolar deverá observar princípios e fundamentos basilares, de forma a ser planejada e organizada, a fim de que, o processo de ensino-aprendizagem, seja desenvolvido de maneira eficaz e com economicidade, visando, sempre a melhor qualidade do ensino-aprendizado dos educandos, quanto às boas práticas pedagógicas e a

⁴⁰ Mestrando no Programa Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT no Instituto Federal de Brasília (IFB); Pós-Graduado em Contabilidade e Controladoria; Especialista em Gestão de Sala de Aula de Nível Superior pelo Centro Universitário do Centro Oeste(UNIDESC). Bacharel em Ciências Contábeis.

⁴¹ Instituto Federal de Brasília – IFB. Engenheira Florestal formada pela Universidade de Brasília (2007). Mestre (2009) e Doutora (2014) em Economia Florestal pela UnB. Docente e pesquisadora do Instituto Federal de Brasília - IFB. Membro do corpo docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

melhor gestão e otimização dos recursos materiais e imateriais, disponíveis no ambiente escolar.

Outrossim, é fundamental e indispensável para a ocorrência do desenvolvimento da execução das tarefas e atividades realizadas em sala de aula no cotidiano, de forma a atender com responsabilidade e na sua plenitude o planejamento, a execução e o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola.

Uma vez que a qualidade no ensino poderá ser prejudicada, sem a infraestrutura (bens patrimoniais escolares) necessária e adequada para o desenvolvimento das melhores práticas do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso é primordial que a gestão política pedagógica e a gestão administrativa escolar andem juntas de forma planejada, articulada e conectada.

Desse modo, é importante intensificar a conscientização pelas melhores práticas da gestão administrativa escolar, quanto a necessidade do registro de aquisição, tombamento, guarda, movimentação, controle, preservação, manutenção, baixa, incorporação, desfazimento, mensuração e evidenciação integral dos bens patrimoniais escolares a fim de possibilitar o conhecimento da real situação e composição do acervo patrimonial disponível na escola.

É preciso que a gestão administrativa escolar, analise a importância da implantação e do desenvolvimento das melhores práticas de gestão dos bens patrimoniais, para a criação de um ambiente educacional-pedagógico mais adequado no contexto do ensino-aprendizagem, para o alcance dos objetivos educacionais propostos com as atividades fim da instituição: o ensino, pesquisa e extensão com excelência na qualidade.

A qualidade do ensino público

Do exame das séries históricas referentes à evolução dos procedimentos, instrumentos e diretrizes do sistema educacional, materializadas em indicadores estatísticos, é possível tomar a temperatura de a quantas anda a qualidade do ensino de uma instituição, ou seja, para

Tenório (2010) é possível verificar graficamente as variações entre picos e vales de qualidade, ou seja, aquilo que se reputa hoje como ensino de qualidade, em data futura talvez não o seja mais.

Para Paro (2001), assim como para Lück (2010), importa observar que a qualidade do ensino ministrado é resultante do entroncamento de caminhos e escolhas adotados pelos gestores escolares, tanto na dimensão da gestão pedagógica como na dimensão da gestão administrativa, pois ambas se relacionam no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que é possível obter bons ou de maus resultados, bem assim para a excelência ou a mediocridade do processo educativo.

De simples passada em frente ao estabelecimento, o consumidor (educando) real ou potencial vê, de pronto, que aquela escola transpira e inspira confiança e comprometimento e responsabilidade. Isso ocorre, segundo Kotler (2017), quando comunidade local e os educandos, que se utilizam das instalações escolares, e ali compartilham do ensino de qualidade, na linguagem do Marketing, se transformam em *lovermarkers*.

Existem casos de relatos de egressos lembrarem com ternura da escola em que viveram dias plenos de felicidade e de alegre e intenso aprendizado com excelência na qualidade de ensino.

Em suma, como confirma Freitas (2007) depende da estratégia institucional adotada com base no acervo patrimonial escolar, tangível e intangível existentes, nas dimensões pedagógica e administrativa da escola. Evidentemente que o alto nível de qualidade de ensino, conforme mencionado acima, é resultante de um projeto político pedagógico consistente e veraz, vinculado e conectado pelas boas práticas da gestão administrativa escolar, posto que são elementos fundamentais e indissociáveis para o reconhecimento da escola.

Portanto, a estratégia de Marketing adequada para espelhar o atingimento do nível de excelência do ensino, para Kotler (2017) é o melhor caminho para que a unidade educativa, em face dos resultados

colhidos e apresentados por seus educandos, venha a concretizar e firmar sua identidade institucional (marca) perante a sociedade.

Da gestão administrativa escolar, como fator de alavancagem da qualidade na escola pública

A terminologia “gestão administrativa escolar” não corresponde exatamente ao que se entende por “gestão educacional ou gestão escolar”, dado que aquela está situada em nível “micro”, isto é, representa basicamente a rotina funcional de trabalho desenvolvida na escola, e que não se esgota na esfera de suas instalações de sua estrutura física, posto que se encontra vinculada ao sistema educacional público o qual pressupõe uma gestão administrativa democrática, com envolvimento comunitário.

Por sua vez, a “gestão educacional ou gestão escolar” propriamente dita se estabelece num nível “macro”, pois se exerce acoplada aos órgãos públicos superiores do sistema de ensino, em sintonia com as políticas públicas de cunho educacional (superestrutura).

Paro (2001) vê a gestão democrática da escola como um pré-requisito do Projeto Político Pedagógico (PPP) insculpido na Constituição Federal (CF) de 1988, bem assim na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de onde deflui que as relações de poder dentro das instituições de ensino devem gerar integração, cooperação e participação, e que, para esse fim, as propostas precisam ser construídas e reconstruídas pelos agentes envolvidos no processo de escolarização.

Ainda sobre as atividades da gestão escolar, Libâneo (2004) descreve, entre outras, que ela deve

supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola, para assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização. (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

Silva (2003) enfatiza o planejamento realizado a partir do imbricamento dos recursos operacionais e funcionais da escola, ou seja, dos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais e artísticos, com integral transparência das ações e dos objetivos propostos junto à comunidade escolar.

Do ponto de vista da constituição de uma gestão escolar democrática, os *players* envolvidos na fase de planejamento devem estar inteiramente conscientes de que a escola é um ambiente propício à aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, tudo isso junto e misturado, nas diferentes etapas do processo de disseminação e aquisição de conhecimento, qual seja: aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

***Compliance* normativa da gestão administrativa escolar**

Segundo a doutrina, o termo “*compliance*” tem por objetivo de assegurar, em conjunto com as demais áreas de uma instituição, a adequação, o fortalecimento e o funcionamento do processo do sistema de controle interno, procurando mitigar os riscos de acordo com a complexidade das atividades e funções desenvolvidas, bem como disseminar a cultura de controles administrativos e legais para assegurar o cumprimento de leis e regulamentos existentes (COSO I, 2013).

Dessa forma, no ambiente escolar é importante que a instituição escolar adote um processo de controle interno com foco em todas as categorias e objetivos, a saber: operações, informações (divulgação/relatórios) e *compliance* (conformidade) em especial a sua gestão administrativa patrimonial. Nesse sentido, o descumprimento de leis ou normas que regulamentam a gestão patrimonial de uma escola caracteriza situação conflitante com os objetivos de *compliance* ou conformidade (CREPALDI, 2016).

Nesse interpretação, entre as variadas atribuições da gestão administrativa escolar, inclui-se um rigoroso cumprimento de leis, normativos e diretrizes de ensino (*compliance*), além das tarefas e procedimentos administrativos rotineiros, tais como, a otimização todo o patrimônio material (bens tangíveis) e imateriais (bens intangíveis)

disponível em prol da integração de todos os setores da escola em vista objetivo do objetivo comunitário, qual seja: assegurar a qualidade do ensino e a eficiência das práticas pedagógicas.

As atividades de *compliance* nos estabelecimentos de ensino decorrem da permanente necessidade de padronização dos fluxos operacionais e adequação às leis, normas e procedimentos, internos e externos, a exigir a constante verificação de aderência, eficácia e efetividade das atividades escolares desenvolvidas “por e para” docentes, discentes, responsáveis legais, bem assim: equipes transversais, isto é, administração, limpeza, manutenção, recursos humanos, transporte, alimentação, marketing, tecnologia, jurídico, orçamentário e financeiro, entre outras áreas.

A importância da gestão administrativa dos bens patrimoniais escolares

O estudo sobre a gestão administrativa patrimonial no ambiente escolar diz respeito aos bens patrimoniais registrados no ativo (bens) imobilizado da instituição de ensino, que podem ser compreendidos como os edifícios, instalações, máquinas, utensílios, computadores, as carteiras e carteiras escolares, equipamentos, veículos oficiais, armários, mobiliário em geral, laboratórios de práticas pedagógicas, acervo bibliográficos, entre outros bens do ativo imobilizado.

Segundo o Mcasp (2018), entende-se como Ativo Imobilizado “Escolar”, todo o ativo de natureza tangível que é mantido para o uso na escola para a utilização na produção do conhecimento ou utilizado na prestação de serviços educacionais ou administrativos.

Dessa forma, esses bens devem atender cumulativamente a três características, para que um ativo possa ser classificado como imobilizado:

- i. Ter natureza relativamente bens de materiais permanentes, ou seja, bens imobilizados;

- ii. Ser utilizado na operação do negócio que é o ensino, ou seja, na produção/serviços educacionais; e,
- iii. Não ser destinado a venda. Quanto à classificação podem ser bens móveis ou imóveis.

Também nesse estudo, insere-se no contexto de patrimônio os bens ou matérias de consumo (almozarifado) da escola. Tendo em vista que, no conceito contábil amplo, o patrimônio público representa os ativos (bens e direitos) e os passivos (obrigações) da entidade de ensino (MCASP, 2018).

Isto posto, quando se trata da gestão patrimonial escolar, focaliza-se apenas os bens permanentes da escola, ou seja, os bens materiais empregados com objetivo de viabilizar a execução das atividades do projeto político-pedagógico, para consecução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, na melhoria da qualidade do ensino, fazendo a conexão das ações e processos para que o objetivo é a função principal da escola, que é ensino-aprendizagem, seja cumprida com qualidade.

Da gestão do patrimônio público escolar

Martins (2001) destaca que o patrimônio público escolar não é constituído apenas pelos bens materiais tangíveis (do prédio público, das carteiras e carteiras escolares, laboratório de práticas pedagógicas), ele também ainda é composto pelo acervo patrimonial dos bens intangíveis (marca/identidade da escola) existentes, que pode ser percebido e lembrado pela identidade da escola, percorrido durante a sua trajetória histórica (memorial histórico) e pela prestação dos serviços educacionais que é o ensino, perante a sociedade (qualidade do ensino) no contexto que está inserida.

Assim, a gestão administrativa patrimonial escolar significa não apenas conservar e gerir o que se vê pelos bens materiais (tangíveis), mas pelos bens imateriais (intangíveis) também, o que esses bens representam na vida da sua comunidade escolar que a cercam.

Em sentido estrito, pode-se compreender que o patrimônio público escolar representa o conjunto de bens móveis e imóveis que formam a parte física e material (infraestrutura) da escola. Ou seja, representa todos os bens patrimoniais permanentes que estão registrados na contabilidade da instituição de ensino, sendo que esses bens, em regra, deverão ter tombamento e número de identificação patrimonial para o devido controle da escola.

O patrimônio público, ou os bens públicos são representados por todas as coisas corpóreas (imobilizados) ou incorpóreas (intangíveis), imóveis, móveis e semoventes, créditos, direitos e ações, que pertencem a qualquer título, às entidades estatais, autárquicas, fundacionais e empresas governamentais (MCASP, 2018).

Para Feijó (2017), os bens e direitos (ativos) das entidades públicas, devem ser portadores ou representar um fluxo de benefícios presentes ou futuros para entidade pública. Quanto à sua destinação social os bens públicos, tem-se como finalidade a prestação de serviços públicos à coletividade, bem como, a previsão de exploração econômica pelas entidades do setor público. Isto posto, a contabilidade pública deverá registrar integralmente, a mensuração e o controle sobre o patrimônio público, sendo possível a evidenciação dos bens patrimoniais de consumo, dos bens patrimoniais permanentes e dos bens intangíveis, que fazem parte do arcabouço patrimonial da escola.

Considerações finais

Considerando os assuntos abordados neste trabalho, ficou evidenciado que para ocorrer as melhorias do processo de ensino-aprendizagem, é necessário conhecer o modelo e a estrutura da gestão escolar (pedagógica e administrativa) de modo a produzir o aperfeiçoamento e a renovação dos elementos e instrumentos necessários para a efetivação do padrão de eficiência requerido, e que se integra com o propósito de busca permanente do ensino de qualidade.

Dessa forma, e conforme já mencionado a gestão administrativa escolar e a qualidade do ensino, estão intimamente interligadas, pois uma não sobreviverá, ou não terá êxito sem a outra, com isso o gestor escolar deverá realizar o elo entre o planejamento do seu projeto político pedagógico (PPP) e o planejamento da sua gestão administrativa escolar na melhoria do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O gestor ainda deverá coordenar, executar e monitorar as condições de funcionamento da escola, assentando um olhar vigilante para a relação indissociável entre a proposta pedagógica de ensino, espaços físicos e os recursos materiais e imateriais disponíveis no seu ambiente escolar, para busca incessante da excelência do processo educativo.

Nesse aspecto, o gestor escolar deverá optar entre diferentes tipos de manutenção e o tempo todo realizará análises de custo-benefício entre investir adicionalmente na manutenção do bem ou trocá-lo de forma definitiva, para a continuidade e sem interrupção das atividades de ensino.

E por fim, a escola deverá ter normativos (manual) padronizado com instruções de procedimentos e fluxos operacionais sobre a sua gestão patrimonial dos recursos materiais e imateriais da escola, para um melhor controle e preservação do patrimônio escolar, que trata desde as diretrizes e instrumentos necessários para a melhor orientação e trato quanto às instruções e procedimentos da gestão administrativa patrimonial da escola, para melhor qualidade do ensino.

Referências

BARBOSA, Diogo Duarte. Manual de Controle Patrimonial nas Entidades Públicas. 1.ed. Brasília: Gestão Pública Ed., 2013.

Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (COSO). Manual de Controle Interno - Estrutura Integrada – Sumário Executivo (COSO I). 2013. Disponível em: <<http://www.auditoria.mpu.mp.br/bases/legislacao/COSO-I->

ICIF_2013_Sumario_Executivo.pdf >. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

Crepaldi, Silvio Aparecido. Auditoria Contábil: teoria e prática. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

FEIJÓ, P.H.; BUGARIM, M.C.C. Portaria MF 184/2008: um marco para a implantação do Novo Modelo de Contabilidade Aplicada ao Setor Público. Revista Brasileira de Contabilidade. São Paulo, v. 173, p. 79 a 89, set./out. 2008.

FEIJÓ, Paulo Henrique; et. al. Entendendo a Contabilidade Patrimonial Aplicada ao Setor Público - Do Ativo ao Patrimônio Líquido. Brasília. Editora Gestão Pública, 2017.

FREITAS, O. Administração de Materiais. ed. 1, Brasília: Universidade de Brasília, v. 1, 2007.

KOTLER, P; KARTAJAYA, H; SETIAWAN, I. Marketing 4.0: Do Tradicional ao Digital. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

PARO, V. H. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, L. M. Contabilidade Governamental: Um Enfoque Administrativo da Nova Contabilidade Pública. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TENÓRIO, Robinson Moreira; LOPES, Uaçai de Magalhães (orgs). Avaliação e gestão: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010.

25. Hora do Pênalti: a Difícil Escolha das Abordagens Pedagógicas para o Ensino do Futebol para Promoção da Formação Integral

*João Delino de Sousa*⁴²

*Sonia Cristina Ferreira Maia*⁴³

*Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*

Apresentação

“Uma jornalista perguntou à teóloga alemã Dorothee Sölle:

– Como a senhora explicaria a um menino o que é a felicidade?

– Não explicaria – respondeu. – Daria uma bola para que jogasse.”

O trecho acima enfatiza muito bem os sentimentos que permeiam a relação entre o brasileiro e o futebol, relação essa marcada por um rico contexto histórico, social, cultural. O futebol, que, em sua origem, tem características educacionais, de lazer e competição, rapidamente popularizou-se ao redor do mundo, o que facilitou seu

⁴² Mestrando em no mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), graduado em Licenciatura em Educação Física, Bacharel em Educação Física Universidade Vales do Acaraú - UVA, graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002), e pós-graduado em Gestão, Coordenação, Planejamento E Avaliação Escolar.

⁴³ Possui graduação Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1990), Especialização em Educação Física Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Mestrado em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2001), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2008) e Pós Doutorado em Ciências da Educação - UMinho/Braga/Portugal (2016). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT (Mestrado).

processo de profissionalização e, hoje, constitui um rentável e lucrativo produto do ponto de vista econômico.

A partir dessa perspectiva, destaca-se o sistema capitalista, que demonstra sua capacidade de absorver e transformar o que em sua origem era opção de diversão, lazer e educação em mais-valia. Assim, com a intervenção do capitalismo no futebol, ele passou a ser pensado como um super evento e como banca de negócios. Tal cenário pode ser visto nitidamente ao assistirmos os megaeventos como Copa do Mundo, Copa América, Eurocopa, Libertadores e outros que giram em torno do esporte. Esses momentos têm os holofotes voltados para si devido às grandes premiações, patrocínios e salários astronômicos pagos a jogadores e pessoas envolvidas no mundo do futebol, além de toda visibilidade midiática, o que faz com que crianças e adolescentes cada vez mais alimentem o sonho de serem jogadores profissionais.

Com esse objetivo, as escolas de futebol, as conhecidas como “escolinhas de futebol”, tornaram-se uns dos locais mais procurados por famílias que vêem nelas um local seguro e adequado para melhorar, técnica, tática e o talento de seus filhos, o que reflete na verdade a visão de que o futebol é uma oportunidade de melhoria de condições de vida.

Aponta-se aqui que de um modo geral e por influência das correntes esportivas que fazer parte da formação e história da Educação Física, atrelada pelo modo de produção capitalista baseado no fordismo, o qual influenciou também vários métodos de ensino, predomina-se um modelo de ensino que tem como principal norte a repetição sem estimular a reflexão e emancipação dos alunos.

Em seguida apontamos abordagens que dialogam com a formação integral humana e como se faz necessário essa reflexão sobre as metodologias e currículos das escolas de futebol, as quais tem potência pedagógica para tornassem referência na formação integral humana.

Por tanto, ensinar futebol não é apenas definir horários, quantidade de alunos por turma, exercícios técnicos para o desenvolvimento

de táticas esportivas ou participar de campeonatos. O professor/técnico deve ter em mente que tipo de cidadão e sociedade ele, como profissional, pretende construir por meio de seu trabalho, considerando que, de forma consciente ou não, é factual a sua contribuição para a formação das crianças e adolescentes que interagem com ele por meio das aulas de futebol.

Neste sentido, o estudo de Mizukami (1986) se faz substancial para que o educador perceba os elementos que compõem a sua prática, isto porque a autora apresenta, com riqueza de detalhes, as principais abordagens pedagógicas presentes no dia a dia do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ela é enfática ao afirmar que:

Cada uma das abordagens é analisada a partir de categorias (conceitos) consideradas básicas para compreensão de cada uma em seus pressupostos e em suas decorrências: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação (MIZUKAMI, 1986, p. 05).

Reconhecer a abordagem utilizada nas escolinhas é fundamental para desenvolver uma ação pedagógica consciente e crítica sobre o próprio fazer docente, desse modo, Mizukami (1986) apresenta, então, cinco abordagens pedagógicas presentes no ensino brasileiro, a saber: Abordagem Tradicional, Abordagem Comportamental, Abordagem Cognitivista, Abordagem Humanista e Abordagem Sociocultural.

Advoga-se que, apesar de os estudos desenvolvidos pela referida autora representarem um importante subsídio teórico para a escolha das abordagens, ele ainda é insuficiente para a complexidade e totalidade do tema. Dessa forma, recorreremos a autores como Saviani (1985), Bordenave (1984) e Libâneo (1982) para ampliar a compreensão acerca das abordagens, ou tendências pedagógicas, além de aproximá-las das tendências pedagógicas específicas da área de educação física.

Assim, com base na leitura dos supracitados autores, defende-se as abordagens sociocultural e cognitivista como as mais indicadas

para as escolinhas de futebol, numa perspectiva de formação integral, já que elas demonstram uma preocupação com a reflexão acerca da realidade e, ao mesmo tempo, compreendem o conhecimento como uma construção e não como uma transmissão, o que se alinha aos objetivos pretendidos para a formação integral.

O presente...

Observa-se, de forma empírica, que a prática pedagógica desenvolvida nas escolinhas de futebol, e, por consequência, a práxis dos professores, tem a forte influência da sua própria experiência como atleta, a qual é refletida em treinos repetitivos, com o intuito de condicionar padrões de movimentos que propiciem a execução de elementos técnicos e táticos inerentes ao futebol. Logo, nessa descrição, percebe-se uma semelhança com as características da abordagem comportamentalista descrita por Mizukami.

Segundo Mizukami (1986) esta abordagem baseia-se no adestramento de comportamento e no empirismo, primando pela observação do mundo real, e tem Skinner como um dos seus principais estudiosos.

Nessa concepção, entende-se que o homem é um produto do meio e que está sujeito às contingências deste, considerando o conhecimento derivado da realidade externa e, portanto, para a sua aprendizagem, o aluno precisa apenas exercitar, com a orientação de alguém mais experiente, uma vez que a experiência determina o conhecimento. Essa forma empírica e mecânica de ver a aprendizagem justifica, por exemplo, a crença de que ex-atletas serão bons professores de futebol.

Com o mesmo significado, mas com nomenclatura diferente, Bordenave (1984) denomina essa abordagem de pedagogia da moldagem do comportamento, e sobre ela diz:

Se o fator é o efeito ou resultado obtido pela educação – quer dizer, as mudanças de condutas conseguidas no indivíduo, isto definiria o tipo de educação denominado Pedagogia da Moldagem do Comportamento ou Pedagogia Condutista (BORDENAVE, 1984, p. 41).

Nessa abordagem, do ponto de vista educacional, deve-se transmitir conhecimentos, habilidades e comportamentos por meio da experimentação, da repetição, ou seja, os modelos são estruturados e controlados de forma a atingir os objetivos propostos.

Para que isso ocorra são necessários, pois, reforços positivos ou negativos, que são dados pelo professor/treinador durante a aprendizagem. Como exemplo de reforços positivos no futebol pode-se citar: prêmios para melhor goleiro, artilheiro, melhor jogador, entre outros, e, quanto aos negativos, podemos arrolar: não participar do treino, não ser escalado ou pagar desafios físicos. Entretanto, ambos têm a mesma função: fazer com que o aluno execute o comportamento desejado com excelência.

Observa-se aqui a execução baseada na repetição, na qual tudo permanece sobre o controle e decisão do professor, a exemplo de uma linha de produção de uma fábrica. Sobre isso, Kuenzer (1982) afirma:

Esta teoria surge tendo como preocupação central o controle do processo produtivo, necessidade gerada pelo desenvolvimento capitalista que, introduzindo novas relações de produção a partir da compra e venda de força de trabalho, transfere o controle realizado internamente pelo produtor, a uma instância superior a ele: a da gerência (KUENZER, 1982, p. 31).

Nessa perspectiva, torna-se compreensível a comparação entre a linha de produção de uma fábrica e as práticas pedagógicas das escolinhas de futebol, visto que, no mundo contemporâneo, elas tornaram-se empresas produtoras de jogadores de futebol, na maioria das vezes, sem preocupação alguma com o bem-estar e a formação das crianças e jovens, o que é comprovado pelo número gritante de candidatos a jogadores que abandonam o estudo para seguir o sonho de serem jogadores profissionais e acabam marginalizados e com subempregos.

Frente à necessidade de inserção dessa abordagem sociocultural, pois, ela se torna um caminho possível para sensibilizar e conscientizar

educadores e educandos à urgência de uma nova prática baseada na troca de saberes, com as quais, como resultado, se terá um novo saber, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1994, p. 39).

Silva (2011), ao analisar essa abordagem, afirma que, quanto à concepção de formação, ela vincula-se à linha da formação omnilateral, perspectiva de formação humana que já aparece entrelaçada com o próprio objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, que é uma parte da cultura do homem.

Colaborando com essa função social da Educação Física, Silva (2011), menciona a importância de:

desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo, exteriorizados pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SILVA, 2011, p. 64).

Considerações finais

Assim, se queremos a transformação da sociedade através da emancipação do docente e discente, não se pode abrir mão desse caminho em nenhum ambiente formativo, seja ele formal ou informal. Por isso, uma proposta de formação integral nas escolinhas de futebol torna-se não apenas viável, mas necessária para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Referências

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. *Escola, Educação Física e Esporte: Possibilidades Pedagógicas*. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. A opção pedagógica pode ter conseqüências individuais e sociais importantes. *Revista de Educação AEC*, nº 54, p. 41-5, 1984.

ClAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.

GONZÁLEZ, F. J. BRACHT, V. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucila Regina de Souza. *A pedagogia tecnicista*. In: MELLO, Guimar Namó (org). *Escola, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: Histedbr, 2005.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

26. A Finalidade da Gestão Escolar e sua Importância para o Sucesso dos Alunos no Contexto da EPT

*Cristiane Tolentino Fujimoto⁴⁴
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Sul de Minas*

Introdução

Este capítulo trata da gestão democrática nas instituições de ensino para o alcance do sucesso discente na perspectiva da formação humana integral. O que se busca nos mais variados níveis de ensino, principalmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, é a formação de todos os alunos e não apenas de uma minoria privilegiada, tal como o êxito na preparação para o mundo do trabalho.

Araújo e Silva (2017) dialogam que o propósito da formação humana integral é garantir aos trabalhadores a compreensão do mundo e sua integração digna na sociedade como cidadão, através da apropriação de conhecimentos histórico-culturais, políticos, científicos e tecnológicos.

Assim, é papel dos educadores, tanto docentes quanto de gestores e técnicos-administrativos, colaborar para que a escola seja um local de superação de injustiças sociais, que proporcione oportunidades, em que são construídos valores, preservado o vínculo do “saber fazer” e do “saber pensar”.

⁴⁴ Graduada em Direito (2007), Ciências Contábeis (2014) e Gestão Pública (2015) na Universidade Braz Cubas - UBC de Mogi das Cruzes. Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2010) e em Gestão Pública pelo PNAP (Programa Nacional de Formação em Administração Pública), ministrado na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2020). Mestranda do ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do polo IFSULDEMINAS, *campus* Poços de Caldas (2021).

Para atingir esta finalidade social, conforme Ciavatta (2015) é necessário buscar a superação da luta histórica da formação profissional no Brasil, pois a pretensão não é a da polivalência para atender fins econômicos ou industriais de aumento da produtividade e desempenho operacional, tampouco de assistencialismo, o que se propõe é a formação baseada nos fundamentos da técnica e das tecnologias aliadas ao preparo intelectual dos trabalhadores.

Dessa forma é importante refletir sobre a relação entre trabalho e educação, sem reduzir seu significado para apenas profissão ou emprego, mas considerar a concepção do homem em si próprio, em sua integridade, por meio do trabalho como princípio educativo.

Segundo os ensinamentos de Gramsci, o ser humano é definido por aquilo que faz. “Ele [o homem] é o produtor e o produto do seu trabalho, portanto, se autoproduz pelo trabalho, enquanto princípio educativo” (ZEN; MELO, 2016, p. 50), uma vez que o homem não nasce sabendo, ele aprende a ser homem ao produzir a sua própria existência. Savani (2007) reforça que a produção do homem é, em si, um processo educativo.

A educação não deve ser contrária ao processo produtivo, afinal todos têm o “direito de usufruir do patrimônio construído pela humanidade, construção que se deu, diga-se de passagem, às custas sempre dos trabalhadores de todas as gerações passadas e do presente” (PARO, 1999, p. 111).

Evidencia-se que o trabalho é a mediação da construção histórica do homem.

Isto posto, o presente artigo tem o objetivo de trazer à reflexão o papel da gestão escolar democrática para o êxito dos jovens e adultos da Educação Profissional e Tecnológica – EPT e sua contribuição no processo de construção da formação humana integral de todos os alunos, dentro do ideal das escolas públicas, gratuitas, igualitárias e de qualidade.

A escola pública

A escola pública deve ser tratada como um projeto de sociedade, para tanto, é preciso incluir aqueles que, por alguma razão, precisam

de mais tempo e auxílio para alcançar o sucesso educacional de que têm direito, para que não sejam obrigados a desistir de seu percurso estudantil.

A educação é um bem comum, que deve ser oferecido a todos os cidadãos, em condições de igualdade e justiça social. Sob a proposta de Gramsci (2006, p. 36) “a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”.

O mesmo autor intercede em defesa da escola pública: “A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura”. (GRAMSCI, 1980 apud DIAS, 2015, p. 83). A escola é pública para que todos, inclusive os mais necessitados, tenham acesso ao saber de qualidade.

Segundo Barroso (2005, p. 745), são princípios fundadores da escola pública:

[...] a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Estes princípios obrigam a que escola seja sábia para educar (permitindo a emancipação pelo saber), recta para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da partilha de uma cultura comum) e justa (participando na função social de distribuição de competências). (BARROSO, 2005, p. 745)

Apesar de garantida pelo artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 2020), a educação só ganha importância quando traz retorno aos sistemas econômico e produtivo, uma vez que, ao ensinar, não se fazem críticas ao trabalho alienado nem contestações à sociedade do capital.

A educação é medida em custos, preparar o aluno para o trabalho passou a significar prepará-lo para o mercado, desvirtuando a função educativa global da escola, isto é, de formar cidadãos críticos capazes de compreender e contribuir com a sociedade, por meio da

apropriação dos conhecimentos históricos para que sejam aptos a participar politicamente, relacionando-se com outros sujeitos para sua própria formação.

Gestão escolar e democracia

A educação, como prática política e democrática, perpassa por todos os atores da gestão escolar, inclusive o aluno. O processo pedagógico somente ocorre com a concordância do educando, que precisa de disposição e interesse para aprender significativamente, caso contrário o objetivo do aprendizado não é alcançado. Segundo Paro (2002, p.17) “O educando, a rigor, nunca é educado por alguém, mas sim educa-se pela mediação do educador. Aqui se identifica uma relação em que há sempre o consentimento livre do outro. Sem o consentimento livre do educando, não há educação”, além disso, ele cita “querer aprender é um valor e, com tal, não nasce com a pessoa, é criado e recriado historicamente” (PARO, 2012, p. 71).

Outro paradoxo é considerar o administrativo apenas uma atividade-meio da escola, com atribuições de manutenção, financeiro, secretaria e direção, uma vez que ele transcorre durante todo o processo e apenas termina quando se alcança o objetivo final, que é a efetivação do pedagógico. Portanto inexistência, mas sim cooperação.

Conforme ensina Paro (2002, p. 20) “se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo”.

As práticas do administrativo não têm seus fins em si mesmas, mas possibilitam o alcance dos objetivos institucionais de modo adequado. Desta forma, deve-se prezar por uma boa articulação entre atividades meios e fins, respeitando o diálogo e a democracia para afastar decisões autoritárias.

Como existe uma mediação para o alcance de objetivos comuns, a gestão escolar necessita de tratamento diverso da administração geral,

pois não visa lucros como em uma empresa capitalista baseada em critérios de eficiência, eficácia e produtividade.

A escola não é um negócio e os alunos não são meras mercadorias. Métodos como dominação, controle do trabalho alheio e competição são adversos à finalidade escolar, tendo em vista que a verdadeira eficiência da administração escolar não é econômica, mas está na efetiva educação de sujeitos históricos, críticos e capazes de mudar a sociedade. Salienta-se que o objetivo principal da escola é a formação da personalidade humano-histórica dos alunos, sendo assim a gestão escolar deve fazer “uso dos benefícios que a administração, por seus princípios, pode oferecer a esse processo, de modo a que ele se desenvolva de forma administrativamente competente.” (PARO, 2012, 70).

Na medida em que todos participem das decisões na escola – pais, alunos, professores, técnicos, comunidade local – maior será a autonomia ao defender os objetivos e direitos com relação ao ensino, principalmente ao dar condições de participação aos membros das camadas trabalhadoras, caso contrário dificilmente atenderão aos interesses da população que a utiliza, mas sim de grupos minoritários com poder político e econômico na sociedade.

Fracasso escolar

Enfatiza-se, novamente, que a educação não é um produto. Os alunos não são preparados para “passarem de ano”, serem “aprovados”, passarem no vestibular, tampouco ocuparem uma vaga de emprego. Objetiva-se, na escola, formar sujeitos que se apropriem de conhecimentos históricos e culturais para conviver em sociedade, sendo capazes de transformá-la. Desta forma, não há como avaliar seu rendimento *a posteriori* com provas ou testes, mas sim durante o processo de aprendizagem, quando se compõe a sua personalidade, por meio da análise da assimilação de valores, comportamentos, posturas, apropriação cultural e modos de ser e de se relacionar.

O mesmo autor cita que apesar de as escolas contarem com Programas de Apoio Pedagógico e Salas de Apoio Pedagógico para os mais fracos e portadores de distúrbios psicológicos com dificuldades de aprendizagem, estes mecanismos não são suficientes para o efetivo aprendizado de quem não consegue a aprovação por sua própria aptidão. Como cita Hidalgo (2014, p. 194) “Para a ideologia dominante há sempre uma resposta para aqueles ‘malsucedidos’ no contexto escolar, e segundo essa ideologia há ‘os menos dotados’ e ‘os incapacitados’ ou ‘os não dotados’ à aprendizagem”. Argumentam que “aqueles que são capazes vencem, aqueles que não o são, fracassam, [pois] desde sempre a escola soube ensinar” (VIAL, 1972, p. 12)

Sendo assim, a culpa sobre a reprovação é jogada sobre o aluno em razão de seu baixo rendimento. No entanto, além de fatores externos à escola, individuais e sociais, têm-se também os problemas de estruturação e funcionamento da própria instituição escolar. São várias causas internas, como: grande número de alunos na mesma sala de aula, baixos salários de professores, más condições materiais e de recursos, descaso do governo, dentre outros.

Considerações finais

Um dos maiores desafios na escola é garantir educação de qualidade, capaz de formar sujeitos críticos e emancipados, sem rotular como “aprovados” ou “não-aprovados” os que não se adequam ao padrão dominante imposto, bem como culpá-los pelo fracasso escolar. O caráter mercantil, que serve aos interesses do capital, baseados em critérios de eficiência, eficácia e produtividade são antagônicos ao propósito da escola e repercutem na divisão da sociedade em classes. Assim, a legítima eficiência das instituições de ensino está na formação de personalidades histórico-humanas, voltadas para a cidadania, com orientações culturais e políticas.

Portanto, a gestão escolar tem um papel significativo na sociedade democrática, uma vez que permite a aproximação entre escola e comunidade, no intuito de atender aos anseios uma da outra, cooperando

para que as decisões não sejam tomadas de forma autoritária e que representem as necessidades dos verdadeiros usuários da escola pública. Assim, professores, alunos, técnicos-administrativos e comunidade local devem fortalecê-la, evitando a desigualdade, a injustiça social e a intolerância cultural e de classe, inclusive no contexto da EPT, com vistas à formação humana integral e a consequente apropriação de valores, posturas, ética, dentre outros princípios universais, para que sejam instruídos cidadãos reflexivos, capazes de atuar e melhorar a sociedade.

Referências

ARAUJO, A. C.; SILVA, C. N. N. *Ensino médio integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana*. In: ARAUJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 8-19. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf>.

Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

ARAUJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

BARROSO, J. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

CIAVATTA, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122> >. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

DIAS, V. E. M. *A educação integrada e a profissionalização no ensino médio*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARO, V. H. *Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

27. Um Percurso de Aprendizagem: a Leitura Literária

*Elisângela Justino*⁴⁵

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Introdução

Iniciar uma pesquisa na área de Estudos Literários traz alguns desafios: a dificuldade de se trabalhar com o objeto literário; de se justificar a motivação de seu estudo; de se entender a crise da literatura no cotidiano e no espaço escolar dos brasileiros, entre tantos outros. O mais complexo deles, a meu ver, está justamente relacionado ao último fator: o ensino de Literatura no espaço escolar.

Para assim apresentar o meu envolvimento com a Literatura, cuja trajetória reforça o papel da escola e da aprendizagem formal na formação do leitor. Faço um exercício de memória em busca da descoberta de quando iniciou-se esse gosto, fazendo uma terminologia que permito-me utilizar com o universo literário.

E resgatando estes momentos, é preciso não só rememorar os textos que compõem o repertório cultural de uma história de vida, mas também os espaços e as situações que tornaram possíveis a aproximação e a cumplicidade com a literatura. Esta que foi, e ainda é entendida na minha trajetória como uma expressão humana e artística capaz de mobilizar tanto aspectos de cunho emocional quanto cognitivos.

Ao repensar o ensino de Literatura, a figura de destaque nessa pesquisa precisa ser do mediador da aprendizagem, pois será o professor o responsável por atribuir valor pedagógico às diferentes estratégias e também ferramentas propostas como instrumentos de ensino. Para Almeida (2000), o professor precisa promover a aprendizagem do aluno

⁴⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em Educação Infantil e mestranda em Educação Profissional e Tecnológica IFPB - ProfEPT.

para que este possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta.

Se a leitura é uma prática existente, mesmo que de forma ainda limitada no contexto social dos alunos, é necessário pensar metodologias para o ensino da leitura literária que valorizem e propiciem ao aluno um contato mais profundo com o texto literário e que deem instrumentos para que o estudo e a prática de leitura desse texto ocorram de forma adequada.

Compreendendo que a literatura é também fundamentada pela sensibilidade, acreditamos que, na medida em que a prática de leitura for estimulada de diferentes formas, mas sempre aproximando leitor e texto literário, estamos do mesmo modo buscando a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Machado (2001), ao discutir questões relevantes sobre a escola, leitura e literatura diz que— além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar ideias diversas. A literatura, segundo a autora, é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres. Uma democracia não é digna desse nome se não conseguir proporcionar a todos o acesso à leitura de literatura.

A leitura literária, segundo Cosson (2014), nos conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos. Deste modo, o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos nossos valores.

Isso ocorre por dois motivos principais. Primeiro, porque os textos literários guardam em si palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados que desafiam os discursos prontos da realidade, principalmente quando esses são tachados de verdades únicas e inalteráveis. Por último, porque a literatura permite que nos defrontemos com outros caminhos de vida a percorrer e inúmeras possibilidades de construir as nossas identidades.

Além desse alargamento de horizontes, o trabalho imaginativo de que a leitura de todo texto literário necessita é uma das formas relevantes de o leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos conhecemos como sujeitos.

A leitura na íntegra de contos, poemas, romances, tanto antigos, quanto atuais, é o melhor meio para o contato com a literatura. Alguns objetivos do ensino da literatura são: compreensão do fato literário dentro do contexto histórico-socioeconômico, criação ou desenvolvimento do espírito crítico do leitor, transmissão de conhecimentos, percepção do fato literário como objeto da linguagem em formas diversas.

O vínculo do professor com o livro didático e a ausência da leitura de obras literárias na íntegra tornam o desejo do professor por vezes de formar o hábito de leitura em algo impossível de ser executado, o ato de recorrer a fórmulas prontas, muitas presentes no livro didático, atividades repetidas que não levam em conta o interesse, a idade do aluno e suas leituras anteriores, fazendo com que o interesse pela leitura de obras literárias vá sendo minado e surta, assim, o efeito contrário, afastando os alunos das obras literárias.

A educação literária e sua influência no ensino e aprendizagem

A leitura literária é um importante mecanismo de comunicação e apropriação da linguagem escrita, permitindo ao leitor conhecer novas histórias, realidades, lugares, refletindo assim sobre seu contexto sociocultural, repensando seus valores e conceitos, posicionamentos de vida, possibilitando uma interação entre o texto que está lendo, suas leituras anteriores e o mundo que o cerca.

Nas últimas décadas têm sido apresentadas muitas pesquisas acerca do ensino de literatura na escola, o qual é suprimido até mesmo pelo currículo escolar. Braga e Silvestre (2009) apontam que se o ato de ler implica ler o mundo, mesmo antes, e até depois, de termos acesso ao código escrito, pressupõe-se que entra em jogo toda a experiência

existencial do leitor e que, portanto, ler é um processo ativo da interação texto-leitor. Por isso, o professor, quando propõe uma atividade de leitura, deve levar em conta, inicialmente, a condição prévia do aluno.

No Ensino Fundamental, na maioria das vezes, a exploração das leituras literárias fica a cargo do professor de Língua Portuguesa, e assim, como já observou Cosson (2012), a Literatura passa a ser tratada como um apêndice da Língua Portuguesa. Por vezes, a formação acadêmica do professor lhe fornece subsídios para formas de trabalhar a literatura de forma interessante e motivadora. E, para acentuar esta realidade, a intensa jornada de trabalho dos profissionais do magistério, junto à baixa remuneração da carreira, comprometem o tempo que deveria ser investido nas formações continuadas.

Sendo assim, esse indicador é uma ferramenta de grande auxílio para acompanhar a qualidade de ensino das escolas públicas. O contexto em que muitos alunos estão inseridos, onde as imagens, os movimentos, as cores e a interação acontecem a todo momento, permeados por tecnologias digitais visualmente atraentes, faz com que o livro impresso, principalmente o literário, seja algo cada vez mais distante de sua realidade.

Tal característica do Ensino Fundamental se propaga para etapas de ensino subsequentes. No Ensino Médio, há um componente curricular destinado ao conhecimento e discussões sobre Literatura. Embora as práticas de Leituras e o processo de formação de leitores venham sofrendo transformações e tímidas melhorias, no contexto escolar, ainda estão distantes da realidade necessária para a efetivação de uma educação de qualidade.

Despertar algo benéfico que, além de levar lazer para as pessoas, vai contribuir no seu desenvolvimento intelectual, pessoal, social, cultural e profissional, é um grande desafio, por isso se faz necessário uma pesquisa e um estudo detalhado que se proponha a resolver a situação problema supracitada.

A relevância dessa temática recai sobre a importância de estudar e refletir sobre a articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Literária, e a possibilidade de fazer destas, bases teóricas

– o primeiro passo para novas e transformadoras práticas pedagógicas. Para Cosson (2006), apenas ler o texto literário é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.

Perrone-Moisés (2008) adverte que o tema não deve ser predominante na escolha, porque o que caracteriza a obra literária é o como e não o que, sendo que a significação não está, nela, separada da forma.

É importante compreendermos o universo literário para que ele possa fazer sentido. A literatura depende de muitos aspectos para que seu ensino torne-se efetivo; contudo, um dos princípios, que não deve ser ignorado, é o domínio teórico por parte dos professores para que possam manipular os conteúdos de forma satisfatória, e não sejam levados por cartilhas que não têm nenhum comprometimento com o ensino literário integral, que substituem e doutrina os professores a utilizar textos ditos práticos – receitas, publicidades, músicas – desde as séries iniciais, tardando o contato dos indivíduos com os textos literários e, ao longo dos anos escolares, usurpando deles esse conteúdo por suas práticas questionáveis, que visam apenas à praticidade e funcionalidade das aulas.

Considerações finais

Uma Proposta Dialógica de Ensino de Literatura no Ensino Médio atribui em parte, a ineficiência do ensino do texto literário à influência dos manuais didáticos com seu conteúdo unificado pelos exames de vestibulares que torna o ensino da Literatura em uma concepção conteudista e enciclopédica.

Entende-se que não há prática social e nem indivíduos capazes de interferir e compreender o mundo que o cerca, sem o uso efetivo das competências leitoras e suas práticas de letramento, seja nas escritas e leituras tradicionais, seja nas práticas de leituras digitais.

As reflexões sobre a importância do estudo da Literatura e o desenvolvimento da proficiência leitora, como habilidades indispensáveis a tão sonhada formação integrada, visto que as práticas sociais de um

cidadão consciente do seu papel, quer seja social, quer seja profissional são indissociáveis das práticas de letramento.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. *Informática e formação de professores*. Coleção Informática para a mudança na Educação. ProInfo: Programa Nacional de Informática na Educação, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação. Brasília: USP/Estação Palavra, 2000.

BRAGA, R. M.; e SILVESTRE, M. de F. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para sala de aula*. São Paulo: Global, 2009.

MACHADO, A. M. *Entre vacas e gansos – escolas, leitura e literatura*. In: MACHADO, Ana Maria. Texturas: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

COSSON, R. *Letramento Literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto 2006.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

PERRONE-MOISÉS, L. *O ensino da Literatura*. In: NITRINI, Sandra et al (org.) *Literatura, artes, saberes*. São Paulo: ABRALIC, 2008.

28. O Papel e Atuação do Tradutor e Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Básica

*Estefany Carvalho da Silva*⁴⁶

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Breve histórico da realidade educacional para surdos no Brasil

Nas últimas décadas, a partir dos esforços empenhados pelas comunidades surdas nos Movimentos Sociais Surdos e de políticas linguísticas em âmbito legal, tais como a Lei nº 10.436/2002 que assegura a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005a) que a regulamenta, os surdos vêm conquistando cada vez mais espaço na sociedade.

A primeira instituição brasileira para surdos foi o Imperial Instituto dos surdos mudos, fundada na cidade do Rio de Janeiro, em 1857, pelo professor surdo francês Ernest Huet, com apoio de Dom Pedro II, que tinha um neto surdo. Essa instituição existe até hoje, mas atualmente recebe a denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, é um centro de referência nacional na área da surdez. Atualmente, a denominação “surdo-mudo” deixa de ser empregada porque a mudez é uma condição que não tem vinculação com a surdez, sendo possível, por exemplo, a existência de surdos oralizados. Ernest Huet também trouxe para o Brasil a Língua de Sinais Francesa, com a fundação da escola foi possível dar origem a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

⁴⁶ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Amapá (IFAP) - Câmpus Santana. Professora substituta no Instituto Federal do Amapá (IFAP), Câmpus Laranjal do Jari. Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras-Português-Libras (Prolibras). E-mail: estefany.silva@ifap.edu.br.

Durante mais de um século a libras não foi reconhecida como língua, mas foi justamente nesse período, em que não era permitida nas escolas para surdos que, de acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, começaram a surgir associações que atuavam como espaços de resistência da língua de sinais. A partir disso foi se desenhando lentamente no Brasil o reconhecimento de uma comunidade cultural surda.

Nessa direção, Malzini (2016) considera que a língua é o meio utilizado pela espécie humana para se comunicar. Para o autor, é o principal veículo de comunicação e também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura, sendo indispensável na formação de sua própria identidade. Para Santos (1996), o conceito de cultura é marcado pelos constantes conflitos entre as diferenças vivenciadas e produzidas entre os grupos humanos.

Nesse contexto de conquistas da comunidade surda, a língua brasileira de sinais, libras, foi reconhecida como língua em 1994, e em 2002 foi decretada como forma oficial de comunicação dos surdos através da Lei nº 10.436; em 2005, por meio do Decreto 5.626, a Libras foi inserida como disciplina obrigatória no curso de formação de professores e foi estipulada a obrigatoriedade de um intérprete de Libras em sala de aula. Em paralelo, o Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda efetivou-se como movimento a partir de 1999.

No ano de 2010 surge a proposta de Projeto de Lei nº 8035 que determinava que os alunos com necessidades especiais fossem incluídos na rede regular de ensino. O PL estava baseado no entendimento da Constituição da República quando se referia aos direitos dos cidadãos de viver em sociedade “o mais plenamente possível”, e se pautava na compreensão dos direitos humanos, com o objetivo de reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana. Os relatores do Projeto entendiam que escolas bilíngues ou específicas para deficientes de qualquer natureza eram segregadoras e visavam assim superar tais práticas discriminatórias e historicamente construídas nos processos educacionais envolvendo os deficientes.

A consequência imediata desse projeto de lei era o fechamento de várias escolas de surdos, inclusive o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES no Rio de Janeiro. O Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda questionava esse projeto e graças à sua forte atuação o fechamento das escolas não se concretizou. Em 2011, esse movimento também fez forte oposição a uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE relacionada aos estudantes surdos.

Apesar do avanço na legislação, a inclusão do aluno surdo ainda é desafio é novidade para a maioria das escolas brasileiras. De acordo com Ramos (2011), o processo de inclusão dos alunos deficientes é difícil de ser realizado apenas com uma previsão legal, pois as pessoas portadoras de necessidades especiais não foram criadas em uma sociedade inclusiva e nem se encontram, ainda, num meio totalmente sem preconceitos.

Mais tarde, em 2014, o Movimento Surdo conseguiu outra conquista sem precedentes: a inclusão de Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação – PNE, sancionada pela Lei 13.005/2014, garantindo assim uma escola com formação de identidade linguística, e reconhecendo mais uma vez a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras, agora como primeira língua.

Mas o que a conquista do bilinguismo traz de mais relevante para essa comunidade surda no Brasil é a ruptura com a concepção clínica terapêutica da surdez, que trata o indivíduo surdo como um deficiente, um caso clínico, passando para uma concepção socioantropológica, em que o indivíduo surdo é visto pela diferença linguística, cultural e identitária. A partir desse momento, a comunidade surda inicia a construção de um projeto educacional denominado “pedagogia surda”.

Apesar de haver a garantia legal no Plano Nacional de Educação - PNE (2014) sobre a oferta, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, ou seja, em Língua

Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em 2020, ou seja, após seis anos, a lei ainda não é realidade nas salas de aula.

Em oposição às políticas educacionais inclusivas, os representantes surdos e pesquisadores da área não desistiram de lutar contra a imposição de um modelo educacional que eles entendem ser pseudo-bilíngue para os surdos.

Para Franco (1999) a escola inclusiva é percebida na maioria das vezes como um ambiente de consenso, de tolerância para com os diferentes. Assim, a experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social.

Diante disso, a comunidade surda encarou como mais uma conquista o Decreto 10502/20 que instituiu a nova Política de Educação Especial, pois entende que o novo PNEE flexibiliza a oferta de educação por parte dos sistemas de ensino, ou seja, cancela a obrigatoriedade de matrícula em escolas inclusivas, e permite finalmente a matrícula em escolas especializadas bilíngues de surdos, como também institui as classes bilíngues de surdos na escola regular.

O Decreto também permite a decisão da família ou do educando quanto ao direito de escolha sobre a alternativa educacional mais adequada ao longo de sua formação, ou seja, na prática, o novo decreto deixa a critério dos pais a definição sobre se preferem matricular seus filhos em escolas de classes comuns inclusivas ou especiais, ou ainda em escolas específicas para surdos. A PNEE explicita como objetivo "definir critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas".

Educação de surdos em uma perspectiva inclusiva

Pensar a educação a partir de uma perspectiva inclusiva é compreender que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou sociais, possuem o direito ao acesso à escola, o qual deve ser entendido para além do sentido de ingresso, pois deve contemplar condições que garantam qualidade no ensino.

A partir disso, uma escola inclusiva deve se propor a atender todas as crianças, sem qualquer exceção: “nesse sentido, não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem dos alunos.” (BEYER, 2013, p.13)

Todavia, no contexto histórico, as experiências das pessoas surdas, bem como aquelas dos demais sujeitos com deficiência, foram marcadas por processos excludentes. Os surdos sofreram com os diferentes entendimentos sobre surdez, quase na sua totalidade, a partir da visão dos ouvintes. Segundo Skliar (2013), esses entendimentos, ou ideologias, na sua maioria voltavam-se ao modelo clínico terapêutico, cuja visão sobre surdez estava diretamente voltada aos aspectos patológicos.

Isso, por muito tempo, prejudicou o desenvolvimento dos sujeitos surdos, pois se focava na cura da surdez e não nas possibilidades do desenvolvimento a partir da compreensão da língua de sinais como meio de comunicação, cultura e construção de pensamentos.

Nesse sentido, o modelo clínico condicionava o desenvolvimento cognitivo da criança ao seu déficit biológico. À pessoa surda, seu desenvolvimento ficava restrito à surdez do ouvido, identificada como uma enfermidade. Conseqüentemente, as estratégias e recursos educativos apresentavam índole reparadora e corretiva.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, primeiro documento que remeteu a possibilidade da educação especial no ensino regular, não possibilitou de imediato aos alunos com deficiência frequentar as escolas regulares e tampouco essas tinham condições para atendê-los.

Considerações finais

Dessa forma, foram legislações posteriores que vieram a regulamentar como a educação especial seria gerida no ambiente das escolas regulares. Esse movimento tardou ainda mais aos alunos surdos, pois o processo inclusivo desses sujeitos dependia da Língua Brasileira de Sinais - Libras ser reconhecida como sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil. Também dependia de profissionais capacitados para atuarem como professores bilíngues, assim como profissionais Tradutores Intérpretes de Libras para serem interlocutores.

Referências

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 26, 2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: Acesso em: 06 jul. 2021.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regula a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 06 jul. 2021.

CORREIA, B. Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. Portugal: Porto Editora. 1999.

GARGIULO, R. M. Education on contemporary society: an introduction to exceptionality. Thomson Learning: United States. 2003.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

MALZINOTI VEDOATO, S. C. A formação em Libras de professores que atuam no contexto educacional bilíngue com alunos

surdos. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 245-265, 2016.

RAMOS, M. N. História e política da educação. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em:

SANTOS, I.; GRILLO, J.; DUTRA, P. Intérprete educacional: teoria versus prática. In: Revista da Feneis, n° 41, set-nov, 2010. p. 26-30.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

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: 03 de junho de 2021.

SILVA, K. S. X.; VASCONCELLOS, M. L. B. de. A Formação do Intérprete Educacional de Libras-Português: reflexões a partir das contribuições da proposta didática do PACTE. Belas Infêis, Brasília, Brasil, v. 8, n. 1, p. 119-144, 2019.

SILVA, S. G. L. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 2, p. 275- 288, abr.-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n2/1413-6538-rbee-21-02-00275.pdf>>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

29. Ensino Médio Integrado e Currículo Integrado: Concepções e Desafios

Marcela Soares Machado ⁴⁷

Centro Federal De Educação Tecnológica De Minas Gerais

Introdução

O Ensino Médio Integrado, é uma forma de organização do Ensino Médio (EM) em articulação com a Educação Profissional, conforme consta no Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que foi incorporado à Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008a), que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da EPTNM, da educação de jovens e adultos e da EPT.

No entanto, para Ramos (2008a), em seu artigo *Concepção de Ensino Médio Integrado*, compreender o EMI é mais do que uma forma de articulação entre a formação geral (propedêutica) e a educação profissional, pois esta modalidade educacional se configura em uma proposta de integração entre trabalho, ciência e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, contribuindo para uma educação emancipadora.

A partir dessa concepção do EMI, Ramos (2017) enfatizou os sentidos em relação à integração a serem contemplados para a concepção de EMI: o sentido filosófico, que possibilita a formação omnilateral, integrando todas as dimensões da vida do sujeito; o sentido político, que versa sobre a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; o sentido epistemológico de integração, que se refere à integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos

⁴⁷ Mestranda no programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Possui especialização em Gestão Estratégica em Marketing e Graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente é assistente em administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *campus* Avançado Piumhi.

técnicos específicos, tendo em vista compreendê-los como partes de uma totalidade.

Para Ramos (2017), no ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para a autora, eles devem ser apreendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade).

Ao compreender 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.

O último sentido de integração apresentado pela autora é o pedagógico, implicando formas de organizar, selecionar e ensinar os conhecimentos destinados à formação pretendida.

Segundo Ramos (2008b, p.116), “um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas”.

Com efeito, a concepção do currículo integrado pressupõe pensar um currículo conforme os propósitos da formação integrada, ou seja, formação do sujeito em múltiplas dimensões nas quais os conhecimentos são fundamentados em sua historicidade, dando ênfase a uma formação omnilateral.

Sob o sentido da formação omnilateral, esta preconiza a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que são definidos como as dimensões da vida humana no processo formativo em sua totalidade, sendo o trabalho compreendido como a realização humana no sentido ontológico e como prática econômica no sentido histórico.

A ciência é compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade mediados pelas relações humanas e o trabalho,

além da tecnologia, que é compreendida por Ramos (2014) como a mediação entre o conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e a produção (intervenção no real). A outra dimensão da vida que precisa estar integrada é a cultura, que é compreendida como os valores éticos e morais que orientam as normas em uma sociedade.

Diante dessa proposta de um currículo integrado, embasando e contextualizando os conhecimentos em uma totalidade, faz-se necessária a abordagem da interdisciplinaridade como uma das prerrogativas para contemplá-lo.

De acordo com Pacheco (2000, p.42): “é evidente que a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas”, preconizando a existência de um currículo voltado para as práticas integradoras que envolvem as disciplinas em um todo.

Dessa forma, o currículo e as propostas pedagógicas da formação geral básica devem garantir as aprendizagens essenciais e contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, os estudos e as práticas dos componentes curriculares.

Araújo e Frigotto (2015) propuseram que as práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo em vez do trabalho individual devem, portanto, ser valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas.

Nesse sentido, é indispensável que momentos e discussões de práticas pedagógicas coletivas aconteçam desde o planejamento coletivo até a prática em sala de aula, tornando-se mais comuns no dia a dia da instituição escolar.

É o que apresenta a proposta pedagógica da BNCC, quando recomenda a transversalidade e a integração curricular, sendo possível:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer

a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017a, p. 12).

É possível perceber vários indicativos na BNCC que tratam de interdisciplinaridade, pois essa nova versão propõe uma flexibilização curricular que pode subsidiar um possível currículo interdisciplinar.

Mesmo que a palavra *interdisciplinar* conste raríssimas vezes no documento de 600 páginas, o indicativo dessa prática educativa está claro nas prerrogativas da educação básica do Ensino Médio, o qual é foco desta pesquisa, sendo necessária a organização curricular que enfatize a prática interdisciplinar nos diversos contextos educacionais para uma formação reflexiva e crítica de indivíduos.

Com efeito, é preciso investir em práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo entre os conteúdos das disciplinas profissionalizantes e propedêuticas, como forma de complementação entre elas, que propiciem os conhecimentos práticos e teóricos embebidos em uma realidade concreta vivenciada por cada aluno, formando estudantes para a tão complexa vida em sociedade em todas as suas dimensões: política, econômica, intelectual, entre outros.

Considerações finais

Diante disso, ressalta-se que a equipe pedagógica das instituições escolares, juntamente aos docentes e gestores, deve participar da elaboração dos documentos legais que regem os cursos para, assim, definir quais as melhores propostas e estratégias de integração e flexibilização curricular, que deverão ser adotadas de acordo com a realidade de cada escola, de acordo com a BNCC.

No entanto, também deve existir o investimento em políticas públicas que garantam a participação da instituição, dando suporte para a execução de tais práticas curriculares, pois de nada adiantaria um documento propondo uma educação integral baseada em práticas interdisciplinares se não existem condições de executá-las.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Rev. Educ. Questão [online]. 2015, vol.52, n.38 [citado 2022-08-02], pp.61-80.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES. D. Dicionário Básico de Filosofia. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

PACHECO, R. C. DOS S.; TOSTA, K. C. B. T.; FREIRE, P. DE S. Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do Programa de Pós-Graduação EGC/UFSC. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 7, n. 12, 11.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, Vitória, v. 1, n. 1, p. 27-49, dez. 2017. Disponível em: < <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317> >. Acesso em: 31 de outubro de 2020.

RAMOS, M. N. Currículo integrado. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008b. Disponível em: < <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf> >. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

30. Trabalho Como Princípio Educativo: Concepções de Currículo Integrado

*Gerlangi da Conceição Silva⁴⁸
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Pernambuco*

Introdução

Quando pensamos a respeito da constituição do ser humano como um ser social, é necessário deixar claro que nós não nascemos prontos, ou seja, “a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p.154).

Ao deparar-se com o mundo e com suas necessidades, sejam elas individuais ou sociais, o sujeito vai precisar agir, ou melhor, alterar a natureza para satisfazer a si, pois diferente dos animais que se adaptam à natureza, nós, seres humanos, necessitamos alterá-la de modo a satisfazer nossas necessidades.

É a ação do ser humano na natureza, de maneira consciente, que se denomina trabalho. Logo, para Saviani (2007), o homem é quem produz sua própria existência por meio do trabalho. Destacamos ainda que o trabalho, nessa perspectiva, não tem a ver com a ideia de emprego, mas sim com seu caráter ontológico.

É importante salientar que a ação do sujeito no mundo vai se aprofundando com o passar do tempo, deixando de ser uma necessidade apenas individual, pois surgem as necessidades sociais e que fazem parte do processo histórico. Quando refletimos sobre a questão,

⁴⁸ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins - UNIFACOL (2014). Especialista em Psicopedagogia - UNIFACOL (2016). Professora da Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes- PE. Mestranda no ProfEPT - IFPE Campus Olinda

que “o homem não nasce homem, forma-se homem” (SAVIANI, 2007, p.154), constatamos que, para agir na natureza, o ser humano precisou pensar sobre quais objetos e ações seriam necessários para adaptar a natureza a si, dessa maneira, teve que aprender. Isto é, podemos afirmar que faz parte do tornar-se ser humano a educação e o trabalho, ou melhor, o constituem.

Trabalho como princípio educativo

Ao discutir sobre o trabalho como princípio educativo, é importante esclarecer o conceito de trabalho. Conforme sinaliza Saviani (2007, p.154), “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”. Concebido dessa maneira em seu sentido ontológico, compreende-se a relação indissociável que há entre trabalho e educação, como também sua relação intrínseca com a formação humana.

Porém, com o avanço do modo de produção capitalista, o qual “demanda um desenvolvimento constante e acelerado das forças produtivas para que possa haver um incremento da produtividade” (TUMOLO, 2012, p. 159), o trabalho é desvinculado do seu sentido ontológico, passando a ser vivenciado com viés extremamente mercadológico, influenciando a maneira como a escola concebe a relação ensino-aprendizagem.

Em vista disso, conceber o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo para além da atividade laboral, ou seja, refere-se a uma formação “baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão” (RAMOS, 2005, p.119). Nesse contexto, é necessário compreender que os conhecimentos sistematizados pela cultura formam uma unidade e não devem ser concebidos separadamente. Como explicitam Baracho et al (2006):

[...] O trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade teórica e prática e, conseqüentemente, na

superação da divisão capital/trabalho, o que é uma utopia necessária. (BARACHO et al, 2006, p. 28)

Na busca da unidade teórica e prática, a integração entre trabalho, ciência e cultura contrapõe-se a uma formação meramente para o mercado de trabalho. Ou seja, “o princípio educativo” atravessa as diversas atividades humanas: “a educação, a escola, a cultura, a construção e a direção da sociedade” (SEMERARO, 2015, p. 239). Assim, para Gramsci (1982), o trabalho como princípio educativo constitui-se no caráter indissociável da atividade teórico-prática do trabalho.

Salienta-se que o trabalho como princípio educativo é o fundamento para organizar e desenvolver o currículo em objetivos, conteúdos e métodos. Ou seja, o trabalho não se restringe à aprendizagem de uma determinada função, nem significa “aprender fazendo”.

Defende-se, assim, um ensino que se distancie da organização de conteúdos concebidos do imediatismo do mercado, mas que eles partam da realidade social dos sujeitos, visando o comprometimento com a transformação social.

Busca-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas potencialidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social.

Nessa perspectiva, Gramsci (1982) defende a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando, assim, a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores, capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Nesse sentido, o ser humano é um ser histórico, capaz de agir, para modificar a sua própria existência.

Como propôs o autor, o caminho para vencermos a dicotomia entre um ensino para os dirigentes e outro para a classe popular, é criar uma escola única que conduza os aprendentes a uma escolha profissional, mas também, uma formação omnilateral, que permita, pensar, prosseguir com os estudos, e ser dirigente.

Considerações finais

Portanto, na perspectiva da pesquisa como princípio educativo e/ou pedagógico é necessário pensar e repensar o papel da escola, porque a escola só tem sentido se o estudante está construindo aprendizagem. O aprendizado que não se resume a memorizar, decorar, a fim de reproduzir na prova. Mas desenvolver autonomia, possibilitando, assim, emancipação individual e coletiva.

Vista dessa maneira, a pesquisa como princípio pedagógico possibilita romper com a tradição de que aos filhos dos trabalhadores deve ser ofertado o ensino técnico, ao tempo que a classe dominante, reserva-se a educação propedêutica. Em vista disso, qualquer processo de aprendizagem deve ter como base a pesquisa como princípio pedagógico.

Referências

BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Antônia; MOURA, Dante; PEREIRA, Ulisseia. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para que? Brasília: MEC/SEB, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra; 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

SILVA, João Eudes Moreira da. Estudo de caso avaliativo do currículo integrado do curso de refrigeração e climatização do PROEJA. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6062> >. Acesso: 04 de dezembro de 2021.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: para compreensão crítica da educação. Portugal: Porto Editora, 2005.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, Ciência e Reprodução do Capital. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. Trabalho, Educação e Formação Humana frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

31. As Correntes do Pensamento Geográfico que Convergem para o Uso das Metodologias Ativas na EPT

Fabiana Elayne⁴⁹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Apresentação

Um dos grandes desafios da educação contemporânea é romper com a compreensão de currículo e avaliação tradicionais, engessados. Para isso, é necessário pensarmos de modo complexo, tendo em vista a dinâmica dos problemas da sociedade. Destaca-se que a educação do futuro pede uma reforma de mentalidades, pois, vai exigir um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejunta r ciências e humanidades e romper a oposição entre natureza e cultura, visando à perspectiva da integralidade.

No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI editado pela UNESCO, Delors (1999) destaca que a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que serão os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

O contexto das metodologias ativas

Dentro desse contexto, as metodologias ativas compreendem estratégias pedagógicas com eixo nos processos de ensino e aprendizagem

⁴⁹ Mestranda pelo ProfEPT - Programa Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMA-Campus Monte Castelo. Especialista em Engenharia Ambiental pelo UNICEUMA, Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão, bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Direito pela Faculdade do Estado do Maranhão.

do aprendiz, conduzindo a formação crítica de futuros profissionais, proporcionando o desenvolvimento de estudantes autônomos, criativos, críticos, interessados e firmes na tomada de decisões.

Assim, segundo Camargo e Daros (2018), podemos destacar várias contribuições das metodologias ativas na vida dos estudantes e docentes na EPT, dentre elas: Desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal; visão transdisciplinar do conhecimento; visão empreendedora; o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem; o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento. Vários autores apresentam uma definição para metodologias ativas, porém o seu conceito vai sendo construído à medida que conhecemos as características de cada metodologia ativa.

Mattar (2017, p. 21) concebe as metodologias ativas como “uma educação que pressuponha a atividade (ao contrário da passividade) por parte dos estudantes”. Nesse sentido, a proposta do *learning by doing* (aprender fazendo) seria um exemplo de metodologia ativa. Moran (2018, p. 4) define metodologias como “grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Ele afirma que “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Esta construção pode ser individual, grupal e tutorial – com a orientação de um mediador experiente.

Congruências e divergências do pensamento geográfico

É sabido que as correntes do pensamento geográfico, com suas congruências e divergências, podem ser classificadas em dois grandes grupos: a Tradicional, sustentando em conceitos naturais e percebendo a Geografia como Ciência descritiva de observação de elementos naturais; e a Moderna, que critica o positivismo e acolhe a Geografia como Ciência social.

Diante disso, essas correntes foram questionadas por outras correntes e tendências que defendiam fazer da Geografia uma Ciência social e criticavam o tradicionalismo e que foram denominadas de Modernas.

A Geografia Moderna, conforme Santos (1994) pode ser subdividida em duas vertentes: a Pragmática e a Crítica. A primeira diz respeito à Geografia aplicada (teórica ou quantitativa, sistêmica e comportamental ou de percepção). Nesta, a Geografia é uma prática social em relação à superfície terrestre que responde a problemas por meio da prática social para que não se torne uma prisão.

A partir dos conhecimentos das correntes geográficas nota-se que a geografia moderna vem para superar o tradicionalismo do ensino geográfico uma vez que não concebe mais uma educação pautada em conhecimentos fragmentados, estanques e decorados por intermédio do autoritarismo. Ao contrário, ela é pautada na autonomia, mediação pedagógica, utilização de múltiplas linguagens e internalização significativa de experiências de aprendizagem, sendo o aluno conduzido a analisar a realidade social que o cerca na condição de agente transformador das dinâmicas históricas que perpassam a espacialidade.

Para Penteado (2010), o ensino da Geografia moderna, todavia, deve ser ministrado numa perspectiva progressista (libertadora, crítico-social dos conteúdos) que concebe o aluno como foco do ensino-aprendizagem, detentor de autonomia e apto ao desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Sob tal aspecto, Vygotsky (1999) explica que cabe ao professor instigar com problematizações e mediar o conhecimento para facilitar a assimilação e internalização de saberes.

Os saberes geográficos, atualmente, foram considerados como estratégicos, principalmente como meio para se compreender a inter-relação homem-lugar numa perspectiva também humana, não só física. Santos (1994) afirma que em contato direto com as Ciências Sociais, o conhecimento geográfico deve considerar fatores

econômicos, sociais, culturais e políticos em uma nova Geografia crítica que se apropria dos aspectos qualitativos.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (1998) destaca que o ensino de geografia visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. Assim, o ensino parte de uma perspectiva pedagógica tradicional, centrada no docente como possuidor do conhecimento enciclopédico e transmissor do mesmo, para compreensões que propõem a atuação dos discentes como agentes ativos no processo de desvendamento dos problemas sociais, problematização e ação frente a tais realidades.

Para Cavalcanti (1998), o ensino de Geografia tem por objetivo levar os alunos a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que eles vivenciam, seja de modo direto ou não, como parte da história social, sendo o raciocínio espacial importante para a realização de práticas sociais variadas, já que são práticas socioespaciais.

Assim, o ensino parte de uma perspectiva pedagógica tradicional, centrada no docente como possuidor do conhecimento enciclopédico e transmissor do mesmo, para compreensões que propõem a atuação dos discentes como agentes ativos no processo de desvendamento dos problemas sociais, problematização e ação frente a tais realidades.

Diante disso, o ensino da Geografia na EPT, tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade, caracterizando os princípios de atuação da Geografia na EPT e superando a histórica dicotomia físico/humano cujos conteúdos eram trabalhados de forma enciclopédica, que, por sua vez, denotam um caráter decorativo e enfadonho à disciplina geográfica. Nessa perspectiva, o aluno não é posto como sujeito do seu próprio conhecimento, tão pouco problematizador das problemáticas socioespaciais. Portanto, frente a essa realidade imperante no contexto da educação geográfica brasileira, a proposição

do ensino a partir de métodos ativos deve ocupar lugar de destaque, quando o assunto é o ensino de Geografia na EPT.

É nesse sentido que as metodologias ativas podem ser consideradas como uma das estratégias de mediação de ensino de geografia na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tais metodologias podem permitir a construção do conhecimento significativo e contextualizado, por valorizarem o discente no núcleo de sua aprendizagem, com autonomia no próprio saber.

No contexto da Educação Profissional são ampliadas as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática formativa dos sujeitos, a autoformação, visto que a formação integral destes seres é intrinsecamente ligada à compreensão de sua totalidade, isto é, ao pleno desenvolvimento de suas competências nas mais variadas dimensões.

De acordo com Pacheco; Pereira; Sobrinho (2010), essa modalidade da educação exige nos tempos atuais profissionais preparados para enfrentar os novos desafios relacionados às mudanças organizacionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e as culturas profissionais, ao aumento das exigências na qualidade da produção e dos serviços – além da preparação para lidar com as implicações éticas de sua intervenção no mundo social, seja no tocante à função social da EPT, seja quanto a suas implicações ecológicas.

O professor de Geografia na Educação Profissional deve desenvolver uma prática pedagógica em que o aluno continue aprendendo, de forma autônoma e crítica, através de uma aprendizagem significativa oriunda dos métodos ativos e das metodologias ativas que o auxiliam através de recursos tecnológicos, pesquisa, aula invertida, atividades online, projetos integradores, artigos científicos, resenhas, seminários orientados, extensão, jogos, júri simulado, aulas de campo, debates críticos de conceitos, iniciação científica etc.

Considerando o princípio das Metodologias Ativas, o docente deve atuar na mediação de discussões; manter grupos de alunos

focados em um problema ou questão específica; motivar alunos a se envolverem com as tarefas requeridas no processo de busca de solução; estimular o uso da função de pensar, observar, raciocinar e entender.

Além disso, o planejamento das aulas de Geografia precisa basear-se no enfoque crítico para que a assimilação de novos conceitos possa associar-se a saberes já adquiridos pelos discentes, os saberes socialmente construídos. Conceitos claros, exemplos relacionados ao conhecimento prévio promoverão aprendizagem com significado. Um exemplo prático desta estratégia é associar o conceito de lugar aos seus ambientes conhecidos, vividos, como seu quarto, sua casa, sua rua, seu bairro e sua cidade.

A capacidade de senso crítico se torna gradualmente mais intensa em relação aos textos que lê, às experiências e aos diálogos que trava e este fator nada mais é que o aprendizado acontecendo de forma mais simples e objetiva, adquirido por meio de suas próprias ações.

Considerações finais

Diante disso, os benefícios das metodologias ativas no ensino da Geografia na EPT, para os discentes, são: maior engajamento, autonomia, participação e interesse por sentirem-se parte da própria construção do saber, pois prepara os estudantes para atender as demandas profissionais por meio das estratégias de ensino e desenvolve uma educação voltada para cidadania. Forma-se um profissional “capacitado” para determinada função, mas este consegue atrelar aquilo que está sendo ensinado ao contexto em que está inserido. Desse modo, torna-se um ser reflexivo, passando a ter voz ativa em seu aprendizado.

Por fim, as metodologias ativas fazem com que os alunos produzam o seu próprio conhecimento, estabelecendo elos entre o conceito apresentado pelo(a) docente e seu espaço de vivência, reconhecendo que o aprendizado é processual e que as formas de aprender vão se

tornando elos com o que já se sabe num contexto em que o(a) professor(a) se torna tutor(a) e os(as) alunos(as) pesquisadores e produtores de novos conhecimentos.

Referências

CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *Alfabetização em Geografia*. Espaços da escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

DELORS, J. *Educação: um Tesouro a Descobrir*. UNESCO/ MEC: São Paulo: Cortez, 1999.

HATTIE, J. *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2017.

MATTAR, J. *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. 1ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades*. Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico internacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

32. O Acolhimento na Educação Profissional na Conjuntura da Criação das Escolas de Aprendiz e Artífices: uma Análise ao Decreto 7566/1909

*Alexsandra Marta da Silva Alvarenga*⁵⁰

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Introdução

A história da educação profissional é fruto de problemas políticos, econômicos e sociais que atingiram o Brasil no período do Brasil República, provocando as condições históricas para a existência dos menores em condições de vulnerabilidade socioeconômica, surgindo a necessidade da formação para o mercado de trabalho e de que teve seu início na história da educação profissional, através do assistencialismo que também foi sendo resultado da articulação de interesses políticos.

Para tanto, o artigo tece uma discussão acerca da educação profissional ofertada aos menores “desvalidos de sorte” e como se estabelece a relação com o acolhimento aos menores, a partir das escolas de aprendizes artífices que apresenta uma ótica constituída e pautada nas bases da sociedade capitalista, preocupada com a urbanização, a industrialização e com uma formação voltada para o mercado de trabalho, para a produção manufatureira.

Neste sentido, a finalidade deste capítulo é descrever a trajetória da educação profissional, os primeiros passos do acolhimento oferecido aos estudantes, no tocante à sua caracterização e mais especificamente a partir de um recorte temporal por corresponder ao período de criação das Escolas de Aprendiz e Artífices no Brasil, ou seja, a partir de uma análise ao decreto 7566 de 23 de setembro de 1909.

São reflexões que pretendem apresentar uma síntese sobre a educação profissional no acolhimento aos menores da época, expondo

⁵⁰ Licenciada em Pedagogia pela UNIP - Universidade Paulista e mestranda do programa ProfEPT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

um panorama de abordagens relativas ao acolhimento pedagógico, social e psicológico aos menores ingressos às Escolas de Aprendizizes Artífices.

A organização e as concepções histórico-política sobre a educação profissional mediante ao decreto 7566 de 23 de setembro de 1909

Para Ciavatta (2012), é a partir do conhecimento, conservação e preservação do passado que nos reconhecemos e assim projetamos o futuro.

O ano de 1909 ficou caracterizado como a década dos primeiros saltos tecnológicos tanto no campo do transporte quanto no desenvolvimento da aviação e do automóvel, o Brasil deixava de ser Império para se tornar uma República, a cidade do Rio de Janeiro era a capital do país.

De acordo com Ciavatta (2012):

A imposição pretendida de uma ordem capitalista na cidade exigia, também, a redefinição do conceito de trabalho. Era preciso dar-lhe uma conotação positiva em oposição aos tempos da escravidão, definindo-o como princípio regulador da sociedade, uma vez que a nova ordem implantada com a República se assentava na exploração direta do trabalhador livre sob a nova ordem. No entanto, o padrão de cidadania mantinha a restrição de acesso ao voto aos analfabetos e aos desprovidos de fortuna. (CIAVATTA, 2012, p. 39)

Verifica-se uma supervalorização ao trabalho, por outro lado, o trabalhador era totalmente desvalorizado, a mão de obra subordinada ao capital. E, essa organização capitalista ditava as organizações sociais e familiares, bem como todas as construções estavam pautadas no mundo fabril.

Desse modo, as Escolas de Aprendizizes e Artífices, de acordo com o decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas para a concretização de duas funções básicas:

A formação profissional, com o indispensável preparo técnico e intelectual e a retirada das ruas dos menores “desvalidos de sorte”, afastando-os da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, a fim de passarem por um processo de disciplinarização para o trabalho e assim, serem cidadãos úteis à nação.

Esse modelo de educação das escolas de aprendizes e artífices acreditava que a disciplina era um caminho para a educação dos corpos e uma forma de moldar os comportamentos.

Desse modo, o Estado, entendia que dessa maneira e com o uso dessas estratégias, cumpria a função de apoio à família assumindo o papel de educar esse menor no desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes.

Para além da formação profissional ofertada aos menores “desvalidos de sorte”, o Estado assume uma função assistencialista⁵¹, com a finalidade de se estabelecer uma ordem social mais acolhedora, menos excludente e que de alguma maneira pudesse dinamizar o mercado de trabalho. Nessa ótica da oferta de uma educação profissional, voltada para o emprego, acreditava-se que através dele encontrava-se meios de proteger aos menores das situações de violência, oriundas das ruas ou até mesmo de suas famílias.

Ou seja, os menores passavam a maior parte do seu dia nas oficinas de modo a produzir as mercadorias que seriam vendidas, trabalhando para o capital e no período noturno, já exaustos aprendiam a ler e a escrever e o desenho para poder ter um melhor desempenho na produção de mercadorias nas oficinas.

Ademais, para serem admitidos às escolas de Aprendizes e Artífices, os menores tinham que ter entre a idade de 10 e 13 anos no máximo, para mais, não podiam ter qualquer doença infecto contagiosa e

⁵¹ Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade (MEC, 2008).

nem algum tipo de deficiência, descrita no artigo 6º alínea b do decreto 7.566/1909, como “defeito”.

A oferta da educação profissional, mesmo sendo uma educação profissional desenvolvida para atender os menores “desafortunados” e “desvalidos de sorte”, não era uma educação que acolheria a todos os menores. Para que os menores pudessem fazer parte dessa educação profissional, passavam por um processo de seleção, onde aquele que gozasse de boa saúde e não possuísse nenhum tipo de deficiência, estavam aptos a ter o direito à educação profissional e assim poder aprender o ofício do trabalho.

Santos (2016) reforça que a criação dos cursos que seriam oferecidos foram idealizados a partir do trabalho operário, profissões de contramestres e trabalhos manuais forma as escolhas para a formação dos menores “desvalidos de sorte” e essa oferta dos cursos estavam atreladas às consultas realizadas às indústrias locais, áreas que mais ofertaram emprego, ou seja, as profissões do momento, do futuro.

Apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizizes e Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas Técnicas do país.

Para Queluz (1995), a escola buscava, portanto, cumprir um dos seus objetivos estabelecidos pelo decreto 7.566/1909, que era exatamente formar mão-de-obra especializada para a indústria nacional, ou seja, mão de obra barata e também, uma forma de retirar os menores das ruas e de afastá-los das situações de vulnerabilidades o qual estavam expostos, devido a estrutura familiar precária ou até mesmo inexistente, além da miséria que assolava a todos.

Neste sentido, o autor aponta que a escola de Aprendizizes Artífices acaba tendo uma função que vai além da escola, propriamente dita:

Os alunos não só receberiam o ensino elementar e o ensino profissional, teriam também a sua educação moral orientada. A maior parte dos que frequentam os estabelecimentos como este são filhos de lares miseráveis e viciados, não encontrando na educação paterna essa firmeza e essa linha tão necessária ao homem (QUELUZ,1995, p. 33).

Posto isto, o acolhimento estudantil como ideia primeira foi o de manter os menores, o mais longe possível de sua situação de miséria, fome e violência. Para que isso fosse possível, a Escola de Aprendizes e Artífices, possuía alguns atrativos, como o fornecimento de uniformes, calçados e merenda, além de manter o menor tempo possível na escola. A finalidade de oferecer algo aos menores, era uma forma de “revestí-lo de uma couraça de ensinamentos que os tornassem invulneráveis à ação perniciosa do meio ao qual fosse habitar.” (QUELUZ, 1995, p. 32, 33).

O êxito do capital dinâmico e a expansão reprodutiva do capital, somente obteve sua ascensão porque encontrou um terreno fértil nas mazelas humanas, ou seja, para converter a produção do capital em propósito da humanidade era preciso separar valor de uso e valor de troca, subordinando as necessidades da sobrevivência humana, o comportamento à alienação e ao controle social metabólico.

Com o processo de urbanização e da industrialização crescente no país, os menores aprendizes artífices, em sua maioria abandonava a escola, “em busca dos empregos nas fábricas ou nas oficinas, porque a essa altura já possuíam os conhecimentos mínimos para a ocupação de determinados postos de trabalho (SANTOS, 2016, p. 214), o capitalismo já contribuía na história da educação profissional de cunho mercadológico e com uma rápida resposta ao mercado de trabalho e às diretrizes políticas da época.

No contexto histórico da educação profissional, Bernstein (2003) destaca que se pode inferir que o cerne da educação profissional estava na formação para o trabalho, além de pautar-se apenas na formação

para o trabalho, não havia uma preocupação com o desenvolvimento de uma didática que pudesse traduzir os conhecimentos em conteúdos de aprendizagem.

E, com isso, a escola não era tão atraente assim para os estudantes, pelo menos não na ótica da aprendizagem. Mesmo não havendo uma preocupação com acolher os menores com vista à formação integral. O Estado, além de profissionalizar os menores, também buscava afastá-los das situações de vulnerabilidade.

Considerações finais

A questão social é evidenciada na atenção aos menores em relação a uniformes, calçados e merenda, além de um valor pago em dinheiro para as famílias, oferecendo aos estudantes uma identidade. Já que muitos deles não tinham sapatos e chegaram às escolas em situação de desnutrição, devido às condições socioeconômicas às quais se encontravam, miséria. E, quanto a questão pedagógica, estava reduzida a capacitação dos menores a um ofício, ou seja, a um trabalho e através desse trabalho nas oficinas da escola iam sendo produzidos as mercadorias para serem vendidas e, no período noturno esses menores aprendiam a ler e a escrever, ou seja, recebiam a instrução elementar.

Contudo, a escola não será o único espaço que favorece aos estudantes a “integração de experiências”, mas contribuirá na formação do “sujeito popular” e com “possibilidade de atuação em seu contexto social”. O que teve seu início não muito claro à época da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, mas nos mostra a educação profissional com suas origens e integração dentro das oficinas de ofícios. Apresentando a possibilidade e o entrelaçamento da educação formal com a educação não formal.

Referências

BERNSTEIN, Basil. *A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização*. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75–110, nov. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvdc8Tm5P9XYL4jfcCx7zH/?lang=pt>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. p. 6975.

Clavatta, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. Trabalho Necessário, ano 3, n. 3, p. 2-20, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 01 de setembro de 2021.

FREIRE. Paulo. *Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão Democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. São Paulo. Editora Paz & Terra, 2019.

KUENZER, A. (Org). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

MEC. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Novo Modelo Em educação profissional e tecnológica*. SETEC, 2010.

QUELUZ. Gilson Leandro: *História do CEFET: Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná em 1909-1922*. vol. 14, p. 29-33. 1995. Revista Tecnologia e Humanismo.

SANTOS, Jailson Alves dos. *A Trajetória da Educação Profissional e Tecnológica*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

33. As Contribuições do Pensamento Crítico na Formação do Técnico em Enfermagem

*Renata Cristina Conde*⁵²

*Beatriz Gonçalves Brasileiro*⁵³

Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

O Pensamento Crítico e o Aluno do Curso Técnico em Enfermagem

A Educação Profissional Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que visa a formação integral do aluno e tem como foco principal preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Silva *et al.* (2020), reforça que, dentre as modalidades ofertadas pela EPT, temos o formato técnico concomitante/subsequente. Neste contexto englobam os cursos técnicos e seus 13 eixos tecnológicos, sendo um dos eixos Ambiente e Saúde, onde estará inserido o curso técnico em enfermagem.

Neste panorama, iremos nos deparar com a formação do técnico em enfermagem, oportunizando uma educação que o direcione para além da execução técnica, propiciando um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática, mas também sobre o contexto da sua profissão. Corroborando com isto, Cerqueira *et al.* (2009), falam da relevância de propiciar uma educação profissional que vai além da simples execução das técnicas de trabalho.

52 Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT, IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba, renata.conde@ifsu-destemg.edu.br.

53 Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT, IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba, beatriz.brasileiro@ifsu-destemg.edu.br.;

Kuenzer (2007), enfatiza sobre a mediação entre teoria e prática, através dos processos educativos, sendo eles responsáveis pela elevação da prática ao nível do pensamento.

Mezzaroba e Carriquiriborde (2020), trazem que a prática é regida pelas ações, incluindo a tomada de decisões, o que altera a própria prática. Com isto, os autores afirmam que no campo prático não há um regresso possível. Já a teoria é o campo do pensamento, estando distante da ação, sendo esta reversível. Sendo assim, o pensamento será visto como atividade predominantemente reflexiva, podendo ser sistematizada ou não, comunicável, verificável, baseando-se na materialização de algo observável, palpável.

Contudo, existe necessidade de se ter um pensamento sobre a prática unida à teoria, auxiliando este aluno a agir de forma consciente, sendo reflexivo sobre suas ações, com base teórica e científica, levando estes saberes da escola profissional para o mundo do trabalho, devido ao próprio dinamismo que o conhecimento gera (SOUZA *et al.*, 2017).

No entanto, o fazer pedagógico precisa se fundamentar em uma abordagem interdisciplinar que possibilite a compreensão de aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais, baseando-se em uma prática pedagógica socialmente contextualizada (SCHAURICH, *et al.*, 2007).

Para Jiménez-Gómez *et al.* (2019), o pensamento crítico, é um processo que se aprende, tendo como resultado o juízo clínico, que é a habilidade de raciocinar clinicamente sobre algo, visto que, este tipo de raciocínio precede ao juízo clínico e à tomada de decisão, sendo relevantes para a vida profissional e pessoal.

Para formar profissionais com este pensamento, é necessário que o discente seja mais ativo no processo de aprendizagem, obtendo assim maior desenvolvimento do seu raciocínio, sendo capaz de fazer buscas permanentes e contínuas de informações. Já em relação ao docente, espera-se que este favoreça o desenvolvimento do bom pensamento do

aluno em relação a sua criticidade e criatividade (JIMÉNEZ-GÓMEZ *et al.*, 2019).

Corroborando, Araújo (2014), enfatiza sobre a necessidade do estudante aprender a pensar e pensar para aprender, conseguindo desenvolver conceitos a fim de se tornar um profissional autônomo e habilitado na sua profissão e isto acontecerá mediante as estratégias e métodos de aprendizagem sob os quais o discente será submetido.

Neste contexto, Ceolin *et al.* (2017), enfatizam que a intenção é o processo de desenvolvimento da consciência crítica e o exercício da autonomia do indivíduo. Levando em conta que o cuidado de enfermagem, é o ser humano, inserido em um cenário sociocultural e histórico. Diante disto, podemos citar Freire (2011), ao defender a educação como uma prática de liberdade, a qual denota para um exercício democrático, crítico, reflexivo e dialógico nutrido pela interação social.

Freire (1996), nos aponta sobre a consciência crítica ser estimulada pela problematização, induzida pela própria curiosidade, criando meios do indivíduo se descobrir como autor do seu próprio conhecimento. Ceolin *et al.* (2017), chamam a atenção sobre o fato da existência de estudos que defendem a construção de uma educação em saúde crítica e problematizadora a partir das ideias de Paulo Freire, dando valorização ao diálogo entre educadores e educandos.

Diante disto, o Ensino Profissional e Tecnológico (EPT), necessita de novos materiais que suportem a filosofia que lhes é subjacente, sendo importante conduzir projetos de investigação onde os mesmos possam ser concebidos e produzidos (SOARES, BECHER, BARIN, 2016). Nessa perspectiva, cresce o uso de métodos inovadores, voltados para a ação-reflexão-ação.

Metodologias Inovadoras no Ensino Técnico em Enfermagem

Mitre *et al.* (2008), apontam para as principais mudanças metodológicas na formação dos profissionais de saúde, ressaltando as

potencialidades que envolvem as metodologias ativas, já que são fundamentadas no princípio da autonomia, além de usarem a problematização como estratégia ensino-aprendizagem.

Sendo assim, Riegel e Crossetti (2018), enfatizam sobre a necessidade de se ter um sistema de ensino fortemente estruturado, com metodologias ativas de aprendizagem; com foco na competência do pensamento crítico, com vistas à tomada de decisões acuradas, quando se refere à formação dos profissionais para o contexto da saúde.

Apostando neste processo, Barbosa e Moura (2013), acreditam que o uso de metodologias ativas de aprendizagem pode favorecer o ensino, propiciando ao aluno alcançar maior comprometimento e participação, além de promover envolvimento no seu processo de aprendizagem.

Segundo Riegel *et al.* (2021), as metodologias ativas, aparecem como forma de estimular a participação, a autonomia, a criticidade, partindo de situações reais levando o discente a construir seu próprio conhecimento, sendo agente ativo no seu processo de aprendizagem.

Berbel (2011), afirma que tais metodologias alicerçam-se em maneiras de desenvolver o processo de aprender, podendo fazer uso de experiências reais, buscando soluções para as situações que são apresentadas nos diferentes contextos da prática social. Corroborando Bacich e Moran (2018), mencionam que as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando e criando.

Veiga *et al.* (2019), destacam sobre o fato do educando ser parte ativa no seu processo de aprendizagem e enfatizam que as metodologias ativas servem de caminho para promover a relação ensino-pesquisa-assistência, potencializando o desenvolvimento de profissionais com olhar mais crítico e atento às demandas da sociedade.

Para tanto, Riegel *et al.* (2021), ainda mencionam que as instituições formadoras devem preparar seus alunos no que tange ao enfrentamento dos desafios inerentes às situações adversas como uma

pandemia. Em relação aos docentes, presume-se que tenham consciência e possam pensar sobre o processo de aprender e ensinar em tempos obscuros. Julga-se que incluir a temática sobre o pensamento crítico no currículo e projetos de ensino de enfermagem, pode auxiliar o desenvolvimento das habilidades com o intuito de utilizá-lo na prática. Com isto, é preciso que os discentes estejam envolvidos de forma ativa nas atividades propostas, sendo que os docentes devem levar em consideração as questões cognitivas e emocionais da aprendizagem nas práticas de ensino.

Porém, tal pensamento deve ser direcionado à figura do técnico em enfermagem, que também vivenciou a mesma realidade pandêmica, e também precisa do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento crítico, melhorando assim suas tomadas de decisões.

Neste contexto e diante de uma sociedade globalizada e em constante mudança, ter conhecimento retrata uma fonte relevante para os seres humanos, depositando no processo de educação a responsabilidade de formar e educar indivíduos prontos a atender as demandas do ser social (CARVALHO *et al.*, 2016).

Roman *et al.* (2017), apontam sobre o fato destas novas formas de ensinar e os aspectos positivos que elas trazem junto a este processo, colocando o aluno no papel de sujeito e promotor do seu desenvolvimento, demonstrando assim que esta nova maneira de aprender torna-se um instrumento de significância e precisão a fim de ampliar suas habilidades, possibilidades e buscas. Além de fazer aproximações entre os alunos e professores, tornando estes últimos como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Bacich e Moran (2018), reforçam que no processo de ensino é importante criar situações de aprendizagem que levem os discentes a construir, pensar e conceituar o que estão construindo, levando-os a pensar de maneira reflexiva sobre as suas práticas, criando mecanismos de fornecer e receber feedback. Auxiliando no aprendizado das inter-relações com colegas e professores, explorando atitudes e valores

pessoais. Destacando que, a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente, atividades, desafios e informação contextualizada.

Considerações Finais

Como podemos observar, é importante ressaltar que o ensino em saúde, neste caso, o ensino em enfermagem, deve incorporar novas práticas pedagógicas a fim de estimular o pensamento crítico no aluno, despertando no mesmo a participação ativa no seu processo de aprendizagem, além de conduzi-lo para uma formação reflexiva e crítica da profissão, com vários aspectos inerentes à mesma.

A EPT com seu viés de formação integral e voltada para o mundo do trabalho, poderá auxiliar neste processo, principalmente com os cursos técnicos em enfermagem ofertados por suas instituições de ensino, agregando ao currículo do curso novas diretrizes entre teoria e prática, rompendo com a dicotomia entre o ensino tradicional e a formação clínica.

De acordo com muitos autores apontados neste texto, acredita-se que o emprego das metodologias ativas irá proporcionar um aprendizado mais amplo com retenção do conhecimento de maneira mais exitosa, além de introduzir na rotina prática dos alunos um despertar crítico e reflexivo, sendo provocado por algumas metodologias, às quais já vêm sendo apontadas como metodologias inovadoras, que tem trazido diferencial na formação dos profissionais de enfermagem.

Referências

ARAÚJO, Reila Campos Guimarães de. *Ensino no curso técnico em enfermagem: metodologias problematizadora e tradicional*. Dissertação (Mestrado Profissional - Programa de Pós- Graduação em Ensino na Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José.(Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso: 2018. e-PUB. recurso eletrônico.

BARBOSA, E. F.; MOURA, G. *Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica*. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

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

CARVALHO, A. C. O; SOARES, J. R; MAIA, E. R; MACHADO, M. F. A. S; LOPES, M. S. V; SAMPAIO, K. J. A. J. *O planejar docente: relato sobre uso de métodos ativos no ensino de enfermagem*. Revista de Enfermagem da UFPE online, Recife, v. 10, n.4, p.1332 - 8, abr. 2016.

CEOLIN, S. et al. *Bases Teóricas de Pensamento Crítico na Enfermagem Ibero-Americana: Revisão Integrativa da Literatura*. Texto & Contexto - Enfermagem [online], v. 26, n. 4. p. 1-13. 2017.

CERQUEIRA, M. B. R. et al. *O egresso da Escola Técnica de Saúde da Unimontes: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho*. Trabalho, Educação e Saúde. v. 7, n. 2, p. 305-328. 2009

FREIRE Paulo. Educação e mudança. São Paulo (SP): Paz e Terra; 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. 25.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JIMÉNEZ-GÓMEZ, M. A. et al. *O pensamento crítico-reflexivo nos currículos de enfermagem*. Revista Latino-Americana de Enfermagem. v. 27, ISSN 1518-8345, 2019.

KUENZER, A. Z. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. Educação & Sociedade. v. 28, , 2007.

MEZZAROBBA, C.; CARRIQUIRIBORDE, N. *Teoria e prática: questões imprescindíveis à prática educativa*. Educação & Formação, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e 2807, 2020.

MITRE, S.M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MEN-DONÇA, J.M.; MORAIS-PINTO, N.M.; MEIRELLES,

C.D.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L.M.A.; Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.

RIEGEL, Fernando *et al.* Desenvolvendo o pensamento crítico no ensino de Enfermagem: um desafio em tempos de pandemia de Covid-19. **Escola Anna Nery** [online]. 2021, v. 25, n. spe. p. 1-5.

RIEGEL, Fernando e CROSSETTI, Maria da Graça Oliveira. Referenciais teóricos e instrumentos para avaliação do pensamento crítico na enfermagem e na educação.

ROMAN, C.; ELLWANGER, J.; BECKER, G. C.; SILVEIRA, A. D.; MACHADO C. L. B.; MANFROI, W. C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical e Biomedical Research**. 2017; v. 37, n. 4 p. 349-357.

SCHAURICH, D., CABRAL, F. B., ALMEIDA, M. A. Metodologia da problematização no ensino em Enfermagem: uma reflexão do vivido no PROFAE / RS. **Escola Anna Nery**. v. 11, n. 2, p. 318-324, 2007.

SILVA, S. S. M. O *et al.* Panorama da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, In: MORAES, Gustavo Henrique et al. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**.: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília 2020 482 .p. 189 a 219.

SOARES, A. B; BECHER, P.R.S.; BARIN, C. S. *Metodologia da problematização através do arco de Maguerez: questões para educação profissional e tecnológica*. Universidade Santa Cruz do Sul.

SOUZA, N. V. D. O. *et al.* Formação em enfermagem e mundo do trabalho: percepções de egressos de enfermagem. Aquichan.v.17, n.2, p.204-216, 2017, 2021.

VEIGA, G. A. *et al.* Metodologia ativa no estágio supervisionado de enfermagem: inovação na atenção primária à saúde. Revista baiana de enfermagem. Salvador, v. 34, e34857, 2020 .

34. Os Impactos da Flexibilização do Trabalho Docente Durante a Pandemia de Covid-19

*Cinthyia Suely M. S. de Carvalho*⁵⁴

*Antonia de Abreu Sousa*⁵⁵

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Introdução

Com o surgimento da pandemia do coronavírus SARS-Covid-19, no início de 2020, nos deparamos com o isolamento social e o sentimento de insegurança que se espalhou pelo mundo. A partir do isolamento, ocorreu uma nova forma de organização do trabalho docente. No entanto, essas mudanças abruptas geraram desconforto no trabalho educacional; com o ensino remoto, se construiu uma ideia de que esse “novo normal” é muito flexível e o professor não consegue mais distinguir o que é tempo de trabalho do que não é, e cabe ao professor se adequar a essa nova realidade.

O deslocamento do ensino presencial para o ensino remoto reforçou mais uma vez as injustiças e as desigualdades sociais, ocasionadas pelo capitalismo. Foi um momento de dúvida, tensão pelo desconhecido, medo do desemprego, da morte, da fome, sensação de angústia, a sobrecarga da mulher, que triplicou nesse período de isolamento.

Considerando que a profissão docente pode ocasionar um acenuado esgotamento emocional, devido ao acúmulo de tarefas, desvalorização profissional e condições insatisfatórias de trabalho, a Pandemia

⁵⁴ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2010). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Integrada AVM (2015). Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT- IFCE.

⁵⁵ Doutora em Educação com ênfase em Financiamento da Educação, pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente desenvolve suas atividades de docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP) e do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR).

só ampliou essa realidade. Os professores, nesse contexto, tiveram que reinventar sua prática em meio a inseguranças com sua saúde, com o trabalho, com as questões financeiras e relacionamentos interpessoais que impactaram diretamente no seu bem-estar.

Houve uma flexibilização do trabalho docente, a partir das aulas remotas, seu tempo foi suprimido, houve um aumento da sua carga horária e suas atividades tornaram-se polivalentes, o professor não tinha mais privacidade, aos finais de semana, tinham que atender demandas dos alunos, de pais e superiores, levando o professor a um esgotamento emocional.

Metodologia

Segundo Maldonado (2011, p. 294), “a pesquisa teórica não pode ser reduzida a mera revisão literária para ser editada em resenhas rápidas repetitivas; pelo contrário, exige a problematização constante das ideias e dos raciocínios às questões e os aspectos do problema/objeto em fabricação”. Dessa forma, a pesquisa se constitui um meio para as discussões dessas situações.

Alguns trabalhos foram essenciais no levantamento do referencial teórico entre eles podemos mencionar: “Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto” dos autores Demerval Saviani e Ana Carolina Galvão no qual abordam as consequências do contexto pandêmico para a educação; o artigo “Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia” dos autores Kelly Maria Gomes Menezes, Luiz Fernando de Sousa Martilis e Virzangela Paula Sandy Mendes, que teve por objetivo compreender os impactos da Pandemia na saúde mental dos professores.

O isolamento social foi preciso e esse distanciamento também contribui para o estresse de parte da população, incluindo os docentes de instituições públicas e privadas. Para Menezes; Martilis e Mendes (2021) os docentes não ficaram isentos desse processo. Ninguém dá conta de tudo, nem mesmo o professor.

Os docentes tiveram o compromisso de reconduzir o ensino de uma forma diferente, os currículos, metodologias e avaliações foram

modificadas para atender ao Ensino Remoto Emergencial (ERM). Nesse momento se fez evidente a cooperação da educação com a tecnologia, as aulas foram transmitidas em ambientes virtuais, com o uso de câmeras, vídeos e plataformas digitais, o professor se encontrou em uma situação desafiadora. Diante desse novo cenário, o ERM foi uma alternativa para minimizar os impactos causados pelo isolamento social.

Menezes; Martilis e Mendes (2021) ao discutirem a saúde mental dos docentes na Pandemia esclarecem que:

o contexto político, econômico, social, cultural e os aspectos sanitários perpassam a saúde mental e a vida dos indivíduos e, obviamente, as diferenças entre eles nesses diversos aspectos já existiam antes da pandemia e não deixarão de existir após. (MENEZES; MARTILIS e MENDES, 2021, p.52)

Nesse momento da Pandemia, certamente é importante e necessário cuidar desses aspectos, principalmente possibilitando momentos de escuta para o professor.

Menezes; Martilis e Mendes (2021) consideram que o sofrimento acaba por ser reforçado com o sentimento de frustração no que tange ao desenvolvimento do próprio trabalho, uma vez que não havia estrutura para o trabalho remoto. Nessas circunstâncias, as aulas remotas foram impostas, sem consulta, provocando tensão e estresse para a maioria dos educadores.

Contrariando a imposição do ERM, Saviani e Galvão (2021) destacam que para aderir ao ensino remoto, o docente teria que ter acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Comprometendo como afirma Menezes; Martilis e Mendes (2021, p.56) a qualidade do ensino “uma vez que nem todos os professores e estudantes têm formação direcionada ao ensino remoto (e isso exigiria tempo e recursos)”. Seria necessário tempo, organização e treinamento para gerar resultados positivos.

Outro ponto importante a destacar está relacionado a autonomia docente. Com o ensino remoto, as aulas passaram a ser gravadas, houve um controle do que é ensinado na sala virtual e esse vídeo pode ser usado para além de fins didáticos e ser utilizado de maneira distorcida.

Para Menezes; Martilis e Mendes (2021, p.55) “o momento presente exige que os docentes se “reinventem”, lançando mão de “criatividade”, “inventividade” e “jogo de cintura” para minimizar as consequências sofridas em seu trabalho”. A dedicação do professor ultrapassou os muros da escola, e teve que ser ampliada para a comunidade em geral.

Os autores retratam que no home office, acentuam-se: a indefinição de horários de trabalho, a invasão da privacidade do trabalhador, a superexposição de sua imagem e apropriação pelos empresários educacionais do conteúdo de suas aulas. Esse aumento da carga horária de trabalho prejudicou emocionalmente e fisicamente o professor, aumentando a impaciência, a dificuldade de dormir e as preocupações constantes.

Saviani e Galvão (2021) discutem em seu trabalho que frente à pandemia e diante da grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos estabelecidos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação.

Nesse período de isolamento social foi possível perceber a importância do combate à desigualdade social, mecanismos de reconhecimento social da função do professor, uma vez que ele permitiu que essas aulas continuassem acontecendo, ampliando o acesso às tecnologias e políticas que incentivem o cuidado com o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional.

Considerações finais

A valorização dos professores passa por questões relacionadas a sua carreira, remuneração, formação e melhorias no ambiente de trabalho. São alternativas que impactam diretamente na qualidade de vida e bem-estar do docente e contribuem também para o pleno desenvolvimento do educando.

Devemos caminhar nesse sentido, refletir sobre nossas práticas, permitir espaços colaborativos que possibilitem o desenvolvimento contínuo dos professores, dialogar sobre sua valorização.

Referências

HEEREN, M. V. A valorização do profissional docente no Instituto Federal de São Paulo: aspectos normativos da política institucional. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 64, p. e19[2021], 15 jun. 2021.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. In: *Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*. Ano XXXI- Nº 67- janeiro de 2021.

MALDONADO, Alberto Efendy. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. In: MALDONADO, Alberto Efendy. *Metodologias de Pesquisa em Comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.p. 279-303.

PEREIRA, Hortência Pessoa. SANTOS, Fábio Viana. MARENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental De Docentes Em Tempos De Pandemia: Os Impactos Das Atividades Remotas. *BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)*, Boa Vista, a. 2, v. 3, n. 9, p. 9. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXXI- Nº 67- janeiro de 2021.

35. Permanência e Êxito, um Desafio Educacional, sob a Análise do Trabalho e da Educação para com os Discentes do IFRS Campus Erechim, com Vínculo ao Processo de Reabilitação Profissional do INSS

Ivan José Suszek⁵⁶

*Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*

O presente texto traz um assunto importante e recorrente nas instituições de ensino, permanência e êxito. Sim, permanecer para aprender e avançar, êxito no aprender e evoluir. Parece simples, mas é um desafio para muitos.

O estudo faz parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional e Tecnológico – ProfEPT – Campus Porto Alegre e busca desenvolver estratégias institucionais para permanência e êxito dos discentes nos cursos técnicos subsequentes do IFRS *Campus* Erechim com vínculo no processo de reabilitação profissional do INSS.

Inicialmente serão abordados os conceitos de permanência e êxito nas instituições de ensino e, na sequência, será apresentado o processo histórico de constituição do IFRS e o como está organizado o ingresso nos cursos. Nesse sentido, também será realizada uma abordagem sobre o programa de reabilitação profissional do INSS e o embasamento legal para a sua execução.

⁵⁶ Graduado em Administração de Empresas e especialista em Gestão da Qualidade pela Universidade Regional Integrada - Campus de Erechim. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS Campus Porto Alegre.

A permanência e o êxito, um desafio das instituições de ensino

A permanência e êxito nas instituições de ensino é algo preocupante, seja nas instituições públicas ou privadas. Nas instituições privadas elas representam perda de receita e, nas instituições públicas, representam desperdício de investimento, além de deixar de desenvolver os indivíduos, por meio da educação e, por consequência, desenvolver a sociedade.

Nesse sentido há vários autores que dialogam sobre a permanência e êxito no ambiente escolar, sendo que um dos fatores a ser estudado é o que trata sobre a retenção. Ou seja, esta corresponde à suspensão da progressão regular no processo de escolarização de estudantes, tendo como fator o desempenho ou o aproveitamento de estudos inadequados, a frequência insatisfatória, ou ainda, o trancamento de matrícula.

Dore e Lüscher (2011) consideram que a evasão pode ocorrer em virtude da retenção e da repetência do estudante, representada pela saída do estudante da instituição, do sistema de ensino, ou a não conclusão de um determinado nível de ensino. Relatam ainda que a evasão pode ser considerada um ato final de um processo que se manifesta de muitas formas, sejam elas visíveis ou não, no decorrer do percurso escolar.

Além de concorrer para o abandono e/ou a evasão escolar, Arroyo (2000) destaca que a retenção e a repetência se prestam à punição do insucesso escolar, ao disciplinamento dos estudantes, à homogeneização do atendimento aos fracassos na escolarização, refletindo e reforçando a cultura de exclusão escolar.

Estudando a permanência e o êxito dos discentes com vínculo à reabilitação profissional do INSS

Nesta pesquisa objetiva-se desenvolver estratégias institucionais para que haja a permanência e o êxito dos discentes dos cursos de nível médio subsequente do IFRS Campus Erechim e que possuem vínculo ao processo de reabilitação profissional do INSS.

Para que isso seja possível, é necessário identificar quem são os discentes que possuem vínculo ao processo de reabilitação profissional e quais são os subsídios que o IFRS possui em relação à permanência e êxito dos discentes.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e exploratória com relação aos objetivos. Os procedimentos aproximam-se da pesquisa de estudo de caso.

A pesquisa está sendo realizada no espaço da Rede Federal de Educação, mais precisamente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Erechim. A investigação tem como objeto de estudo analisar os principais pontos que comprometem a permanência e o êxito para com os discentes que frequentam o *Campus* via ingresso em processo seletivo e com vínculo ao INSS perante o processo de reabilitação profissional.

Os sujeitos da pesquisa são os discentes com vínculo ao INSS que estão cursando os cursos técnicos subsequentes e os discentes evadidos sob as mesmas condições. Os contatos estão sendo buscados via Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) do *Campus* e com o responsável pelo Setor de Assessoria Técnica do projeto de reabilitação do INSS região de Passo Fundo/RS.

A produção dos dados está sendo realizada pelo levantamento dos dados quantitativos, identificando os discentes que ingressaram com a condição enunciada e que possuem repetência ou evasão e as suas trajetórias acadêmicas.

A seguir está sendo aplicado um questionário on-line para dezessete discentes com vínculo ao INSS, matriculados nos cursos técnicos subsequentes do IFRS *Campus* Erechim e, posteriormente, estão sendo escolhidos aleatoriamente quatro discentes para serem entrevistados, sendo que dois são discentes evadidos e dois são discentes regulares. Ainda estão sendo aplicados questionários com questões abertas e fechadas direcionados à coordenadora dos Registros Acadêmicos do IFRS *Campus* Erechim, à Coordenadora da Assistência Estudantil do IFRS *Campus* Erechim e ao representante do

setor de Assessoria técnica da Reabilitação Profissional do INSS da Região de Passo Fundo/RS, para identificar pontos importantes na permanência e êxito além de investigar possíveis fatores que possam ter contribuído para a não permanência e êxito (evasão e/ou retenção) dos discentes na instituição.

Ao analisarmos a importância do processo de reabilitação profissional percebe-se que a relação trabalho e educação é muito próxima e contínua. Uma vez que no início da vida se busca a educação para socializar-se e posteriormente ingressar no mundo do trabalho, e agora os beneficiários do INSS necessitam novamente da educação para readaptar-se e voltar ao mundo do trabalho.

Nessas condições, de acordo com Saviani (2007), percebe-se que a educação e trabalho devem andar juntos, independentemente da situação em que cada indivíduo se encontra. A formação do ser humano é um processo educativo e, se o sujeito existe e se reconhece como tal, é porque produz as condições para a sua existência.

Diante disso, Saviani (2007) relata que a educação é a alimentação essencial para a sobrevivência humana, considerando que no início o homem precisou aprender a explorar os recursos naturais, coletando, caçando, pescando, plantando e hoje necessita voltar ao ambiente escolar para um processo de reabilitação profissional. Trata-se de um exemplo do estreito vínculo ontológico-histórico da relação entre trabalho e educação.

Pode-se dizer que o trabalho deve assumir uma função educativa e se constitui como processo formativo do indivíduo potencializado, principalmente, quando acrescido ao processo formal educacional. Isto é, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade educacional adotada nos IFs, possibilitando ao discente com vínculo do INSS não só o aprendizado, mas também o compartilhamento de saberes a partir da prática já vivenciada no mundo do trabalho.

Nesse contexto de trabalho e educação chegamos aos discentes que possuem vínculo ao INSS e nos questionamos o que pode ser feito para melhorar o desempenho e melhor atender a esse público,

que necessita da capacitação profissional, mas que também precisa de uma capacitação humana integral.

Já no início da pesquisa alguns fatos começam a aparecer e chamar a atenção como, por exemplo, o processo de seleção para ingresso que na maioria das vezes acaba sendo de caráter universal ou ampla concorrência⁵⁷. Uma por falta de conhecimento na hora de efetuar a inscrição e outra pois nem todos os editais possuem vagas específicas, pois obedecem aos percentuais previstos em lei, conforme já mencionado anteriormente.

As entrevistas têm apontado que, primordialmente a formação no Ensino médio ou Segundo Grau⁵⁸ concedeu-se via Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma formação mais rápida e com noções básicas das disciplinas gerais.

Devido à ampla concorrência do processo seletivo, os discentes com vínculo ao INSS, na maior parte das vezes, acabam por iniciar os cursos em chamadas posteriores ao ingresso regular da turma, muitas vezes de duas a três semanas depois. Esse fato faz com que os discentes percam as informações iniciais do curso, bem como as primeiras revisões e explicações sobre o curso.

Esse ingresso em chamadas posteriores deve-se ao baixo desempenho obtido no processo seletivo uma vez que estão a tempos afastados de uma sala de aula e ou possuem uma formação rápida via Educação de Jovens e Adultos, o que dificulta em muito a permanência e o êxito.

A importância desta qualificação profissional é fundamental para a reintegração ao mundo do trabalho, mas os desafios são grandes, e cada detalhe é importante e merece atenção neste processo de ensino e aprendizagem.

⁵⁷ Acesso universal ou ampla concorrência são as vagas destinadas aos candidatos que não se encaixam nas regras de cotas ou não precisam das ações afirmativas (cotas).

⁵⁸ O Segundo Grau - O segundo grau é composto por três anos e atualmente é o ensino médio. Ele é feito após a conclusão do ensino fundamental, é composto por três anos (1º ao 3º) e ele é base para cursar cursos técnicos subsequentes, faculdade ou terceiro grau.

Em outro ponto da pesquisa o objetivo é entender como é o processo de escolha do curso pelo qual o discente frequenta e ou frequentou, e nesse sentido as respostas é de que são poucas as opções e a escolha do IFRS é por causa que é uma instituição pública, de formação profissional e com ensino gratuito. Caso o beneficiário escolha um curso em outra instituição que seja particular ele tem que arcar com os custos do curso escolhido.

Para a definição do curso é necessária uma avaliação para ver se o beneficiário tem condições de cursar determinado curso, levando em conta as suas limitações. Após isso os discentes são orientados e direcionados pelo INSS a fazer o processo seletivo para ingresso no meio educacional.

Esse fato nos chamam a atenção pois é estranho duas instituições federais, uma com fins educativos, e outra com fins de seguridade social, não terem um convênio para que essas vagas já sejam direcionadas evitando assim o transtorno de passar por um processo seletivo de ampla concorrência para frequentar um curso de reabilitação profissional de caráter obrigatório.

Por mais que o INSS auxilie para o pagamento das taxas de inscrição, isso soa como uma penalidade ao beneficiário, visto que também não possui auxílio para que consiga obter êxito no processo seletivo.

Em nenhum ponto pode-se discordar da importância deste processo de readaptação profissional, pois ele é fundamental não só pela manutenção do sistema como um todo, mas também como para o bem-estar da pessoa que está inserida no processo de reabilitação profissional para retornar ao mundo do trabalho.

Outro aspecto analisado durante a pesquisa é que o baixo nível escolar no ingresso das atividades laborais levou esses beneficiários a atividades exaustivas e repetitivas o que causaram lesões e impossibilidades de continuidade nas mesmas funções. Isso reflete a necessidade de uma educação transformadora, que possibilite aos cidadãos uma condição mais favorável de trabalho.

Aprofundando essa discussão em relação ao trabalho, Antunes (2020) menciona a precarização do mercado de trabalho e a sua alienação ao capitalismo como formas de desvalorização da força de trabalho por meio da uberização, *pejotização*, terceirização. Estas formas levam a classe trabalhadora a condições análogas de trabalho, aumentando os níveis de desemprego e, conseqüentemente, agravando a condição social, influenciando ainda mais na procura pela assistência pública, seja por situações físicas ou mentais.

Essa questão abordada pelo autor está alinhada à pesquisa em virtude de que as condições de trabalho enfrentadas pelos beneficiários do INSS são na maior parte das vezes repetitivas e a nível operacional onde a principal ferramenta de trabalho é a força humana. Percebe-se que os níveis de qualificação exigidos para essas funções são mínimos e conseqüentemente a remuneração também é baixa o que força a elevar a carga horário do trabalho para aumentar a remuneração.

Com a inserção dos beneficiários do INSS no programa de reabilitação profissional há uma oportunidade de melhorar a qualificação e ingressar em atividades com menor esforço físico, além de ter a chance de interpretar o mundo e criar um senso de identidade, interagindo com o trabalho, ciência e a cultura.

Considerações finais

No IFRS o plano de ensino busca essa equalização entre, trabalho, ciência e cultura, a fim de que se possa harmonizar e entender o todo do sistema, formando um cidadão crítico, pensante e independente, capaz de interpretar a realidade e tomar decisões a partir do conhecimento adquirido.

Todavia para que haja essa condição de transformação social é necessário um trabalho educacional muito grande neste país, a educação precisa ser vista pelos governantes como investimento, para que haja uma redução da desigualdade social. Conforme destacado por Freire (2000, p.31) “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo, 2020. E-book.

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

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. *Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais*. Cadernos de pesquisa, v. 41, n. 144, p. 772-89, set./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Cartaprefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. *Manual técnico de procedimentos da área de reabilitação profissional*. Brasília, 2011. Disponível em: < https://www.alexandretriches.com.br/wp-content/uploads/2017/11/PAP_Manualt%C3%A9cnico-de-procedimentos-da-%C3%A1rea-de-reabilita%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf >. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

36. Mitigação de Barreiras Arquitetônicas de Acessibilidade na Construção de uma Educação Física Inclusiva no IFTM Campus Patrocínio

William Garcia Espindola⁵⁹

Luis Augusto da Silva Domingues⁶⁰

*Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro*

Introdução

A pesquisa é motivada em um momento atípico e oportuno em que está sendo implantado um Programa de Acessibilidade Arquitetônica para Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), nos 9 campi e 2 polos presenciais.

Em 2017, ingressei por meio de concurso público no IFTM campus Patrocínio, na função de Técnico Administrativo, no cargo de Eng/Área, especificamente, na engenharia civil. De lá para cá, o campus tem passado por diversas benfeitorias, culminando atualmente, na execução de um projeto para adequação da acessibilidade, o qual tive a oportunidade de ser o autor do projeto básico, e posteriormente, designado para ser o fiscal de contratos, cuja função é atuar como responsável técnico para acompanhar a execução da obra de engenharia.

⁵⁹ Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências / Matemática pela FAFI - Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Araguari (1999). Também possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade de Uberaba (2011). Especialista em Saneamento Básico pelo IFTM de Uberaba (2016) Especialista em Geoprocessamento e Georreferenciamento pela Universidade Cândido Mendes (2018) e mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT.

⁶⁰ Doutor em Agronomia pela Universidade Federal de Uberlândia e mestre em Fitotecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, onde cursou Graduação. Atua como docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT.

Embora vários estudos tenham abordado investigações que objetivam discutir aspectos relacionados às políticas de inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) em instituições de Ensino (IEs), sobre a temática a ser estudada, busca-se a conscientização da prática da acessibilidade arquitetônica como forma de eliminação das barreiras arquitetônicas contra Pessoas com Deficiência no campus Paracatu, existem inúmeras lacunas a serem descobertas.

A acessibilidade nas edificações deve ser feita a partir da criação de uma rota acessível, ou seja, toda edificação deve possuir um trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com mobilidade reduzida.

Uma rota acessível pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas elevadas de travessia de pedestres, pisos específicos táteis direcionais e de alerta, nas áreas externas e internas, além das adequações de escadas e rampas, entre outros.

Barreiras e acessibilidade arquitetônica

Para refletirmos sobre barreiras e acessibilidade arquitetônicas faz-se necessário trazer o conceito de PcD, os tipos de deficiência e de barreiras, o conceito de desenho universal e seus princípios; além do conceito de acessibilidade e suas dimensões, assim como o conceito de Tecnologia Assistiva e "discriminação".

Conhecer esses termos, os conceitos e a terminologia utilizada atualmente é essencial aos que trabalham e que dialoguem com a pluralidade de usuários.

Deficiência

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação

plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Repare que, por esse conceito, a deficiência não está na pessoa e sim no meio, que não é capaz de suprir as necessidades advindas de seus atributos pessoais.

Barreira

Segundo a LBI, barreira é qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

Figura 1 — Barreiras: Manual de acessibilidade em documentos digitais

BARREIRAS		
Barreiras: Condições ou situações que impedem que determinados grupos de pessoas interajam com a realidade a sua volta.		
1 URBANÍSTICAS As existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo.	2 ARQUITETÔNICAS As existentes nos edifícios públicos e privados.	3 TRANSPORTES As existentes nos sistemas e meios de transportes.
4 COMUNICAÇÕES E NA INFORMAÇÃO Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.	5 ATITUDINAIS Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.	6 TECNOLÓGICAS As que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Fonte: SALTON, B. P.; DALL AGNOL, A.; TURCATTI, A (2017)

Pode-se dizer que, de todos os tipos de barreiras, neste contexto, este estudo, que é de muita relevância pela natureza de seu tema, dará ênfase às barreiras arquitetônicas, as quais existem em edifícios públicos

e privados, especificamente na instituição de ensino IFTM - campus Patrocínio, Minas Gerais. No Art. 4º da LBI está assegurado que:

“Toda PcD tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. E que, em razão da deficiência, discriminação são as diferentes formas de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, com o intuito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da PcD (BRASIL, 2015, p. 3).

Inclusão

A inclusão em seu conceito puro e simples defende que a sociedade deve ser modificada e se adaptar para incluir todas as pessoas. Uma sociedade inclusiva é capaz de atender a seus membros através da quebra de barreiras, de modo que os atributos pessoais sejam recebidos como condições normais dos cidadãos.

As pessoas com deficiência, por sua vez, se preparam para assumir seus papéis na sociedade, fazendo da inclusão um processo bilateral no qual as pessoas com deficiência e a sociedade buscam, em conjunto, equacionar problemas, encontrar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Incluir as pessoas com deficiência significa torná-las participantes da sociedade, assegurando o respeito aos seus direitos em qualquer escala.

Acessibilidade

Acessibilidade é oferecer possibilidades de transpor as barreiras que existem na sociedade, garantindo que todas as pessoas possam participar dos diversos âmbitos sociais. A acessibilidade vai muito além de questões físicas e arquitetônicas, englobando um conjunto de dimensões que se complementam na construção de uma sociedade inclusiva:

Figura 2 — Acessibilidade: Manual de acessibilidade em documentos digitais

ACESSIBILIDADE		
Acessibilidade: É oferecer possibilidades de transpor as barreiras que existem na sociedade, garantindo que todas as pessoas possam participar efetivamente dos vários âmbitos da vida social.		
1 ARQUITETÔNICA Ausência de barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.	2 COMUNICACIONAL Ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual (acessibilidade no meio digital). Para garantir essa dimensão da acessibilidade, é importante a aprendizagem da língua de sinais, utilização de textos em Braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, uso do computador com leitor de tela, etc.	3 ATITUDINAL Ausência de barreiras impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Auxiliam na garantia dessa dimensão da acessibilidade programas de sensibilização e de conscientização e a convivência com a diversidade humana.
4 PROGRAMÁTICA Ausência de barreiras muitas vezes imperceptíveis, embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais, etc.).	5 METODOLÓGICA Ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar), etc.	6 INSTRUMENTAL Ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho (profissional), estudo (escolar), lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva, etc.) e de vida diária. Auxiliam na garantia dessa dimensão da acessibilidade os recursos de tecnologia assistiva incorporados em lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, etc.

Fonte: SALTON, B. P.; DALL AGNOL, A.; TURCATTI, A (2017)

As sete dimensões da acessibilidade nos trazem a compreensão de que a sociedade, para ser inclusiva precisa ser antes, acessível. Dessa forma compreendemos que para haver acessibilidade arquitetônica, a qual proporciona a ausência de barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo, de forma proporcionar uma rota acessível com favorável adaptação de espaços públicos e privados.

Isso garante a eliminação de barreiras arquitetônicas das áreas de circulação e garante o direito de ir e vir com autonomia, conforto e segurança para todas as pessoas, inclusive para as Pessoas com Deficiência.

Tecnologia Assistiva

A Tecnologia Assistiva engloba recursos e serviços que têm como finalidade oferecer possibilidades de acesso, uso e participação às pessoas com deficiência. Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica corresponde a produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Conforme verificado, a inclusão é essencial e está diretamente ligada aos direitos humanos e à justiça social. Trata-se, inegavelmente, da dimensão da Lei de Inclusão que assegura a todas as pessoas, sem exceção, o acesso e a participação, seria um erro, porém, atribuir apenas a alguns. Assim, reveste-se de particular importância assegurar o direito à inclusão a toda diversidade humana, e em todos os níveis e serviços existentes na sociedade. Sob essa ótica, ganha particular relevância que as dimensões de inclusão são as essenciais e a eletiva.

A inclusão é, para Sasaki (2009), o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana, composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Conforme citado acima, o mais preocupante, contudo, é constatar que, ao não ser capaz de suprir as necessidades advindas das características específicas de cada pessoa no ambiente, o recinto educacional torna-se desfavorável, para aprendizagem, apontando assim variáveis a serem analisadas de forma a executar adequações no ambiente.

Discriminação

Discriminar alguém consiste em impedir essa pessoa de exercer seus direitos como ser humano, segregando-a e negando a ela acesso a coisas e situações.

A fim de garantir o respeito e defender a dignidade de todos os indivíduos, sem fazer distinção, foi criada a Declaração Universal de Direitos Humanos, um documento de 1948, elaborado três anos após a Segunda Guerra Mundial. Portanto, qualquer pessoa que pratica um ato discriminatório, vai contra ao artigo 7 da Declaração, que prevê:

"Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação".

O texto do artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que completa 70 anos no próximo dia 10 de dezembro, foi o que motivou várias ações do Ministério dos Direitos Humanos (MDH) para destacar a importância do documento. O artigo 7º reforça ainda que: “todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”.

Inclusão na EPT

Estudos realizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) no ano de 2009 apontavam que havia inclusão, no Brasil, de 1,5 mil estudantes com deficiência em cursos profissionalizantes e tecnológicos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Naquele ano, havia 108 núcleos de apoio às pessoas com deficiência, os quais apontavam que a inclusão desse público e a aceitação dele por parte da comunidade escolar estavam ganhando força.

Os pressupostos da educação inclusiva, assim como suas perspectivas de integração, advêm da mesma origem, mesmo havendo diferenças ao longo do processo histórico de construção das políticas voltadas à modalidade de ensino.

Considerações finais

Diante dos resultados dos dados a serem coletados, no desenvolvimento da pesquisa, desde a aplicação até o retorno satisfatório da avaliação do PE, acerca da relevância de sua aplicabilidade no contexto educativo do IFTM – campus Patrocínio, compreenderá que a acessibilidade arquitetônica proporciona a ausência de barreiras ambientais físicas, nas dependências do campus como nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo, de forma proporcionar uma rota acessível com favorável adaptação de espaços públicos, eliminando barreiras arquitetônicas das áreas de circulação.

Portanto, nesta pesquisa a ser vinculada à EPT, destaca-se que: Considera-se que a fundamentação teórica a ser utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e do PE terá plena concordância com os resultados a serem obtidos, ao evidenciar que nossa sociedade, por não ser tão inclusiva, acaba refletindo suas mazelas nas micro realidades locais, o que provoca a reprodução da exclusão social das PcD dentro das IEs - mesmo dentro do atual paradigma da EI.

Referências

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, ano [2008]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.ht >. Acesso em: 15 de março de 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. Segundo o Art. 39, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “a EPT, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de Educação e às dimensões do trabalho, da Ciência e da Tecnologia”. Brasília, DF. Ministério da Educação. BRASIL, 1996, p. 18.

SALTON, B. P.; DALL AGNOL, A.; TURCATTI, A. *Manual de acessibilidade em documentos digitais*. Bento Gonçalves: IFRS, 2017.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. São Paulo, p. 6-10, Ano XII, mar./abr. 2009: Revista Nacional de Reabilitação.

37. Efeitos da Pandemia na Educação: Desafios e Adaptações aos Novos Modelos de Ensino no País e o Papel do Professor no Ensino Remoto e/ou Híbrido

*Roselane Felix de Oliveira*⁶¹

Quando pensamos na pandemia da COVID-19, é imprescindível considerar os reflexos negativos que ela tem causado nas mais diversas áreas, inclusive, na educação. Esses reflexos são preocupantes não somente em relação à aprendizagem, mas também quanto à evasão, uma vez que o número de crianças e jovens que abandonaram os estudos a partir desse novo cenário é muito elevado.

Os impactos causados pela pandemia da Covid-19 na educação brasileira podem ser graves e duradouros, segundo o relatório do Banco Mundial, nota-se que a pandemia acelerou os problemas e acentuou as desigualdades sociais existentes em nosso país. De acordo com um estudo realizado pela Unicef em 2020, mais de 5 milhões de crianças ficaram sem acesso às aulas. Diante de evidências como essas, é essencial agir rápido, fazer uma busca ativa, indo em busca de cada criança e/ou adolescente que está, em muitas das vezes, com seu direito à educação sendo negado.

Neste capítulo, abordaremos as principais consequências que a pandemia trouxe à educação em nosso país. Dentre elas: escolas fechadas, alunos com restrição de acesso à internet ou mesmo sem nenhum tipo de acesso. Também podemos citar a queda na renda familiar, o desemprego e a desigualdade social, que contribuíram significativamente para a evasão escolar no Brasil.

⁶¹ Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Alagoas (2008). Especialista em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Internacional Signorelli (2014). Pós-graduação em Administração Pública Universidade Federal de Alagoas (2012).

Com as medidas de isolamento e as escolas públicas e privadas fechadas, toda a dinâmica de aulas, atividades e avaliações teve de ser adaptada ao ambiente virtual e, em muitos locais no país, sem a estrutura adequada para a educação à distância (EAD), milhares de crianças e jovens, da educação básica ao ensino médio, ficaram ainda mais excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Acarretando a ausência de vários estímulos necessários para o seu desenvolvimento.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação em 2020, (Relatório da UNESCO), 258 milhões de crianças e jovens em todo o mundo não tiveram acesso à educação nos primeiros meses da pandemia. Os efeitos foram sentidos em maior escala pelos estudantes e professores da educação básica pública, muitos dos quais não empregavam qualquer mecanismo digital antes da crise.

Três meses após a suspensão das aulas presenciais, cerca de 4,8 milhões de estudantes, o equivalente a 18% do total de alunos do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública, não receberam nenhum tipo de atividade, nem por meios eletrônicos, nem impressos.

A pandemia pelo novo coronavírus provocou um cenário inédito de isolamento social, com rápida transição para o ensino remoto e um impacto enorme no aspecto emocional de milhões de estudantes, educadores e famílias, além de expor, mais uma vez e com ênfase, fragilidades históricas dos sistemas educacionais – sempre suscetíveis a situações de crises e fatores que afetam diretamente o cumprimento do ano letivo e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes como: greves, enchentes, situações de insegurança pública e outros.

O momento atual indica uma ampliação da já enorme desigualdade no desempenho educacional por todo o país, o que adiciona desafios ao relevante papel da escola na busca por garantir a aprendizagem de qualidade a todos, com equidade.

Com esse panorama, a adaptação aos novos modelos de ensino no país se apresentou de forma crucial, de modo que transformar o cenário da educação brasileira e proporcionar acesso ao ensino de qualidade

para crianças, jovens e adultos tem sido o maior desafio a ser enfrentado.

Sabe-se que o ensino remoto, mesmo nos locais em que tenha sido bem planejado e executado, teve menores chances de gerar engajamento dos estudantes e promover o desenvolvimento, especialmente em famílias com condições reduzidas de acesso à infraestrutura necessária para isso, ou mesmo a um contexto domiciliar e comunitário menos favorável à aprendizagem.

Instituições de ensino, professores e alunos tiveram que entrar rapidamente em um processo de adaptação e buscar meios viáveis para dar continuidade ao processo de aprendizagem. A alternativa foi “abraçar” o ensino a distância, e a tecnologia teve um papel fundamental nesse processo de mudança através das aulas e atividades remotas no ambiente virtual.

Por mais que o ensino a distância tenha inúmeros benefícios, principalmente no mundo atual, mudar repentinamente do ensino presencial para o ensino online não foi nada fácil, e muitos alunos se sentiram prejudicados.

A educação não é apenas uma questão a ser discutida dentro das escolas, cada membro da sociedade tem um papel fundamental no processo. A pandemia deixou em evidência a necessidade de uma colaboração maior entre as famílias e as instituições de ensino.

Diante disso, ao atentarmos para o contexto da pandemia da Covid-19, podemos observar suas consequências e seus principais impactos: fechamento das escolas, crise econômica, que resultaram em um déficit na aprendizagem de crianças e adolescentes, devido à dificuldade de acesso à cultura digital. São esses fatores, entre outros, que abrangem os efeitos da pandemia no contexto da educação, familiar e social.

De acordo com Cascino (1999) educar crianças, educar jovens, educar. Mais que uma militância política, trabalho, dedicação. Criar planos de ação, considerar conceitos, teoria, reflexões, interações do desejo, da necessidade e da possibilidade, usar o bom senso,

o senso de limites, repensar os espaços e as tarefas educacionais, formais e não formais, enfim repensar currículos.

É necessário executar programas e projetos que tenham começo, meio e fim, numa perspectiva de trabalho, não-fragmentado, ligado ao social e ligado principalmente não a cópias de realidades externas.

Liderar políticas para impulsionar a melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar nas escolas com os maiores desafios educacionais já era uma necessidade pré-pandemia e deverá ser ainda mais urgente, frente ao aprofundamento das desigualdades.

Diante desta perspectiva será fundamental que os gestores proponham soluções que dialoguem com esse desafio, olhando para absolutamente todas as escolas e alunos da rede de ensino. Colocando a educação na pauta da sociedade, fazendo o monitoramento de suas sistemáticas.

A redução das desigualdades precisa ser o grande objetivo da gestão pública, com a adoção de medidas específicas para isso. Só assim será possível diminuir a disparidade entre escolas e reafirmar o direito à Educação com equidade para as crianças e os jovens.

Acredita-se que os processos pedagógicos e de gestão podem ser introduzidos em realidades bastante diversas e, em todos os casos, gerar aprendizagens concretas e transformações substanciais, que garanta tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento pleno de todos.

O direito à educação é assegurado para todos os cidadãos e está positivado na Constituição no seu Art. 6º como um direito social, logo, é dever do Estado, mediante políticas públicas, atuar para que esse direito seja alcançado por todos.

A qualidade da educação é um dos principais fatores que contribuem com a pobreza do país, considerando que quanto maior a instrução de uma pessoa, maiores chances ela tem de conseguir empregos melhores e ascender economicamente.

Quando pensamos no desenvolvimento de cada estudante como um processo contínuo e não fragmentado em apenas uma ou outra

etapa escolar, fica ainda mais clara a necessidade de desenhar novos caminhos para garantir que a aprendizagem aconteça, mesmo que em um tempo reduzido.

Estratégias de prevenção e combate à evasão são determinantes e mais que necessárias para estabelecer um maior engajamento do aluno com a escola, assim como uma política educativa e cultural mais acessível nas diversas esferas do setor educacional do Brasil.

Referências

CASCINO, Fábio. *Educação ambiental: princípios, história e formação de professores*. São Paulo: Senac, 1999.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa. *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Alínea, 2011.

UNICEF. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. Brasília, 2020.

38. Saberes Docentes Necessários para Atuação na Educação Profissional e Tecnológica

*Isaete Bezerra de Alencar*⁶²

*Elza Ferreira Santos*⁶³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

O presente estudo é um recorte teórico de uma pesquisa intitulada “Formação e Saberes Docentes para Educação Profissional e Tecnológica”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), *Campus Aracaju*.

É importante esclarecer que não se pode analisar diretamente a formação e os saberes docentes necessários ao trabalho do professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sem antes refletirmos sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e o papel da EPT diante desse modelo (MOURA, 2014 e 2012). Ou seja, diante do capitalismo de cunho neoliberal, que transforma até os direitos sociais básicos, como a própria educação, em mercadoria;

⁶² Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) Campus Aracaju, Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) em 2021, Licenciada em Pedagogia, pelo Instituto Superior de Floresta (ISEF) em 2008. Membro do grupo de pesquisa Educação Profissional e Tecnológica (CNPq/IFS).

⁶³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2013). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2006). Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (1993). Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Líder do grupo de pesquisa Educação Profissional e Tecnológica do IFS reconhecido pela CNPq. Atualmente ocupa a função de Diretora de Educação Profissional e Superior do IFS. E-mail: elza.ferreira@ifs.edu.br.

além, de acentuar a desigualdade social e dela se nutrir, enveredando pela exacerbada competitividade.

Outro aspecto relevante é que a EPT no Brasil ainda apresenta traços de uma educação a serviço do mercado de trabalho, logo, Ciavatta (2014) descreve que ainda não é uma possibilidade real a criação de uma sociedade ideal no contexto do modo capitalista, já que garantir que todos tenham os mesmos direitos, não é interessante para os donos de meios de produção.

Neste contexto, o professor tem papel fundamental nesse processo, pois, para atuar no combate ao tipo de educação reiterada pelo projeto societário hegemônico vigente é preciso compreender o papel estratégico que esse profissional desenvolve.

Ora pode atuar como trabalhador, ora pode atuar como produto do seu trabalho. No que Moura (2014) esclarece que atuando como trabalhador, o professor através de sua autonomia intelectual contribuirá para a possibilidade de uma ação contra hegemônica quando no exercício de sua função - atuar na formação de outros trabalhadores.

Logo, estando o professor atuando no Ensino Médio Integrado (EMI) não deve perder de vista que a organização curricular deste último, proposta por Ramos (2007), integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura; coadunando com a escola unitária ou de formação humanista apontada por Gramsci (2001, p. 36) “liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica”, que propõe uma “educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 191).

Em sua, uma formação integrada que contemple tanto a formação geral quanto a formação técnica, sendo o estudante protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Dito isto, Tardif (2000) destaca a necessidade de o profissional do ensino se profissionalizar para o exercício da docência e segundo ele, “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das

outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2000, p.6).

Logo, Gauthier et al. (2006) defendem que o status de profissão para os professores também depende de um reconhecido corpo de saberes a eles atribuídos e compartilhados no processo formativo.

Neste sentido, decorre a necessidade de discutir que saberes têm sido evidenciados como necessários à formação docente, especificamente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mediante as tipologias de Lee Shulman (1986), Tardif (2014), Pimenta (2012) e Saviani (1996), conforme o Quadro 1, que segue logo abaixo:

Quadro 1 - Tipos de categorias dos saberes docentes por autor

Autores	Tipo de Categorias	Categorias utilizadas
Shulman	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular.
Tardif	Saberes Docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos)
Saviani	Saberes Docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular
Pimenta	Saberes Docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022)

Shulman (1986) foi um dos primeiros a estudar saberes docentes, contribuindo para o fortalecimento deste campo de pesquisa e como pesquisador do programa Knowledge[1]. Além de um dos expoentes

basiladores para as reformas educacionais, assinalando distintas modalidades de conhecimentos que os professores precisam conter, e sistematizando, uma epistemologia própria.

Por conseguinte, Shulman (1986) identifica três tipos de conhecimento apresentados pelos docentes: Conhecimento do Conteúdo Específico, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Curricular.

O Conhecimento do Conteúdo Específico diz respeito a organização do conhecimento; o Conhecimento Pedagógico, transcende os assuntos de conhecimento da matéria em si, para dimensão da essência do conhecimento da matéria para ensinar e o Conhecimento Curricular refere-se aos conhecimentos de todos os conteúdos ensinados, nos distintos anos de escolaridade, e os materiais didáticos empregados para promover a aprendizagem.

Já para Maurice Tardif (2014, p.36) o saber docente é um saber que “é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e saberes disciplinares, curriculares e experimentais”. Para ele, existem quatro tipos de saberes que permeiam o trabalho docente: os saberes profissionais, são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), sendo subdivididos, ainda, em saberes pedagógicos; os saberes disciplinares são aqueles incorporados aos saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, integram-se igualmente à prática docente através de formação inicial ou contínua.

Já Pimenta (2012), na abordagem saberes pedagógicos e atividade docente destaca três tipos de saberes: os saberes da experiência, que são aqueles que professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem; os saberes do conhecimento que são os conhecimentos de determinada área de atuação do professor.

No entanto, chama a atenção do professor para o fato de que “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de

produção de conhecimento e os saberes pedagógicos e didáticos, que são construídos a partir dos problemas oriundos da prática docente. E ainda adverte que “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

E por último Saviani (1996) apresenta cinco saberes que constituem a dinâmica educativa: saber atitudinal que compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito a pessoa dos educandos, atenção as suas dificuldades, etc; saber crítico-contextual trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.

Entende-se que os educandos devem ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora; saberes específicos incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares, sejam das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades; saber pedagógico aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais e o saber didático-curricular que corresponde aos conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber-fazer.

Destaca-se, também, a contribuição de Paulo Freire que, em sua Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente (1996), destaca os saberes para a prática educativo-crítica, com base nos seguintes eixos: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; e ensinar é uma especificidade humana. Por tudo que foi mencionado faz-se necessário esclarecer que tais

contribuições não visam, criar um “modelo engessado” de saberes que os professores da EPT necessitam em seu trabalho, uma vez que existem outros estudiosos que apresentam diferentes tipologias e classificações que não foram mencionadas neste breve estudo. Nem tampouco, desarticular tais saberes do próprio processo de formação – inicial e continuada – dos professores, das demais relações sociais e de produção.

Referências

Clavatta, Maria. *Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?* Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Gauthier, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

Gramsci, Antônio. *Cadernos do cárcere: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Moura, Dante Henrique. *Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração*. *Holos*, ano 23, vol. 2 – 2007, p. 4-30.

_____. *Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional*. Natal: IFRN, 2014b.

Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortes, 2012.

Ramos, Marise Nogueira. *Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível*. *Trab. Educ. Saúde*, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev. 2008.

Saviani, Demerval. *Os Saberes Implicados na Formação do*

Educador. Trabalho apresentado no IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro – SP, 1996.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, v. 15, n. 2, pp. 4-14, 1986.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o Magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p.5-23, jan./abr. 2000.

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

39. Inclusão no Contexto do Atendimento Inclusivo nas Bibliotecas do IFG

*Wilma Joaquim da Silva*⁶⁴

*Gizele Geralda Parreira*⁶⁵

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

A inclusão é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns se tornam adequados para a diversidade humana – etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – em um movimento cujas adequações são formuladas pelas próprias pessoas que participam do processo e que executam essas adequações (SASSAKI, 2009).

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão é uma inovação que provoca um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das escolas. Portanto, implica na mudança desse atual paradigma educacional. Se a intenção é que a escola seja inclusiva, é imediato que haja mudança para uma educação plena, livre de preconceitos e diversificada; uma vez que: “As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos” (MANTOAN, 2003. p.11).

⁶⁴ Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Salgado de Oliveira (2006); Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (2000). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em bibliotecas públicas e escolares e gestão de bibliotecas.

⁶⁵ Graduação em Psicologia (PUC Goiás/BR), Mestrado em Educação, (PUC Goiás/BR), Doutorado em Educação, (PUC Goiás/BR), Pós-Doutorado em Psicologia (Universidade de Lisboa/PT). Professora de Psicologia no Instituto Federal de Goiás.

Assim exposto, ressalta-se que a conquista da autonomia pela pessoa com deficiência visual envolve, também, a superação não só dos impactos e dos prejuízos decorrentes da limitação visual, seja perda total seja perda parcial da visão, bem como dos estigmas socialmente concebidos à deficiência visual. Portanto, considerando que a “autonomia é um processo individual para qualquer ser humano” (ACIEM; MAZZOTA, 2013, p. 262), a pessoa com deficiência necessita da segurança com autonomia, de tal maneira, que a encoraje à independência pessoal e à liberdade prevista na Constituição Federal de 1988, com o direito pleno ao exercício da cidadania.

Por outro lado, ao refletir sobre a autonomia da pessoa com deficiência visual no ambiente escolar, alguns impasses são percebidos. Os conteúdos escolares, os livros, as revistas, os jornais e outros impressos são, eminentemente, visuais. A visualização está presente nos métodos, técnicas, atividades, tarefas e em outros aspectos da organização do trabalho pedagógico. Os alunos que enxergam percebem imediatamente e de forma simultânea todo o ambiente, o que facilita a acomodação e o deslocamento, todavia o mesmo não ocorre com a pessoa com deficiência visual.

Estratégias e recursos pedagógicos

Por conseguinte, estratégias são importantes, uma delas é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2008).

A configuração das bibliotecas: formação em questão

As bibliotecas, sobretudo as públicas, configuram-se como um ambiente social, de uso coletivo, comunitário e de significativa utilidade como instrumento a colaborar para a Educação em todos os níveis escolares. Ela deve ser vista pelos professores e por toda a comunidade acadêmica sob a ótica do potencial que tem para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Ela, sozinha, é inerte, mas, vista como um instrumento disponível a usuários em geral, pode colaborar para o desenvolvimento da autonomia e para a propagação da diversidade humana.

Considerando que ensinar não é transferir conhecimento e que é importante criar possibilidades para o discente produzir e construir o próprio conhecimento, pode-se reconhecer a biblioteca como um instrumento com potencial bastante eficaz no ensino e na educação. Nela, conforme Pinto (2012) aponta, o aluno aprende, experimenta, assimila e apropria-se do conhecimento. Ela contribui, pois, para a formação do sujeito, por colaborar para o ensino e aprendizagem, em um processo de produção autônoma do conhecimento, favorecendo o senso crítico e a maior autonomia na democratização de saberes no ambiente escolar.

A Educação Profissional: articulação entre espaço e acervo

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Francisco (2021) comenta que um primeiro caminho para os discentes e docentes da EPT (e para todos) se dá por meio da leitura. O estudante que lê vai se preparar de forma mais aprofundada para sua área de trabalho, consegue ser mais receptivo a novas ideias, sabe a quem recorrer quando precisa buscar informações que o auxiliem, constrói teorias que podem beneficiar sua comunidade e contribuir para a superação de injustiças.

Francisco (2021) reforça que a biblioteca, nesse sentido, torna-se um elemento de grande valor para o estudante do ensino técnico. O espaço de estudo aliado com a disponibilização do acervo concorre

para que ele possa conhecer fatos, acontecimentos, processos e teorias concernentes tanto com sua atividade profissional quanto com sua formação como cidadão. Ler, interpretar, comparar e dialogar são ações importantes para a superação dos problemas sociais.

O Art. 7º da Resolução Consup nº 05, de 26 de março de 2013, que institui o Regimento Interno do Sistema Integrado de Bibliotecas do IFG, estabelece como finalidade das bibliotecas do IFG, *locus* de nossa pesquisa, a “democratização do conhecimento [...], atuando como suporte bibliográfico do processo ensino-aprendizagem, à pesquisa e extensão como oportunidade de atualização e lazer”.

Verifica-se, portanto, que as bibliotecas não só do IFG como em geral estão imbuídas da tarefa de colaborar no ensino-aprendizagem e deve procurar fazê-lo da forma a democratizar ao máximo possível o conhecimento, oportunizando a todos os usuários o acesso à informação e aos saberes que transitam nesses espaços.

É indispensável que bibliotecas possibilitem acessibilidade à informação. Contudo, quando esse acesso é direcionado aos usuários com necessidades especiais, surgem diversas barreiras. Existem garantias para que as pessoas com deficiência possam ter acesso à informação, mas nem sempre são concretizadas. Em uma biblioteca, a acessibilidade é fundamental e, por isso, deve estar preparada para atender a demanda, sendo os usuários com necessidades especiais ou não.

As bibliotecas do IFG precisam ser acessíveis para que possam atender às necessidades informacionais diversas do público que as procura, tais como as pessoas com deficiências visuais. Elas fazem parte do processo de desenvolvimento acadêmico de qualquer estudante, o que inclui aqueles com necessidades específicas; devendo então, cumprir sua função primordial de apoiar as pesquisas e promover o acesso à informação.

Para que isso ocorra de forma a ampliar ao máximo possível o acesso de todos a este espaço, deve haver uma preocupação não só por parte das bibliotecas, mas de toda a instituição com a adaptação

e a estrutura voltada para atender o usuário com necessidades específicas. Esta pesquisa, em razão das delimitações inerentes à pesquisa *stricto sensu*, focar-se-á no usuário com deficiência visual, que deve ter acesso aos serviços da biblioteca como qualquer outro usuário.

Acrescenta-se que o bibliotecário é responsável por intermediar o acesso à informação, permitindo que as pessoas com deficiências visuais possam usufruir disso. Com base na experiência de outras bibliotecas e na literatura sobre o assunto, podem ser feitas algumas sugestões de equipamentos e *softwares* direcionados para as pessoas com deficiências visuais em bibliotecas.

Considerações finais

Por conseguinte, esta série de reflexões sobre o papel da biblioteca do IFG no atendimento, igualmente, a todos os seus usuários, suscita algumas perguntas problematizadoras, a saber: O que os bibliotecários do IFG estão fazendo para que as pessoas com deficiência visual tenham acesso aos serviços e aos produtos de informação nas bibliotecas dos *campi* da instituição? Quais são os produtos e serviços de informação ofertados ou não pelas bibliotecas do IFG para as pessoas com deficiência visual? Como as bibliotecas do IFG, por meio de seus produtos e serviços, facilitam o acesso à informação às pessoas com deficiência visual para a inclusão dessas na Instituição?

Entende-se, portanto, que esses instrumentos são importantes para que a pessoa com deficiência visual acesse as informações e os serviços oferecidos pelas bibliotecas de modo geral. Com bons recursos disponíveis gratuitamente no mercado, as bibliotecas do IFG podem equipar seus espaços de apoio às pessoas com deficiências visuais, inclusive o acesso à Internet.

Referências

ACIEM, T. M.; MAZZOTA, M. J. S. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. *Rev. Bras. Oftalmol.*, v. 72, n. 4, p. 261-267, 2013.

FRANCISCO, A. C. *A relação entre biblioteca e Educação Profissional e Tecnológica: aprendizado e reflexão crítica*. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Goiano, Ceres, 2021.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *O atendimento educacional especializado na educação inclusiva*. *Inclusão*, Brasília, v. 5, p. 12-15, 2010. MANTOAN, M. T. E. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PINTO, R. F. *A contribuição da biblioteca escolar para a formação do aluno e sua autonomia na biblioteca universitária*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

40. Inclusão Escolar de Alunos com TEA – Transtorno do Espectro Autista: O Ensino Estruturado Como Possibilidade

*Carolina Gouvêia da Silva⁶⁶
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais*

Introdução

A incidência do Transtorno do Espectro Autista têm apresentado relevante crescimento no mundo. Dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças - (CDC – *Centers for Disease Control and Prevention*) mostra que uma em cada 68 crianças, nos Estados Unidos, são diagnosticadas com autismo, sendo que a maior incidência ocorre entre meninos, mais especificamente 1 menina para 4,2 meninos.

No Brasil, estima-se que dois milhões da população têm autismo. Entretanto, a escassez de estudos e fatores como: falta de conhecimento dos pais, desinformações sobre o TEA por parte de profissionais que assim podem oferecer diagnósticos errados, inviabilizam a atualização dos dados. (BRITO, 2014).

Uma vez elaboradas e implantadas as políticas públicas, nota-se que há um marco considerável: em 27 de dezembro de 2012, foi elaborada a Lei Berenice Piana (12.764), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com TEA e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de dezembro de 1990, que estabelece ser a pessoa com

⁶⁶ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Presidente Antônio Carlos. Especialização em Gestão de Pessoas. Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental. Especialista em Educação na Perspectiva do Ensino Estruturado para pessoas com autismo. Mestranda no mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no IF Sudeste MG, campus Rio Pomba. Idealizadora do GAI - Grupo de Apoio a Inclusão de Astolfo Dutra MG.

TEA considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012).

De acordo com Fonseca e Ciola (2016), o TEA – Transtorno do Espectro Autista, é um distúrbio do desenvolvimento que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, embora ainda permaneçam divergências e muitas questões que necessitam de respostas. Trata-se de uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização (estabelecer relacionamentos) e de comportamento (responder apropriadamente ao ambiente - segundo as normas que regulamentam essas respostas).

Ainda em consonância ao pensamento de Fonseca e Ciola (2016), o TEA oferece, por definição, um conjunto de distúrbios que ocasionam um desenvolvimento atípico do indivíduo, orientando-o por rotas diferentes das usuais e tipicamente esperadas, principalmente nas áreas da comunicação, interação social e outras áreas restritas de interesse. Algumas outras condições e distúrbios podem também estar associadas, como alterações comportamentais, que abrangem a agitação, agressividade, interesse excessivo em detalhes e negativismo, além de distúrbios de cunho sensorial.

O aumento na prevalência do TEA, gera impactos significativos na sociedade, consistindo em argumento impulsionador para a implementação de políticas públicas direcionadas ao autismo. Nessa perspectiva, o Transtorno do Espectro Autista, considerado como deficiência pela Lei nº 12.764, denota desafios referentes à inclusão. Diversos trabalhos científicos visam apresentar possibilidades e discussões essenciais para essa adequação. Considerando as características próprias que o autismo acarreta, torna-se essencial os estudos, conhecimento detalhado sobre as particularidades do transtorno e a necessidade, de acordo com Pereira (2014), de construção de um espaço mais inclusivo, tanto na estrutura física, pedagógica, quanto laboral.

Inclusão escolar: desafios e possibilidades

A inclusão na educação, no Brasil, é direito garantido por lei, isso faz com que as escolas devam aceitar a matrícula de pessoas com deficiência. E, para que o processo inclusivo seja efetivo, Silva e Carvalho (2017) reforçam que é necessário aceitar as diferenças, transformação do ambiente para atender às necessidades das pessoas com deficiência, cooperação dos colegas e profissionais para que o aluno seja respeitado e tratado com dignidade, sendo incluído em todas as atividades escolares.

No contexto da inclusão, a legislação educacional visa garantir acesso e permanência de alunos com deficiência em escolas regulares de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) determina que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 58). Ainda pela mesma lei, Cordeiro (2013) esclarece que foi igualmente estabelecido que os sistemas de ensino devem assegurar educação especial para o trabalho, visando à efetiva integração das pessoas com deficiência na vida em sociedade.

A partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), surgiram as primeiras diretrizes dando prioridade à inserção de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

As políticas oficiais, no Brasil, reconhecem o processo de inclusão como uma ação educacional cujo objetivo é possibilitar o ensino conforme as necessidades do indivíduo, permitindo o suporte de serviços através da formação e atuação dos seus professores. Cunha (2016) salienta que a escola assume um importante papel na disponibilidade dos vários recursos para lidar com as deficiências, e no caso do TEA, os alunos com esse transtorno podem se beneficiar com modelos de interação social proporcionados por aqueles indivíduos com desenvolvimento típico.

Apesar do recente aumento na demanda de matrículas de alunos com autismo no ensino regular, sua aprendizagem e mesmo

participação nas atividades escolares ainda se constituem em um desafio para os educadores, familiares e outros profissionais envolvidos.

Menezes (2020) aponta que, para promover a inclusão dos alunos com autismo, é preciso que haja projetos pedagógicos muito bem definidos e estruturados, envolvendo tanto a educação especial como suporte à inclusão, quanto o ensino comum regular, por intermédio dos projetos pedagógicos das instituições de ensino.

A adaptação do aluno a novos conhecimentos, comprova sua liberação intelectual. A absorção de conhecimento vem de um processo de autorregulação, em que o aprendiz demonstra sua capacidade de conectar coisas novas com aquelas já conhecidas e a partir disso, incorporá-las. Mantoan (2012) destaca que proporcionar essa adaptação, deve ser um dos objetivos da escola inclusiva.

A escola exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento de todo indivíduo, tendo como objetivo principal auxiliar na evolução da aprendizagem, independentemente das especificidades e limitações inerentes ao ser humano.

Para Pereira (2014), compreender o desenvolvimento do sujeito com autismo é o primeiro passo para que as intervenções educacionais e terapêuticas atinjam bons resultados.

O ensino estruturado na perspectiva TEACCH: conceituação

Para se trabalhar com o indivíduo com TEA, os modelos de intervenção utilizados devem possibilitar a criação de alternativas educativas que lhe proporcionem autonomia e que promovam uma adaptação curricular adequada a seu aprendizado.

Kwee, Sampaio e Atherino (2009) demonstram que uma das abordagens que possibilitam tais adaptações, denomina-se TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*. Esse modelo foi criado em 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores americanos da Universidade da Carolina do Norte e é

um programa de tratamento e educação para as pessoas de todas as idades com autismo e problemas relacionados com a comunicação. “uas bases teóricas são a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística, a valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, evidenciando as características comportamentais.

Fonseca e Ciola (2016) entendem que, para ensinar pessoas com autismo, uma das abordagens mais eficazes é a que utiliza apoios visuais, visto que os alunos geralmente demonstram determinada força no pensamento concreto, nas rotas de memórias e no entendimento das relações visuais e espaciais, demonstrando também dificuldades no raciocínio simbólico, na comunicação e na atenção. Com isso, figuras, objetos e pistas escritas conseguem auxiliar o aluno no aprendizado da comunicação e no desenvolvimento do autocontrole, sendo orientados na organização e na previsibilidade.

Segundo Amy (2001), o TEACCH é elaborado através de investigações e avaliações, com um projeto educativo personalizado, em que são levadas em conta as demandas familiares, o local e o modo de vida, além das possibilidades de inserção escolar do indivíduo com autismo. O objetivo principal é proporcionar ao aluno, comportamentos mais adaptados, através de sucessivas interações, além de permitir que ele compreenda o ambiente em que está inserido, tendo a capacidade de agir sobre esse ambiente.

Fonseca e Ciola (2016, p. 17) destacam que o programa possui como objetivo principal proporcionar o desenvolvimento do indivíduo com autismo da melhor forma possível, buscando que ele alcance o máximo de autonomia na idade adulta. Assim, a independência constitui uma das maiores preocupações do modelo TEACCH, tendo como perspectiva o fato de que quanto menos o indivíduo ficar sendo monitorado por alguém, melhor será a sua autonomia e a sua qualidade de vida.

A educação na perspectiva do ensino estruturado mediante o TEACCH deve enquadrar, segundo Kwee, Sampaio e Atherino (2009): observação e avaliação contínuas, trabalho individualizado, material adaptado, ambiente facilitador e estratégias educativas que favoreçam o aprendizado da autonomia, independência, percepção, imitação, motricidade, atenção compartilhada, competência verbal e sociabilidade.

Dessa forma, entende-se o ensino estruturado na perspectiva TEACCH como um programa que considera os seguintes aspectos:

Estrutura física

A disposição física do ambiente de ensino é importante quando se planeja o currículo para alunos com TEA. Refere-se à maneira com que o ambiente é preparado e organizado em cada área da classe, onde os materiais e móveis são colocados, a fim de facilitar o entendimento da ordem e da sequência da realização das tarefas.

No ensino estruturado na perspectiva TEACCH, cada ambiente está conectado à sua função, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Ambiente estruturado conforme a perspectiva TEACCH



Fonte: Autor

Programação diária e agendas de rotina

Ter informações do que irá acontecer, das atividades que serão realizadas e da sequência a seguir gera previsibilidade, o que diminui a ansiedade e os comportamentos estereotipados.

Para Fonseca (2008), a agenda diária busca informar aos alunos, de forma visual, qual a rotina do dia, podendo ser organizada em painéis seguindo as orientações de cima para baixo, da esquerda para a direita ou mesmo sendo apresentada item a item. Todas as etapas do dia serão sinalizadas através de sinais visuais, como objetos, cartões ou fotos e, a cada fase concluída, o sinal é retirado do campo visual do indivíduo, simbolizando que aquele trabalho foi realizado.

Sistemas de trabalho e estruturação dos materiais

As atividades devem ser estruturadas, adaptadas de forma que forneçam ao aluno informações necessárias para sua realização de forma o mais independente possível. Com isso, organizar o trabalho de maneira uniforme (da esquerda para a direita ou de cima para baixo) fornece uma ordenação que facilita a autonomia no aprendizado, como observado na Figura 2.

Figura 2 – Organização uniforme do trabalho



Fonte: Autor

O ensino é guiado por níveis de ajuda e a noção de início, meio e fim está presente na organização tanto dos materiais quanto do ambiente em que cada atividade será realizada.

Considerações finais

O autismo, conceituado como um transtorno do desenvolvimento, acarreta limitações na vida do indivíduo e tal verdade não pode ser omitida, mas, não precisa ser agregada a tabus e preconceitos. Independente da abordagem escolhida, o que deve ser levado em consideração em primeiro plano é o sujeito, um ser único que merece e deve ser olhado e percebido como um todo.

O objetivo deste capítulo foi pontuar a aplicabilidade do ensino estruturado na perspectiva TEACCH como forma de proporcionar a inclusão escolar de alunos com TEA, e apresentá-lo como um programa, que, por ser elaborado através de investigação, avaliações e individualizado, é capaz de abarcar as demandas do indivíduo, de sua família, do seu contexto social e do seu modo de vida, além das possibilidades de inserção também no ambiente escolar. Assim, o aluno com autismo, através de sucessivas interações, poderá apresentar comportamentos mais bem adaptados, permitindo-lhe compreender seu ambiente e ter a capacidade de agir sobre ele.

Assim, devemos sempre apontar que o indivíduo com TEA possui a capacidade de aprender e também ensinar. A aprendizagem é característica do ser humano. Nessa perspectiva, cabe aos profissionais envolvidos nesse processo buscar constantes estudos, capacitações, propagando informações corretas de como deve ser a estruturação da adaptação curricular a cada aluno, contribuindo assim para uma efetiva inclusão.

Referências

AMY, Marie Dominique. *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRASIL. *Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRITO, Anita; SALES, Nicolas Brito. *TEA e inclusão escolar: um sonho mais que possível*. 1. ed. São Paulo: Edição do Autor, 2014.

CORDEIRO, D. R. C. L. *A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência. Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91207>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. *Vejo e aprendo: fundamentos do programa Teacch – o ensino estruturado para pessoas com autismo*. 1ª ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

_____. *Vejo e aprendo: fundamentos do programa Teacch – o ensino estruturado para pessoas com autismo*. 2ª ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

KWEE, Caroline Sianlian; SAMPAIO, Tania Maria Marinho; ATHERINO, Ciríaco Cristóvão Tavares. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa Teacch. *Revista Cefac*, v. 11, supl. 2, p. 217-226, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

MANTOAN, M. T. E. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? *ComCiência*, Campinas, n. 135, fev. 2012. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 ago. 2021.

MENEZES, M. Z. M. O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2020.

41. Fragmentação do Trabalho e suas Consequências: Onde está Situada a Pessoa com Deficiência?

*Ariane Alves Gutierrez*⁶⁷

*Danilo Almeida Souza*⁶⁸

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Introdução

Do ponto de vista social e filosófico, o trabalho e a educação são categorias indissociáveis dos seres humanos. Della Fonte (2018) destaca que diferente dos animais que nascem com aparatos genéticos e biológicos, o homem torna-se homem à medida que produz a sua própria vida através do trabalho. A sua relação com a natureza é dialética, ele transforma a natureza e ao mesmo tempo, se transforma. Portanto, esse processo de formação do homem é também, um processo educativo.

Vale salientar, que o homem produz aquilo que é necessário e também o que está fora de suas necessidades, surgindo dessa relação de troca entre o homem, a natureza e outro homem, aquilo que chamamos de relações sociais e culturais, como expressa Della Fonte (2018) “a estrutura do viver humano diz respeito, assim, ao que produzimos para atender às nossas necessidades e ao arranjo relacional dessa produção (relações sociais, relações com a natureza e os instrumentos de trabalho)”. Sendo assim, ao final do processo de trabalho, o homem obtém como resultado aquilo que pensou em sua mente, aquilo que foi idealizado e objetivado pela sua ação sobre a natureza.

⁶⁷ Especialista em Transtorno do Espectro Autista. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

⁶⁸ Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana - UFBA/UEFS. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) (desde 2009), campus Ilhéus - BA.

Diante dessa relação trabalho-homem-natureza, gostaríamos de apresentar no presente estudo, onde estão situadas as pessoas com deficiência (PCD) nesse contexto, bem como as implicações que o trabalho histórico trouxe para sua inclusão/exclusão.

PALAVRA-CHAVE: Trabalho e deficiência. Inclusão no mundo do trabalho. Trabalho e as relações de inclusão/exclusão.

Referencial Teórico

Ao decorrer da história, o trabalho foi passando por transformações, aquele trabalho que outrora atendia às necessidades do homem e a produção do seu meio de subsistência, passou a ser expropriado a partir do momento que o homem descobriu que poderia viver do trabalho do outro homem. Dessa forma, a relação com o trabalho ganhou um caráter negativo, desonroso e pejorativo:

A compreensão do trabalho como sofrimento e punição esteve, de um modo bastante peculiar, presente na maior parte das filosofias antiga e medieval. O ócio era tido como bom em si mesmo, pois, afinal, era prerrogativa de uma classe que, detentora de escravos ou servos, de fato, não precisava estar vinculada diretamente à produção. Por isso, o viés nobre e honroso do termo grego *otium* tem oposição ao qual se encontra o *necotium*, entendido como ocupação, trabalho e *labuta* (DELLA FONTE, 2018, p. 08).

Portanto, de acordo com a citação da autora, aquele caráter ontológico do trabalho, abriu espaço para o trabalho construído historicamente, como processo de exploração do homem, que em decorrência do sistema feudal e a apropriação privada das terras, gerou o processo de escravização do outro homem, cujo proprietários das terras passaram a viver do trabalho desenvolvido por aqueles que eram escravizados. Logo após, com advento da maquinaria e a exploração do trabalho alheio, o homem buscou outros meios de acumulações de riquezas, porém, essas riquezas não pertencem à classe que produz, mas à classe que detém os meios de produção, ou seja, a classe dominante.

Segundo Manacorda (2017), “o trabalho é em Marx, termo historicamente determinado, é a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, é a essência subjetiva da propriedade privada, é prejudicial e nociva”. A relação do homem com o trabalho, através da propriedade privada, se apresenta como uma atividade estranha a si mesma, produz unilateralidade, faz do homem refém de uma única atividade e de um trabalho alienado. Antunes e Pinto (2017) sinalizam dois fenômenos como conceito de alienação: o estranhamento e a exteriorização. Segundo os autores, quatro momentos constituem o processo de alienação, dentre eles:

O trabalhador que não se reconhece no produto de seu trabalho e dele não se apropria [...] esse ser social que trabalha não se reconhece enquanto individualidade nesse processo produtivo central da sua vida [...] por não se reconhecer como indivíduo, o trabalhador não se reconhece como parte constitutiva do gênero humano. (ANTUNES;PINTO, 2017, p. 13).

Ao não se reconhecer como ser individual que atua no processo de desenvolvimento do produto de seu trabalho, o homem se torna unilateral à medida que suas atividades são desenvolvidas de forma mecânica, sem reflexão teórica sobre sua prática. Logo, o caráter unilateral é fruto da divisão do trabalho histórico que proporcionou a separação entre àqueles que desenvolvem o trabalho intelectual (os donos da propriedade privada) e aqueles que desenvolvem o trabalho manual (a classe trabalhadora explorada e perdida de si mesmo). Consequentemente, essa separação do trabalho, produziu a separação da educação:

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos

a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2016, p. 155).

Neste contexto da relação intrínseca entre trabalho e educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 2º, sinaliza que a educação deverá “ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Uma vez estabelecida essa relação, a escola deveria ser o espaço destinado para o desenvolvimento dos conhecimentos necessário ao desenvolvimento global do educando. No entanto, esse local destinado à educação enquanto instituição (escola), era privilégio da classe proprietária, nela não tinha espaço para os filhos da classe trabalhadora, que construía o seu processo de aprendizagem junto aos adultos com o artesanato, porém, a propriedade privada (e com ela a maquinaria) “desferiu um golpe mortal a essa lógica, pois, ao transferir para a máquina a ação de agir sobre o objeto, depende-se do tempo de aprendizagem para a conquista da excelência em uma tarefa específica” (DELLA FONTE, 2018, p. 13).

Para Saviani (2017) com a necessidade de aquisição do sistema alfabético para lidar com as máquinas industriais, a aprendizagem do homem foi conduzida para a escola, proporcionando a exigência de participação nesse processo toda a sociedade civil. Iniciou assim, o processo de fragmentação da educação do homem, que é também o processo de fragmentação do próprio homem. Semelhante à dualidade sofrida pela classe trabalhadora à inserção na escola e a fragmentação no trabalho, as pessoas com deficiência também sofreram

com a segregação estabelecida entre aqueles que eram produtivos para a sociedade (conhecidos como “normais”) e aqueles que não produziam valores ao regime de acumulação vigente (discriminadamente as pessoas com deficiência).

Conforme aponta Romero e Souza (2008), na Antiguidade, havia um crescimento das atividades agrícolas e rurais, fazendo da classe trabalhadora um instrumento para as atividades braçais. Desse modo, as pessoas com deficiência física eram descartadas desde o nascimento, sendo inseridas nas atividades laborais aqueles com deficiência intelectual que não compromettesse o aproveitamento de seu trabalho manual.

Para a Constituição de 1988, no Decreto Legislativo nº 186 de 2008, a maioria das pessoas com deficiência vivem em situação de pobreza, cenário nada diferente das condições sociais de décadas atrás. A diferença da realidade atual, são os debates e modificações que vem ocorrendo nos decretos e leis a fim de garantir o direito das pessoas com deficiência, dentre elas, destacamos a Declaração de Salamanca, que teve como objetivo o enquadramento das ações de Necessidades Educativas Especiais a nível internacional. O evento aconteceu na cidade de Salamanca na Espanha, em 7 de junho de 1994. O documento ratifica o direito que todas as crianças têm à educação, incluindo aquelas com deficiência. Além disso, um de seus princípios é a garantia de uma educação inclusiva, em espaços comuns a todos.

Assim, considerando o que diz a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo II, artigo 4, a pessoa com deficiência “tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Segundo dados dos estudos realizados pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) divulgado pelo Ministério da Economia, relativa a 2018, dos 46,6 milhões de empregos formais, apenas 1% estava atribuído às pessoas com deficiência.

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência (PcD) foram vistas como objeto de caridade e filantropia. Por ignorância, preconceito e medo, as sociedades evitavam o contato e bloqueavam o seu trabalho. Apesar de avanços nas últimas décadas, ainda hoje, a persistência de desinformação e inadequação das condições de arquitetura, transporte e comunicação contribuem para que pessoas talentosas e produtivas estejam afastadas do mercado de trabalho. (BAHIA e SCHOMMER, 2010, p. 439).

De acordo com a informação acima, fica perceptível a necessidade de pesquisas que apresentem um balanço da situação atual das pessoas com deficiência em processo de inclusão no mundo do trabalho. De acordo com Diniz (2007), o termo deficiência pode carregar consigo muitas definições. Do ponto de vista biomédico, o termo conceitua àqueles cujo corpo apresenta lesão, mas que também trazem consigo a denúncia da opressão sofrida pela estrutura social, “assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9-10). Para a autora, ao contrário da concepção que tem nos rodeado, a deficiência não deveria ser vista como uma questão individual, mas uma realidade social.

Considerações finais

Apesar do direito à inclusão de jovens e adultos com deficiência no mundo do trabalho ser amparado pelas legislações vigentes, ainda existem muitas controvérsias em torno desse cumprimento. Algumas empresas ao realizarem o processo de inclusão, optam por “escolher” o tipo de deficiência que melhor se adequa à realidade da empresa. As empresas que promovem essa inclusão, precisam estar preparadas para lidar com as peculiaridades de cada deficiência, buscando não apenas

o cumprimento da lei, mas a contribuição de maneira efetiva para construção da autonomia e desenvolvimento social desses jovens e adultos.

Referências

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

APA - American Psychiatric Association. Transtorno Do Espectro Autista. In: DSM- IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Porto Alegre: Artmed. 1995

APA - American Psychiatric Association. Transtorno do Espectro Autista. In: DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento (et al). 5ª edição. Porto alegre: Artmed. 2014.

ASSIS, Lúcia. BORNAL, Marcella. PEREIRA, Gabriela. Autismo e Mercado de trabalho: uma inclusão possível. In: SCHMIDT, Carlo. *et al.* (Ed./Org.). Autismo: Caminhos para a Aprendizagem. Ed. 1. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial ÌberAM, 2018. 146 p.

AYDOS, Valéria. Deficiência, trabalho e políticas públicas: os modos de gestão das políticas de inclusão social das pessoas com deficiência nas organizações empresariais. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. Natal, Rio Grande do Norte. 2014. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1406654637_ARQUIVO_ArtigoREESCRITOValeriaAydos-GT83-DeficienciaTrabalhoePoliticPublicas25-07.pdf.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. Educação Profissional e Tecnológica em Revista. v. 2, n° 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, jan./abr.2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rb_educ/v12n34/a12v1234.pdf.

SCHMIDT, Carlo (Org.). Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Educação Especial).

Relação de Autores

Adriana Pereira de Souza
Alcindo Ferreira Filho
Alexsandra Marta da S. Alvarenga
Aline de Sousa Silva
Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Analice Gonçalves R. de Mendonça
André Luiz da Motta Silva
Andréa Poletto Souza
Ariane Alves Gutierrez
Beatriz Gonçalves Brasileiro
Benedita Vilmária Alves Pereira
Cinthya Suely M. S. de Carvalho
Cristiane Tolentino Fujimoto
Daniel Guedes Feitosa
Danilo Almeida Souza
Denise Targino Villar
Derli Antunes Pinto
Elaine Pinto Sousa
Elisângela Justino
Elizanildo Weseu Lima
Elza Ferreira Santos
Emilia Fernandes de Brito
Estefany Carvalho da Silva
Fabiana Elayne
Fernando Michael Pereira Nobre
Gerlangi da Conceição Silva
Gilvan Martins Durões
Gizele Geralda Parreira
Ildileia Otoni Ribeiro
Isaete Bezerra de Alencar
Ivan José Suszek
João Delino de Sousa
Jucelino Gimenez
Keila Lima Sanches
Leila Coutinho Dias da Silva
Luciano Marcos Curi
Luis Augusto da Silva Domingues
Marcela Soares Machado
Maria de Fátima Pimentel
Maria Rita Valoes
Maryluci da Silva Ribeiro
Narciso Genuino
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Paulo Henrique Otoni Ribeiro
Renata Cristina Condé
Roberta Bellillo Jardim
Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira
Roselane Felix de Oliveira
Sabrine de Oliveira
Silvana Casais do Espírito Santo
Vera Lúcia Silva de Souza Nobre
Welton de Lima Cordeiro
William Garcia Espindola
Wilma Joaquim da Silva



Composto e Impresso no Brasil
Impressão Sob Demanda

21 2236-0844

www.podeditora.com.br
contato@podeditora.com.br

2022