cirkula

DIÁLOGOS, PRÁTICAS E MEMÓRIAS

(RE)EXISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Maria Raquel Caetano
Daniela Medeiros de Azevedo Prates
Luciana Neves Loponte
(Organizadoras)

Maria Raquel Caetano
Daniela Medeiros de Azevedo Prates
Luciana Neves Loponte
(Organizadoras)

Diálogos, práticas e memórias:

(re)existência em educação profissional e tecnológica

Copyright © Editora CirKula LTDA, 2019.
1° edição - 2019

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles
Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles
Capa: Luciana Hoppe
Impressão: Copiart
Tiragem: 120 exemplares para distribuição física e 180 para distribuição on-line.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536 Diálogos, práticas e memórias : (re)existência em educação profissional e tecnológica / Maria Raquel Caetano, Daniela Medeiros de Azevedo Prates, Luciana Neves Loponte (orgs.). - Porto Alegre: CirKula, 2019.
304 p.: il.

ISBN: 978-85-7150-017-4

1. Educação. 2. Educação profissional. 3. Gestão educacional. 4. Inclusão escolar. 5. Diversidade. 6. Projeto político-pedagógico. I. Título. II. Caetano, Maria Raquel. III. Prates, Daniela Medeiros de Azevedo. IV. Loponte, Luciana Neves.

CDD 370

Bibliotecária responsável: Débora Jardim Jardim – CRB 10/1598

Todos os direitos reservados à Editora CirKula LTDA. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula
Av. Osvaldo Aranha, 526 - Loja 1 - Bomfim
Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190
e-mail: editora@cirkula.com.br
Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

Maria Raquel Caetano
Daniela Medeiros de Azevedo Prates
Luciana Neves Loponte
(Organizadoras)

DIÁLOGOS, PRÁTICAS E MEMÓRIAS:

(RE)EXISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

cirkula
PORTO ALEGRE
2019

CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo
José Rogério Lopes
Jussara Reis Prá
Luciana Hoppe
Marcelo Tadvald
Mauro Meirelles

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina) - Doutor em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Pesquisador do CONICET e Professor da Universidade Católica Argentina.

André Luiz da Silva (Brasil) - Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Antonio David Cattani (Brasil) - Doutor pela Universidade de Paris I - Panthéon-Sorbonne, Pós-Doutor pela Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales e Professor Titular de Sociologia da UFRGS.

Arnaud Sales (Canadá) - Doutor d'État pela Universidade de Paris VII e Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal.

Cíntia Inês Boll (Brasil) - Doutora em Educação e professora no Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação da UFRGS.

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dominique Maingueneau (França) - Doutor em Linguística e Professor na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne.

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

Hilario Wynarczyk (Argentina) - Doutor em Sociologia e Professor Titular da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM).

Jaqueline Moll (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Titular da UFRGS, professora do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen.

José Rogério Lopes (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor Titular II do PPG em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil) - Doutora em Sociologia pela FFLCH- USP e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Ciências Humanas da UFFS.

Lygia Costa (Brasil) - Pós-doutora pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ e professora da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maria Regina Momesso (Brasil) - Doutora em Letras e Linguística e Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Marie Jane Soares Carvalho (Brasil) - Doutora em Educação, Pós-Doutora pela UNED/Madrid e Professora Associada da UFRGS.

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador ligado ao Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS).

Simone L. Sperhacke (Brasil) - Doutoranda em Design pela UFRGS. Mestre em Design e graduada em Desenho Industrial.

Silvio Roberto Taffarel (Brasil) - Doutor em Engenharia e professor do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração do Unilasalle.

Stefania Capone (França) – Doutora em Etnologia pela Universidade de Paris X- Nanterre e Professora da Universidade de Paris X-Nanterre.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Sociólogo, Doutor e Pós-Doutor (Universidade de Lisboa, Portugal) em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS *Campus* Erechim.

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Amenagement pela Universite de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) e em Science Sociale pela Université Paris 1 (Panthéon--Sorbonne) e, também, Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Zilá Bernd (Brasil) - Doutora em Letras e Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Unviersidade LaSalle.

Sumário

13 **Prefácio**
Marise N. Ramos

19 **Apresentação**
Rony Freitas

25 **Gênero e sexualidade no cenário da Educação para Diversidade**
Arthur Felippe Kinzel Fauth, Daniela Medeiros de Azevedo Prates

43 **Proposta de acolhimento a imigrantes negros: relatos da experiência do IFSUL Campus Passo Fundo**
Silvana Lurdes Maschio, Lourenço de Oliveira Basso

61 **Educação para todos: a luz e as sombras no processo de inclusão escolar**
Rosilane Goulart Rocha, Joseline Tatiana Both

75 **A escola como espaço de formação e construção coletiva do currículo integrado**
Ticiana Cougo Cardoso, Joseline Tatiana Both, Itamar Luís Hammes

93 **Praticando a integralidade na educação profissional: relato de uma roda de conversa sobre promoção da saúde e prevenção da vida com estudantes do curso normal de nível médio**
Lílian Kétli de Souza, Maria Raquel Caetano

105 **A construção coletiva do projeto político pedagógico: ensino integrado, formação integral e o compromisso gestão democrática**
Rejane Schwartz Krüger, Maria Raquel Caetano

131 **Evasão e permanência em educação profissional e tecnológica: um estudo a partir dos cursos técnicos integrados do IFSUL Campus Camaquã**
Graziele Fagundes Rosales, Itamar Luís Hammes

147 **Os mecanismos de gestão democrática no IFSUL – Campus Camaquã: memória e desafios**
Graziele Fagundes Rosales, Lionei Alves Brocca, Marta Helena Blank Tessmann

163 **Sustentabilidade e bem-estar: a escola como espaço de diálogo e reflexão**
Maico Parisoto, Patrícia Mendes Calixto

181 **O percurso de uma pesquisa em gestão educacional na educação profissional: um produto do ProfEPT**
Rosane Soares de Carvalho Duarte, Manoel José Porto Júnior

203 **Espaços coletivos de formação docente para a efetivação da politecnia e da formação omnilateral dos sujeitos no Ensino Médio Integrado**
Lionei Alves Brocca, Luciana Neves Loponte

225 **Aporte para a Educação Omnilateral: uma proposta para o acolhimento funcional dos servidores públicos do IFSUL, Campus Sapiranga**
Graziela Costa Vieira de Oliveira, Patrícia Mendes Calixto

245 **Conceitos introdutórios para a construção de uma prática profissional docente emancipadora no projeto de uma minicooperativa**
Evandro Carlos do Nascimento, Luciana Neves Loponte

263 **Desenvolvimento e aplicação de um jogo digital envolvendo gestão e organização de espaços do IFSUL Campus Sapiranga**
Juliano de Leon Viero Marques, Lourenço de Oliveira Basso, Jackson de Paula Aires

281 **Os jogos de RPG como ferramentas para o Ensino de História na Educação Profissional**
Cristiane dos Anjos Parisoto, Itamar Luís Hammes

297 **Sobre os Autores**

303 **Sobre o ProfEPT**

Prefácio

Fala-se da "crise da escola". E, este é um termo que tem sido utilizado diante de vários fenômenos contemporâneos, tanto no campo acadêmico quanto no cotidiano da vida social. O advento das chamadas terceira e quarta revoluções industriais – tempos da microeletrônica, dos novos materiais e da nanotecnologia – das quais se derivaram novos conceitos e modelos de gestão da produção, por exemplo, apelaram para o trabalhador competente, com capacidades de trabalho em equipe sendo, este, mais gestor de imprevistos do que operador de máquinas. Chegou-se até a especular-se se, o proletariado estaria dando lugar ao cognitariado, porque, na produção flexível, o uso da cognição tenderia substituir o uso da força neuromuscular.

Atualmente, o empreendedorismo tem sido propalado como uma tábua de salvação frente à extinção de milhares de postos de trabalho. Trata-se de um fenômeno não determinado exclusivamente pelas novas tecnologias, já que essas, sob outras relações sociais de produção, poderiam gerar tempo livre e não tempo de miséria. Na verdade, sua determinação está vinculada mais aos modelos econômicos hegemônicos que privilegiam o capital financeiro e às políticas econômicas avessas à diminuição da desigualdade do que a essas própria tecnologias em si.

Nesse contexto, o empreendedor é tanto "de si" mesmo[1] – quando o sujeito se coloca à disposição para que todas as suas potencialidades sejam larga e intensamente exploradas em relações de emprego formal, ou de subemprego, ou de emprego precário – quanto empreendedor de seus negócios, pelos quais ele se dispõe a explorar o outro, deformando sua identidade de classe. Antes empregados, estes, podiam se identificar como membros da classe trabalhadora; agora, como desempregados, se metamorfoseiam em empreendedores ou microempresários, subjetivando-se na lógica da burguesia.

Os requisitos reconhecidos como necessários à essa sociabilidade não são tanto a aquisição de conhecimentos científicos e de cultura geral; de desenvolvimento de qualificações e construção profis-

1 DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

sional reconhecida pelos diplomas e legitimadas coletivamente. Na década de 1990, esses teriam dado lugar às competências, desdobradas como cognitivas, psicomotoras e sócio-afetivas. As quais, hoje, tomam novamente centralidade na relação entre Trabalho e Educação. Mas são as competências sócio-afetivas ou sócio-eco-emocionais as mais valorizadas. Afinal, mesmo a "inteligência", dimensão humana estruturante da cognição ou da capacidade de aprender, precisa ser "emocional", diriam os apologetas dessa nova sociabilidade.

Trata-se de um momento em que a própria ciência parece não ter mais sentido, posto que seu desenvolvimento se centrou no princípio da razão humana e na promessa de progresso. As referências da sociabilidade capitalista hoje, porém, se deslocam do campo da razão para o da emoção; daí a facilidade com que transitamos da "modernidade" para a "pós-modernidade" e, agora, para a era da "pós-verdade".

As estratégias de formação humana convergentes com essas tendências compreendem, dentre outras, o Autodidatismo, a Educação à Distância e o "Ensino Domiciliar" ou *Homeschooling*. Flexibilidade, autonomia, resiliência e interesses tornam-se os axiomas desse novo tempo. Um tempo, então, da crise da escola, ou da não-escola. Crise essa que chegou à política educacional no Brasil, emblematicamente representada recentemente pela lógica que orientou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para as respectivas etapas da Educação Básica; pela contrareforma do Ensino Médio; e pelo tratamento duvidoso dado ao dispositivo constitucional da Educação como direito subjetivo e dever do Estado, admitindo-se o Ensino Domiciliar.

Mariano Enguita[2] nos lembra que sempre existiu algum processo preparatório para a integração das pessoas nas relações sociais de produção. O autor nos leva até as sociedades primitivas, com algum rito de iniciação de adolescentes e à Idade Média, quando a Educação no seio da família original era substituída pela aprendizagem no seio de outra família. Um destaque importante é conferido à "infância marginal", como se pode ler:

> Na própria Idade Média, entretanto, havia algo mais que nobres, artesãos e camponeses. Um setor importante e crescente da população, antecipação da grande massa que seria despojada de seus meios de vida no processo de Revolução Industrial,

2 ENGUITA, M. **A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 108.

> vivia já marginalizado das relações dominantes de produção: mendigos, vagabundos, pícaros, órfãos, etc. Contra os adultos instituiu-se o internamento em *workhouses*, *hópitaux*, *Zuchthausen*, etc [...] Para as crianças instituíram-se os mesmos meio ou outros *ad hoc*, os orfanatos.

As instituições citadas pelo autor foram precursoras das Escolas Industriais ou Colégios do Trabalho[3] na Inglaterra. Aqui no Brasil, conhecemos processo semelhante na criação das Escolas de Aprendizes Artífices por Nilo Peçanha, em 1909, com seu texto carregado de juízo de valor compatível à cultura da época. Neste, se reconhecia que as "classes proletárias" eram submetidas a crescentes dificuldades na luta pela existência e que, para sua superação, era necessário "habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime" [4]. Alguns anos antes, em 1878, no país vizinho Uruguai, iniciativa semelhante levou à criação da UTU – Universidade do Trabalho do Uruguai. Imagens expostas no museu da instituição mostram a sua sede ligada ao orfanato por uma ponte.

As Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil e a UTU no Uruguai, como exemplos, são *workhouses* de países de capitalismo tardio, erigidas sobre o caráter moralizante e preconceituoso conferido ao trabalho manual. Em nosso país, pela contradição, as Escolas de 1909 tornaram-se Escolas Técnicas Federais e, daí, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de uma história que demonstra a relação entre a dinâmica econômico-produtiva e a educação da classe trabalhadora no Brasil. Esta, porém, não ocorreu sob a hegemonia absoluta do capital e, como dissemos, sem contradições. Sabemos que a industrialização tardia deste país ocorreu de forma associada ao capital internacional, por importação e adaptação da tecnologia obsoleta dos Estados Unidos e por superexploração da força de trabalho nacional, dois aspectos integrantes da dependência[5].

---

3 Schools of Industry ou Colleges do Labour.

4 Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

5 MARINI, R. M. Dialética da Dependência. In: SADER, E. (Org.). **Dialética da Dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

A classe trabalhadora brasileira, formada em grande parte por escravos libertos, pequenos agricultores expropriados e imigrantes, se caracterizaria, assim, por sua baixa escolaridade. Nos governos de Getúlio Vargas, a reforma Francisco Campos, de 1931, marca o início do processo de centralização da educação, mas no sentido de educar prioritariamente as elites para as exigências do desenvolvimento industrial, articulando o ensino propedêutico com a formação de novos valores. Os estudantes do Ensino Técnico e Profissional, por sua vez, não podiam prosseguir nos estudos superiores. A reforma Capanema, em seguida, caracterizou-se pelo conjunto de Leis Orgânicas implementadas entre 1942 a 1946, mas com a mesma tendência dual de separação dos tipos de ensino para as elites, de um lado, e para a população subalterna, de outro.

É a partir da equivalência desses ramos do ensino para fins de prosseguimento de estudos, possibilitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 1961, que aquelas instituições fundadas para a educação dos "desvalidos da sorte e desfavorecidos da fortuna" incrementaram seu potencial de formação técnico-científica da classe trabalhadora. A ideologia desenvolvimentista dos anos de 1950 e 1960 influenciou fortemente essas instituições pela via da Teoria do Capital Humano, sendo aquelas que fizeram valer o caráter manifesto da Lei n. 5.692, de 1971, que visava à formação de mão-de-obra para a vigorosa industrialização do país.

Enquanto a indústria se baseou tecnologicamente na eletromecânica, administrativamente no taylorismo e economicamente no fordismo, o trabalhador técnico de nível médio cumpriu um papel fundamental na divisão do trabalho. Reconheceu-se a formação realizada pelas Escolas Técnicas e CEFET's, na cidade, e pelas Escolas Agrotécnicas, no campo, como de excelência. Essas instituições foram, então, fortalecidas enquanto tal lógica atendia a interesses do capital. Nessas condições, pela contradição, seus formandos habilitavam-se ao prosseguimento de estudos no Nível Superior. Ao mesmo tempo, ao ter sua qualidade confrontada com a das demais redes públicas, a concorrência por uma vaga nessas escolas cresceu significativamente. Por um lado, conservadores viam esse processo como elitização, enquanto críticos da dualidade educacional entendiam que ali havia germens da Educação Politécnica[6], ainda que fosse necessário superar a subordi-

6 SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

nação curricular sofrida pela formação geral em benefício da formação técnica. Isto sim deveria, então, guiar a disputa pelo projeto político e pedagógico dessa rede, em convergência com as lutas por uma nova LDB com o mesmo caráter, no final dos anos de 1980.

Nessa disputa, venceram os conservadores, ao ponto de se separar a Educação Profissional da Educação Básica, as quais deveriam ter currículos próprios e matrículas independentes[7]. A prática democrática manteve acesa a crítica a essa política e, por mais que ela tenha vigorado ao longo de oito anos, conseguiu-se superá-la no início do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva[8]. Voltamos, então, às condições de lutar para que Educação Politécnica germinasse nessas escolas; e o fizemos mediante a construção da concepção do Ensino Médio Integrado, a discussão de suas contradições e o trabalho de sua implementação na Educação Brasileira.

Sabíamos que a rede federal era o campo mais fecundo para isto. Ainda que não tenhamos desistido da disputa no âmbito das demais redes públicas de Educação, a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – institucionalidade mais contemporânea das escolas que nasceram para os pobres e desvalidos – cuja lei determinou a oferta de 50% das vagas à Educação Profissional Técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, foi mais uma importante conquista. Porém, neste momento, tal política contrapunha-se à hegemonia do capital financeiro e ao modelo econômico neoliberal. Como lógica que tende à retração do capital produtivo, aumentando o desemprego e diminuindo a participação do Estado em políticas de geração e transferência de renda, questiona-se a formação técnica de nível médio, em especial na sua forma integrada ao Ensino Médio; questiona-se a função dessas instituições de produzirem conhecimento científico e tecnológico; questiona-se, ainda, a pertinência de sua atuação no nível superior e na formação de professores.

Não é suficiente que as respostas a essas questões se façam por argumentos, sejam eles políticos ou acadêmicos. É preciso que se façam mediante a produção consistente de conhecimentos sobre a história dessa rede, suas concepções em disputa, suas práticas. Trata-se de respondê-las com um conhecimento que potencializa a ação. O Mestrado Profissional em Educação Profissional, Científica e Tecnológi-

7 Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.
8 Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.

ca, desenvolvido em rede, vem produzindo essas respostas com seu processo formativo e com os produtos gerados por seus concluintes. Num tempo de "crise da escola". Crise que tem uma face real, dada a lógica neoliberal que ordena a sociabilidade capitalista contemporânea e que pretende esvaziá-la de sentido, em especial para os mais pobres; crise que tem uma face artificialmente delineada, para justificar contrarreformas que não interessam à classe trabalhadora.

É por esta razão, em nosso entendimento, que os textos deste livro centram-se na análise e na elaboração de propostas sobre a escola como espaço de formação; como espaço de construção coletiva do currículo integrado; de formação docente; da gestão democrática, de horizonte da formação *omnilateral*; de construção do êxito e da permanência dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica; a escola como espaço de sustentabilidade e bem estar; a escola como espaço de Educação Inclusiva. O livro nos apresenta, ainda, estudos sobre estratégias e materiais para a formação integrada em vários campos do conhecimento, inclusive articulando-os com as novas tecnologias da informação. Manifesta-se, aqui, a integração entre Trabalho, Ciência e Cultura, por meio de uma coerência entre Teoria e Prática; entre Conhecimento e Ação.

Mas a escola não está em crise? O conhecimento científico não perdeu seu vigor? O trabalho não está se liquefazendo e dando lugar às experiências do empreendedorismo de si? Quais são as respostas? Se essas não existem de forma absoluta, a história está nos mostrando que, no lugar da escola burguesa, tentamos construir a escola comprometida com a classe trabalhadora. No lugar do conhecimento científico supostamente neutro, estamos em busca do conhecimento histórico. Em contraponto ao trabalho alienado, buscamos a dimensão ontocriativa do trabalho. Ao invés de seres individualistas, podemos reconstruir identidades coletivas.

Este é um movimento de resistência e de construção de projetos socialmente referenciados mediados pelo conhecimento. Este é o movimento deste livro que tenho orgulho e honra em prefaciar.

Rio de Janeiro, 01 de julho de 2019

Marise N. Ramos

Apresentação

A grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ocorrida majoritariamente na primeira década do século vigente e, principalmente, a interiorização da oferta com uma forte relação com as comunidades nas quais as instituições estão inseridas, têm tornado natural o desenvolvimento de pesquisas com forte fator de transformação social local. A naturalização dessa relação entre instituições e comunidades tem colaborado para que isso também se concretize no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em Rede Nacional – ProfEPT.

Objetivamente, temos que o curso do ProfEPT tem como base dois pilares muito fortes, a saber: a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. O segundo pilar já dá indícios da relação obrigatória com o mundo do trabalho, o que praticamente torna fundamental que várias ações de inserção social sejam realizadas, vinculadas às pesquisas dos mestrandos, aos projetos de extensão e/ou a outras ações que os corpos docente e discente se envolvem ao longo do processo.

O documento intitulado "Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes", publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2010, afirma que o desenho constituído para as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, principalmente os Institutos Federais, traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional.

Ainda, para esse documento, o papel que está previsto para essas instituições é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e coloca a educação profissional e tecnológica como instrumento vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. Ou seja, a relação do ProfEPT com ações de transformações positivas

na sociedade é uma questão de base ideológica que sustenta todas as ações das instituições envolvidas.

O que esse livro traz é um retrato desse caráter transformador, onde ideias, estudos e pesquisas se materializam em ações práticas, com potencial de influenciar positivamente o meio onde estão inseridas. Há um claro compromisso com justiça social, equidade e inclusão, sem perder de vista a relação com o mundo do trabalho. É o que se pode perceber, por exemplo, no texto de Arthur Felippe Kinzel Fauth e Daniela Medeiros de Azevedo Prates, intitulado "**Gênero e sexualidade no cenário da Educação para Diversidade**", um tema que assume relevância diante de discursos e práticas que promovem formas de exclusão de sujeitos que ultrapassam as fronteiras normativas da sexualidade e gênero. De forma semelhante, o texto "**Proposta de acolhimento a imigrantes negros: relatos da experiência do IFSUL Campus Passo Fundo**", de Silvana Lurdes Maschio e Lourenço de Oliveira Basso, também abrange esse universo de fronteiras a serem ultrapassadas, com uma pesquisa que se propõe a refletir sobre possibilidades de acolhimento e inclusão dos sujeitos em questão, propiciando sua real integração na sociedade. Ainda nessa linha, em "**Educação para todos: a luz e as sombras no processo de inclusão escolar**", Rosilane Goulart Rocha e Joseline Tatiana Both traz importantes reflexões no que diz respeito à inclusão no Ensino Médio Integrado de estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtorno de aprendizagem.

Uma forte marca da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é também a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Tal forma de oferta, resgatada pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, tem se mostrado um modelo bem-sucedido de educação no Brasil, principalmente pela preocupação por uma educação integral dos estudantes, na compreensão do real como totalidade histórica e dialética. Defender e fortalecer essa modalidade é defender o acesso a uma formação libertadora, na perspectiva freireana, para todas e todos.

Neste sentido, é extremamente relevante perceber que, no âmbito do ProfEPT, tem havido uma preocupação e ênfase nesse sentido, traduzido em debates, leituras e pesquisas, como as que aqui são trazidas. Ticiana Cougo Cardoso, Joseline Tatiana Both e Itamar Luís Hammes, por exemplo, ao fazerem a discussão sobre "**A escola**

como espaço de formação e construção coletiva do currículo integrado", os quais, salientam a necessidade da compreensão crítica do mundo do trabalho pelo professor da educação profissional, bem como da disposição de romper com a fragmentação de conteúdos. Já a preocupação em promover uma formação atenta para a realidade que integre todas as dimensões da vida, levou Lílian Kétli de Souza e Maria Raquel Caetano a escreverem o texto "**Praticando a integralidade na educação profissional: relato de uma roda de conversa sobre promoção da saúde e prevenção da vida com estudantes do curso normal de nível médio**".

Ao nos referirmos à Educação Profissional, é muito importante que estejamos atentos aos diversos profissionais envolvidos. Afinal, não há como falar em integração curricular ou relação com a sociedade sem que também consideremos a importância de atividades-meio, vinculadas à docência direta ou indireta, que muitas vezes são marcadas por elementos "invisíveis". Por isso, torna-se fundamental que a visibilização dessas atividades sejam materializadas em pesquisas que possam colaborar para que o ambiente escolar se configure como espaço propício à aprendizagem. Um exemplo desse movimento e preocupação está no texto escrito por Rejane Schwartz Krüger e Maria Raquel Caetano que discute "**A construção coletiva do projeto político pedagógico: ensino integrado, formação integral e o compromisso da escola democrática**", contribuindo para o processo participativo de decisões, um dos princípios da gestão democrática. Graziele Fagundes Rosales e Itamar Luís Hammes dão a sua contribuição para o processo pedagógico na Educação Profissional ao refletirem sobre a falta de identificação dos estudantes com o curso escolhido e problemas relacionados à metodologia docente no texto intitulado "**Evasão e permanência em educação profissional e tecnológica: um estudo a partir dos cursos técnicos integrados do IFSUL Campus Camaquã**".

A preocupação com a importância e caminhos para o estabelecimento de diálogos igualitários envolvendo o Ensino Médio Integrado levou também Graziele Fagundes Rosales, Lionei Alves Brocca e Marta Helena Blank Tessmann a refletirem sobre "**Os mecanismos de gestão democrática no IFSUL – Campus Camaquã: memória e desafios**". Diálogo esse reforçado por Maico Parisoto e Patrícia Mendes Calixto quando estes se ocupam da importância do diálogo,

trazendo para o ambiente escolar o estímulo e a aprendizagem de práticas sustentáveis para viver bem, trazendo à tona a importância da educação ambiental traduzida no texto "**Sustentabilidade e bem-estar: a escola como espaço de diálogo e reflexão**". Ademais, e seguindo uma linha de raciocínio semelhante tem-se a seguir uma discussão bastante interessante acerca da importância de se ter um olhar qualificado para atividades desenvolvidas dentro de um laboratório de ensino, com vistas a contribuir para uma educação omnilateral e politécnica que nos é trazida por Rosane Soares de Carvalho Duarte e Manoel José Porto Júnior no texto intitulado "**O percurso de uma pesquisa em gestão educacional na educação profissional: um produto do ProfEPT**".

Ao se conceber que o processo formativo na EPT, numa perspectiva humanista, deve ter como perspectiva as dimensões social, política e produtiva, é preciso que se tenha como premissa básica que o processo educacional deve incorporar todas as dimensões que ocorrem no âmbito das relações sociais, ou seja, tomar o trabalho como princípio educativo. Agir dessa forma exige que se pense em uma formação do trabalhador que seja capaz de contribuir para que se formem cidadãos que consigam compreender, interferir e modificar a realidade.

Desde essa perspectiva, tem-se que a educação profissional potencializa o ser humano enquanto integralidade e contribui para sua emancipação. Essa ideia de formação, integral, omnilateral, é corretamente e potencialmente trazida em alguns dos textos aqui presentes. Como é o caso, por exemplo, da discussão feita sobre "**Espaços coletivos de formação docente para a efetivação da politecnia e da formação omnilateral dos sujeitos no Ensino Médio Integrado**", apresentado por Lionei Alves Brocca e Luciana Neves Loponte que, entre outras coisas, identificam a demanda dos professores por espaços que possibilitassem uma formação alicerçada nos conceitos do Ensino Médio Integrado (EMI).

Também é forte e marcante essa perspectiva de uma Educação Integral no texto escrito por Graziela Costa Vieira de Oliveira e Patrícia Mendes Calixto, intitulado "**Aporte para a Educação Omnilateral: uma proposta para o acolhimento funcional dos servidores públicos do IFSUL, Campus Sapiranga**", que se preocupa com o processo de acolhimento de novos servidores à Instituição, tomando como horizonte a educação omnilateral. Próximo a isso,

embora com outro viés, a formação emancipada para o mundo do trabalho é a temática discutida por Evandro Carlos do Nascimento e Luciana Neves Loponte, em seu texto intitulado "**Conceitos introdutórios para a construção de uma prática profissional docente emancipadora no projeto de uma minicooperativa**".

A Educação Profissional no Brasil tem como particularidade o fato te haver vários profissionais que assumem a docência sem, no entanto, terem formação adequada para tal. Mas, se por um lado há uma grande presença de bacharéis nos diversos ambientes da Educação Profissional, sem conhecimentos pedagógicos necessários para uma atuação que possa contribuir de forma mais efetiva com a formação dos estudantes, por outro lado, há também a presença de profissionais oriundos de cursos de licenciaturas que têm pouco conhecimento do mundo do trabalho.

Estabelecer esse diálogo é fundamental para que tenhamos um processo educacional que realmente consiga promover uma formação em sentido amplo, que possa sim contribuir para o fortalecimento dos diversos ambientes de trabalho, mas que acima de tudo consiga ajudar na formação dos estudantes. Dessa maneira, é essencial se focar em pesquisas que envolvam práticas pedagógicas que estejam sintonizados com a realidade concreta, que possam contribuir para colocar os sujeitos da Educação Profissional como sujeitos da reflexão e da pesquisa. Nesse sentido, são importantes as contribuições trazidas por Juliano de Leon Viero Marques, Lourenço de Oliveira Basso e Jackson de Paula Aires, que propõem o uso de jogos digitais com vistas a auxiliar os alunos a se situarem melhor no próprio campus. Eles descrevem a experiência no texto "**Desenvolvimento e aplicação de um jogo digital envolvendo gestão e organização de espaços do IFSUL Campus Sapiranga**". Também utilizando jogo, Cristiane dos Anjos Parisoto e Itamar Luís Hammes descrevem investigação que busca colaborar para que o ensino da História possa contribuir para a formação dos estudantes que cursam a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, no texto intitulado "**Os jogos de RPG como ferramentas para o Ensino de História na Educação Profissional**".

Finalizo esta apresentação convidando o leitor a se deleitar com os textos presentes neste livro. Antes de mais nada, trata-se de um espaço de resistência, onde se reafirma que há sim Educação de

qualidade sendo feita em nosso país. Mas também espero que este livro se constitua em um pequeno reforço para as lutas que se têm travado em um verdadeiro movimento contra-hegemônico em busca de valorização dos espaços educacionais públicos no Brasil.

Rony Freitas
Coordenador Geral do ProfEPT

Gênero e sexualidade no cenário da Educação para Diversidade

Arthur Felippe Kinzel Fauth
Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Introdução

> A sensação de estar em uma arena em perigo, uma sensação de insegurança, de medo, de percorrer corredores observando atentamente se em algum momento não seria agredido ou ridicularizado, foi assim que vivi em minha vida na escola de ensino básico, sem nem mesmo ainda saber sobre minha orientação, pelo meu jeito diferente, afeminado ou fora do padrão que me ordenava a sociedade. Ser colocado dentro de uma lixeira ou ser empurrado de cara para o chão, foram uma das experiências que uma criança homossexual vive e a cada ano já se esperava a próxima palavra de ofensa ou chacota: "bicha, gay, boiola, travesti, pervertido": palavras que soaram durante longos anos de ensino básico escolar.

Ao narrar a trajetória como estudante e homossexual, é possível reconhecer que a escola não se constitui um espaço para as diferenças. Rememorações e caminhos percorridos anunciam a busca por outras formas de educação que permitam o pleno exercício do direito de existência. Trata-se, portanto, de um encontro com o campo de pesquisa nos caminhos que (re)abre entre as cenas do infame cotidiano e os entrelaces de subjetividades que ora perpassam e colocam em movimento um *ethos* investigativo.

Nessa perspectiva, o presente texto se constitui em parte de uma investigação de Mestrado cujo eixo central incide na problematização e promoção de práticas pedagógicas voltadas na Educação para a Diversidade. Nesse momento, objetiva percorrer referenciais teóricos visando o reconhecimento dos principais conceitos e teorizações que sustentam a investigação, a exemplo dos estudos de Louro (2000, 2003, 2008), Weeks (2000), Lins, Machado e Escoura (2016) que contextualizam histórica e socialmente as noções de Gênero e Sexualida-

de, problematizando os comportamentos da sociedade perante a estes temas, bem como, descrevem movimentos feministas no Brasil e no mundo por igualdade de gênero na relação com o voto, propriedade, trabalho e até mesmo sobre seu próprio corpo. Juntamente a outros autores pesquisados como, por exemplo, Rios (2009), permitem problematizar a temática proposta a partir das perspectivas dos diretos humanos, possibilitando construirmos referenciais para uma proposta de educação para a diversidade.

(Des)construindo conceitos no cenário da pesquisa

Como cenário inicial, propomos colocar em questão como se produzem noções em torno do corpo e sexualidade a partir da perspectiva de que nossas concepções e modos de viver sobre nossos corpos não são universais ou determinados naturalmente, mas construções históricas e socialmente produzidas. Para tanto, consideramos producente partirmos das arguições desenvolvidas por Weeks (2000), que permite compreender determinados deslocamentos nos modos de pensar a questão, situando-a a partir de quatro movimentos históricos. O que coloca em movimento discursos que se assumem como verdade a partir de determinados saberes, regulando e normatizando práticas (LOURO, 2000, 2008; WEEKS, 2000).

Para tanto, consideramos producente partirmos das arguições desenvolvidas por Weeks (2000), o qual permite compreender determinados deslocamentos nos modos de pensar a questão, situando-o a partir de quatro movimentos históricos.

No primeiro movimento histórico, Weeks (2000) explicita que no século XVIII, a sexualidade e o sexo se confundiam, eram tecidos e percebidos de uma mesma forma dicotômica "homem-mulher". Porém, a mulher era entendida como uma subcategoria do homem e criada a partir do homem. Em outras palavras, a mulher seria concebida e representada a partir da "costela de Adão".

Podemos compreender que esta noção de sustentação judaico-cristã, predominante no mundo Ocidental, produz a concepção do homem como ser superior, que dá a vida a um outro ser, sua "parceira", mas jamais sua "igual". Assim, produzindo uma hierarquização dos corpos de maneira vertical, com o homem no topo e o restante suas subcategorias logo abaixo (WEEKS, 2000).

A sexualidade não era discutida como uma categoria separada do sexo, o interessante para Weeks (2000) é que as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo existiam antes do século XVIII, e consistam em homens heterossexuais (embora não houvesse propriamente tal nomeação/noção) que se relacionavam com jovens passivos que publicamente tinham suas posições ativas e heterossexuais, caso estes jovens mantivessem suas posições passivas não se reintegrando ao modelo padrão "homem-ativo-heterossexual", seriam marginalizados e violentamente inibidos.

Durante o século XIX, os corpos masculinos e femininos tomam outra percepção por parte da comunidade científica e social. Para Weeks (2000), neste momento, o corpo feminino é definido como "diferente" e separado do corpo masculino e totalmente opostos entre si. Logo, cabe a mulher o ciclo automático de reprodução e o prazer cabe ao homem. Para o autor, temos aqui uma divisão clara das funções maritais das mulheres, o cuidado e zelo pelo lar e a fecundidade.

Assim, permanece às mulheres a negação da condição de sujeitos de sua história, de sua vontade, culminando na primeira onda do feminismo ao final do século XIX, onde as principais reivindicações têm como base questões já trazidas pela pioneira Olympe de Gouges no século XVIII e, ao final do século XIX, por Mary Wollstronecraft que eram o direito ao voto, a propriedade, a liberdade profissional, direito a educação e o fim do casamento arranjado (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016).

Para fins de melhor compreensão, é importante situar que, após a Revolução Francesa, Olympe de Gouges redigiu **A carta da mulher e da Cidadã** no ano de 1791, momento em que defendeu o voto feminino e a liberdade de propriedade. Vale lembrar que a mulher não era contemplada na história, a exemplo do silenciamento sobre sua própria participação na Revolução, que resultou na **Carta de Direitos do Homem e do Cidadão**, vindo a não reconhecer igualdade de direitos às mulheres, as quais permaneceram sem direito a ter propriedade, bem como a liberdade profissional. É nesse contexto que ocorreu o embate entre Olympe e os revolucionários, o que culminou em sua morte na guilhotina (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016).

Ainda ao final do século XIX, a britânica Mary Wollstonecraft colocou em pauta assuntos como o acesso da mulher a educação e a urgência de igualdade de gênero para o progresso da sociedade ingle-

sa, em 1792, na obra intitulada **Uma defesa dos direitos da mulher** (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016). No Brasil, destacamos o importante papel das sufragistas, a exemplo da cientista Bertha Lutz que, em 1922, fundou a Federação Brasileira para o Progresso Feminino.

Fortemente relacionado ao movimento feminista de primeira onda, temos um terceiro momento histórico na forma de pensar a sexualidade, conforme Weeks (2000), ao final do século XIX, a sexualidade aproxima-se do significado de sexo. Nessa direção, cientistas como Kart Kertbeny introduzem o termo *homossexual* compreendendo como uma desinência benigna da heterossexualidade. O que, depois no século XX, foi catalogado por sexólogos como uma desinência "desviante". É mister esclarecer que a relação afetiva e sexual entre pessoas do mesmo sexo existiu em diferentes momentos históricos (WEEKS, 2000), porém, é ao final do século XIX que novos conceitos, passam a ser atribuídos a estas relações afetivas e sexuais, produzindo modos de pensar e normatizações para vivê-las (LOURO, 2000).

Desde o final do século XIX, os discursos com relação à sexualidade são colocados em um novo patamar (WEEKS, 2000). Porém, ainda no início do século XX, tínhamos requisitos sociais, que culminavam na divisão padrão dos papéis entre masculino e feminino, de forma que o não cumprimento destas expectativas normativas resultaria na estigmatizarão do indivíduo. Podemos citar o exemplo da divisão dos papéis na sociedade brasileira do início do século XX, presente no Código Civil Brasileiro de 1916, que em seu artigo 233, define o papel do homem como sendo "[...] o chefe da sociedade conjugal", responsável pelo provimento do lar e tendo o direito de fixar residência, bem como, autorizar ou não sua esposa a ter uma profissão. No artigo 240 do mesmo Código Civil, é definido o papel da mulher sendo ela "[...] colaboradora e companheira do chefe da família" tendo a obrigação de zelar pela orientação material e moral do lar (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016).

Sobretudo a partir da década de 30, passou-se a colocar em xeque teses deterministas que reduziam os diferentes papeis atribuídos entre homens e mulheres a questão biológica de portar um órgão sexual masculino ou feminino, definindo assim, concepções sobre o corpo e a sexualidade. Nessa direção, a antropóloga Margareth Mead (2003), em um estudo pioneiro realizado em três povos diferentes no que hoje reconhecemos como Nova Guiné, a saber: Arapesh, Mundu-

gumor e Tchambulis, observou que as mulheres e homens assumiam funções diferentes na criação de seus filhos, conforme publicado na obra **Sexo e Temperamento** (1935). Entre os Arapesh, homens e mulheres possuíam um comportamento dócil e afetuoso com seus filhos; Enquanto entre Mundugumor, o comportamento dos pais mostrou-se agressivo e competitivo; Por outro lado, entre os Tchambulisas mulheres tinham o temperamento dominador e administrador e por sua vez os homens possuíam um comportamento submisso e dócil, inversamente ao padrão de comportamento masculino e feminino presente no Estados Unidos de sua época. O que permite refletir que homens e mulheres possuem comportamentos diferenciados em culturas distintas (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016).

Assim, as pesquisas realizadas por Mead (2003) possibilitam concluir que o "ser homem" e "ser mulher" não seria uma função inata ao indivíduo, mas uma construção social e cultural. O que vem ao encontro das discussões propostas por Simone Beauvoir (1949) em sua obra **O segundo Sexo**, em que a autora questionou visões convencionais sobre sexo e gênero, negando que a biologia é o fator determinante para o comportamento dos indivíduos (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016). Tais discussões nos permitem compreender que não há nada de natural nos comportamentos e identidades sexuais, na medida em que são construções plurais e divergentes conforme a cultura (LOURO, 2000).

Na década de 40, o "estilo de vida americano" buscou se sustentar a partir da imagem de Estado bem-estar social, propondo as vantagens de um planejamento fundamentado na constituição de famílias com base em indivíduos de classe média/alta, brancos e heterossexuais e de maneira enfática determinar os papéis dentro do seio familiar, mais precisamente, o papel da mulher dentro do lar (WEEKS, 2000).

Na década de 50, com a divisão do mundo entre os blocos econômicos e políticos capitalista e socialista, cada um desses blocos procurou evidenciar que a instituição familiar tradicional era mais estabilizada sob seu domínio, como forma de propaganda ao bloco inimigo. O que resultou numa espécie de "caça às bruxas", nesse caso, aos homossexuais, então vistos como indivíduos fora do "seio familiar", "destoando" a imagem padrão de família (WEEKS, 2000).

A partir da década de 60 e durante a década de 70, emergiu a segunda onda feminista, tendo por inspiração a obra de 1949 de Si-

mone Beauvoir, conforme já citado anteriormente, **O Segundo Sexo**, colocou em xeque valores tradicionais sustentados pelas concepções essencialistas e deterministas que vinham a definir papeis e modos de comportamento ligados ao fator biológico, reduzindo toda existência da mulher à sujeição de sua vontade aos padrões sociais (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016). Nesse período, estudos como de Betty Friedman (1963) em a **Mística Feminina** denunciam como o sofrimento causado pelo que muitas mulheres norte-americanas definiam como uma "vida vazia" vinha sendo tratado como "desvio", uma doença a ser tratada pela medicina. No Brasil, o movimento feminista, além de lutar pela igualdade entre homens e mulheres, foi um combatente feroz contra a ditadura militar instaurada na década de 60.

Ainda dentro da década de 60, unindo-se com o movimento feminista, os movimentos étnico-raciais bem como os grupos homossexuais assumem visibilidade por questionar conceitos, construindo novas reflexões e manifestando seu desencanto pelos discursos que, até então, se apresentavam como verdades inequívocas (LOURO, 2008).

No período dos anos 80, com o fim da Guerra Fria e a ênfase mundial inclinada para o bloco capitalista, retirou-se de pauta a preocupação em mostrar ao bloco econômico oposto a perfeição familiar. A sexualidade tornou-se pauta de assuntos políticos, especialmente com a ascensão de novos movimentos de militância gay, articulando-se ao feminismo de terceira onda, presente no final da década de 80 e com efervescência, sobretudo, na década de 90 sob influência a corrente de pensamento da Teoria Queer[1]. Assume como principal expoente a filósofa Judith Butler (2003), a qual coloca em xeque o alinhamento sexo-gênero-desejo, cujo princípio procura imputar que um indivíduo nascido em um sexo específico deve automaticamente se portar conforme o gênero que lhe é imposto socialmente e, por fim, devendo apresentar desejo afetuoso e sexual pelo sexo oposto ao seu. Dito de outra forma, um ser humano nasceu com a genitália masculina, ao que se espera socialmente é que ele se comporte "como homem", preenchendo os requisitos de comportamento masculinos impostos pela sociedade, de forma que seu desejo também venha a se direcionar ao sexo oposto, assumindo como norma

1 Trata-se de um termo em inglês que significa em português "excêntrico" e é utilizado para designar pessoas que não seguem o modelo de heterossexualidade tradicional ou do binarismo de gênero (COLLING e TEDESCHI, 2015).

social de desejo, afetuoso e sexual, a heterossexualidade (WEEKS, 2000; LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016).

Cena 1: a emergência do conceito de gênero

> Noiva havia quase cinco anos, Ismênia já se sentia meio casada. Esse sentimento junto à sua natureza pobre fê-la não sentir um pouco mais de alegria. Ficou no mesmo. Casar, para ela, não era negócio de paixão, nem se inseria no sentimento ou nos sentidos: era uma ideia, uma pura ideia. Aquela sua inteligência rudimentar tinha separado da ideia de casar o amor, o prazer dos sentidos, uma tal ou qual liberdade, a maternidade, até o noivo. Desde menina, ouvia a mamãe dizer: "Aprenda a fazer isso, porque quando você se casar"... ou senão "Você precisa aprender a pregar botões, porque quando você se casar"... A todo instante e a toda a hora, lá vinha aquele – "porque quando você se casar"... – e a menina foi-se convencendo de que toda a existência só tendia para o casamento. A instrução, as satisfações íntimas, a alegria, tudo isso era inútil; a vida se resumia numa cousa: casar. De resto, não era só dentro de sua família que ela encontrava aquela preocupação. No colégio, na rua, em casa das famílias conhecidas, só se falava em casar. "Sabe, Dona Maricota, a Lili casou-se; não fez grande negócio, pois parece que o noivo não é lá grande cousa"; ou então: "A Zezé está doida para arranjar casamento, mas é tão feia, meu Deus!"... A vida, o mundo, a variedade intensa dos sentimentos, das ideias, o nosso próprio direito à felicidade, foram parecendo ninharias para aquele cerebrozinho; e, de tal forma casar-se se lhe representou cousa importante, uma espécie de dever, que não se casar, ficar solteira, "tia", parecia-lhe um crime, uma vergonha (BARRETO, 2018, p. 59-61).

O excerto descreve uma cena presente na literatura de Lima Barreto, a qual permite situar padrões socialmente vigentes cuja sustentação no determinismo biológico imputa a delimitação de papeis, desejos, formas de viver em relação a nossos corpos e sexualidade. Tal concepção, conforme viemos argumentando, passa a ser colocada em xeque, o que nos convoca a problematizar a emergência de uma nova terminologia: Gênero. Admitindo que as palavras possuam história, como nos incita a pensar Louro (2000), passamos a questionar que sentidos assumem a palavra Gênero e qual sua relação a palavra Sexo.

O temo sexo em sua maneira usual, conforme Barsa (2004, p. 960) seria "O conjunto de caracteres estruturais e funcionais que determinam a classificação de um ser vivo como macho ou fêmea. Os órgãos genitais externos". Aqui nos chama a atenção para a forma simplista que o dicionário relaciona um vocábulo que merece uma melhor complementação, que é discorrida nos parágrafos seguintes, trazendo a história como forma de aprofundar a reflexão.

Conforme tratado anteriormente, Weeks (2000) nos permite compreender que anteriormente ao século XVIII, sexo era uma noção difusa. É somente no final do século XIX e início do século XX que temos sexo como uma referência natural, concebida no nascimento, marcando os corpos como "feminino" e "masculino" através de suas genitálias visíveis.

Logo, sexo passa a ser limitado a uma concepção biológica, composta por apenas duas formas: "macho" e "fêmea". Portanto, apresentando como único fator determinante nascer portador de órgão reprodutor masculino ou feminino, excluindo qualquer outra forma que não se enquadre nesta classificação, tendo em vista, a não aceitação da permanente mudança do corpo humano e suas diferentes formas de desenvolvimento. Pode-se assim afirmar que a concepção dualista biológica de sexo é predominante, assumindo o sexo feminino e masculino, como única possibilidade de ser e viver sem ser excluído socialmente (COLLING e TEDESCHI, 2015).

Tratado como algo fixo e acabado, a terminologia sobre o sexo, começa a ser colocada em pauta, sobremaneira na década de 1980 por integrantes de movimentos feministas, como nos aponta Piscitelli (2009) sobre reflexão histórica feita pelas integrantes dos movimentos feministas no que tange aos grupos de inter sexos, transexuais e transgêneros. Como vimos, até então, os pressupostos de sexo nos remetiam a uma ideia fixa, natural e acabada, como se fossem anteriores a cultura e a sociedade. Logo, os arranjos que se relocam para as fronteiras dos comportamentos sexuais tidos como "adequados" seriam inexistentes, ou ao menos, seriam redirecionados ao sistema binário homem-mulher. Para Pichetti (2014), trata-se de uma marcação tendo como referência a heterossexualidade relocando as orientações sexuais, bem como grupos que habitam as fronteiras entre masculino e feminino para uma domesticação de comportamento e identidade dentro do sistema "adequado" para ser homem ou mulher, conforme a norma.

Gender assume visibilidade a partir de sua distinção do termo *sex* junto a feministas anglo-saxãs, colocando em xeque o determinismo biológico implícito nos termos sexo e diferença sexual, visando marcar, através da linguagem, o caráter social presente nas distinções baseadas no sexo, conforme argumenta Louro (2003) a partir de Scott (1995).

Guizzo, Beck e Felipe (2014) argumentam que a necessidade de um novo conceito de sexo, neste caso a conceituação de gênero, vem para quebrar paradigmas dos seguimentos de diferenciação da dicotomia "homem-mulher", justamente, retirar a hierarquia que havia sido pré-estabelecida no conceito tradicional como vimos anteriormente. Podemos então considerar a palavra gênero como a percepção social e cultural do indivíduo sobre si mesmo e não meramente algo determinado pela concepção biológica de seu nascimento (GUIZZO, BECK e FELIPE, 2014).

Ao assumir o caráter social, cultural e histórico sobre o conceito, passamos então a romper com concepções historicamente constituídas, permitindo (re)pensar outras formas viver e outras maneiras de conceber nossos corpos e sexualidades, à medida que tomamos por forma principal o inacabamento dos seres humanos, a infindável experiência humana com suas diferentes identidades e comportamentos (GUIZZO, BECK e FELIPE, 2014; LOURO, 2003).

Cena 2: sexualidades em tensão

> Uma notícia de jornal pode servir de exemplo: numa pequena cidade da Alemanha, o prefeito, algum tempo depois de eleito, assume publicamente uma nova identidade de gênero. Ele agora apresenta-se como mulher e comunica sua intenção de completar essa transformação através de processos médicos, especialmente cirúrgicos. A cidade inicia um movimento para destitui-lo pois, na opinião de grande parte da população, ele é agora "outra" pessoa. Seus eleitores sentem-se enganados e com o direito de anular sua escolha, pois ele transgrediu uma fronteira considerada intransponível e proibida (LOURO, 2000, p. 12-13).

Evocamos à cena tensões vivenciadas no que diz respeito aos diferentes modos como nos constituímos e nos identificamos em rela-

ção aos nossos corpos e sexualidades. Para tanto, consideramos apropriado partimos da necessária distinção das definições de Identidade Sexual e Identidade de Gênero. Conforme Louro (2003), identidade sexual remete a maneira de se relacionar com o parceiro(a) e as diferentes formas de viver a sexualidade. Já a maneira que estes indivíduos se "enxergam" social e historicamente como "ser homem" ou "ser mulher" nos encaminha ao segundo conceito: identidade de gênero.

As diferentes formas como nos relacionamos e também por quem nos sentimos atraídos a nos relacionar imbricam-se a decursos social e cultural que visibilizam processos de múltiplas aprendizagens e práticas que se relacionam entre si (LOURO, 2008). O que vem ao encontro da descrição de Weeks (2000) sobre a sexualidade como uma característica geral para série de valores que socialmente se constituem e que se relacionam, de forma que não possuem um acabamento e muito menos algo pré-concebido biologicamente.

Ao falarmos de sexualidade, recorrentemente apresentamos uma preconcepção deste vocábulo, reduzindo-o ao desejo. Porém este sentido não se sustenta em rótulos e inclinações meramente sexuais ou a concepções essencialistas em que a sexualidade é reduzida a uma condição de nascimento.

Pichetti (2014) considera que se trata de um processo mais amplo do que apenas o esquema binário heterossexual/homossexual na medida em que é introduzido no âmbito social e produzido pela forma de se expressar, tornando-se parte da subjetividade, do que somos. Assim, conforme Louro (2000), a sexualidade torna-se "vítima" de uma intensa vigilância, mesmo com tamanho esforço para não ultrapassar os limites do que é ser "padrão". O interesse pelo assunto percorre corredores, salas, quartos e ambientes virtuais, todos estes ambientes e conversas são tratados com muita censura e controle produzidos por estas vigilâncias constantes estabelecidas nas falas regulatórias, nas pedagogias e comportamentos dentro das dimensões sociais.

Os modos como nos relacionamos com nossos corpos e sexualidades imbricam-se a padrões que social e culturalmente somos conduzidos, educados. Logo, o "ser heterossexual" ou "ser homossexual" ou qualquer outro rótulo existente para designar a atração sexual seria visto de maneiras diferentes em outras sociedades e costumes. Isso porque, assume como base duas preocupações que modelam a sexualidade: o que somos ou, melhor, nos constituímos

– que seria a subjetividade – e a preocupação com a sociedade – que viria a ser o bem-estar, violência, prosperidade, visibilidade etc. Dito de outro modo, está relacionado à preocupação em torno das hierarquizações socialmente produzidas e as marcas que inscrevem em nossos corpos (WEEKS, 2000).

Os discursos sobre sexualidade têm o intuito de regulá-la buscando "normalizar" uma forma de vivê-la e "anormalizar" outras formas de compreender a sexualidade distintas do "padrão", produzimos então, por meio de imposição, as possibilidades do corpo (WEEKS, 2000). Ainda dentro do sistema regulatório da sexualidade, podemos depreender que o corpo se altera com a passagem do tempo e vamos produzindo marcas em nossos corpos, bem como, também identificamos as marcas corporais nos outros, categorizando-os, rotulando e reproduzindo assim uma hierarquização das "etiquetas corporais" dentro das relações sociais, relações de poder (LOURO, 2000).

É no momento em que hierarquizamos os corpos marcados pelas experiências, que reafirmamos atitudes discriminatórias. Logo, cabe distinguirmos brevemente o que entendemos por Preconceito e Discriminação. Preconceito remete a percepção negativa de um indivíduo ou grupo com relação à determinada diferença, passando a concebê-lo/s como socialmente inferior/es, assim, construindo imagens conectadas a tais percepções (RIOS, 2009).

Já o conceito de discriminação é a concretização do preconceito, ou seja, a ação relacionada à percepção negativa, e esta ação pode ser construída dentro do plano concreto das relações humanas e conseguinte obstrui direitos, ainda dentro do âmbito da discriminação (RIOS, 2009).

É importante destacar que não é a diferença que produz a discriminação, a discriminação se institui a partir de um significado depreciativo sobre a diferença, criando condições desiguais de vida.

A concepção de discriminação traz a norma como uma referência para a padronização de um determinado comportamento, no sentido da sexualidade, é sinalizado que o processo de normas acontece por muitas vezes através de processos educacionais, formando seres humanos com pressupostos, com expectativas conforme a normalização (PICHETTI, 2014).

Ao normalizarmos corpos, estamos agindo de forma a excluir os diferentes, ou seja, os indivíduos não condizentes com o padrão sexual

imposto (heterossexual), de forma que, em diversas situações, comportamentos de agressão e insultos acontecem para reafirmar a norma. A exemplo, a homofobia, uma atitude que reitera a norma sexual.

A esse respeito, Rios (2009) explica que homofobia remete a forma de preconceito e discriminação direcionada a homossexuais. O termo surgiu na literatura por volta da década de 70, na pesquisa do psicólogo George Weinberg, o qual procurava traços de ódio ou aversão a homossexuais em seus pacientes. Nogueira e D'Andrea (2014) nos chamam a atenção que a homofobia é a discriminação contra indivíduos que estão fora do padrão heterossexual, exercendo-se, sobretudo, quando o comportamento de um indivíduo não é condizente com seu sexo biologicamente concebido no nascimento.

Para Rios (2009), existem duas formas de homofobia: a homofobia como aversão fóbica e a homofobia como heterossexismo, vamos entender cada uma delas. A homofobia como aversão fóbica, se constitui no ato de discriminar um homossexual a fim de evitar uma situação de perigo, de maneira mais clara, um indivíduo homofóbico sente-se angustiado com a presença do ser alvo da discriminação, tendo em vista que o agressor possui um grande conflito interno e projeta uma identificação inconsistente com a homossexualidade.

A homofobia como heterossexismo, remete a institucionalização da heterossexualidade, ou seja, os indivíduos que possuem atração sexual e afetiva ao sexo oposto bem como comportamentos remetidos ao padrão de masculinidade serão privilegiados e os que estão fora desta, por exemplo, gays, lésbicas, transexuais, bissexuais e travestis, ou até mesmo os heterossexuais que não preenchem os requisitos do heterossexismo estão em desvantagem. O autor ainda acrescenta que a homossexualidade põe em risco a superioridade masculina de forma que a partir daí também revela-se a homofobia.

Nesta direção, Louro (2000) entende a escola como uma instituição reguladora e reprodutora dos discursos silenciadores da sexualidade. Para exemplificar, remetemos a experiência escolar da própria autora, em que discorre sobre como eram as vestimentas das garotas em sua escola, trajes "respeitosos" saias abaixo dos joelhos, laços no último botão de cima da camisa, ao final da aula este lenço descia uns botões abaixo, a saia era dobrada para cima do joelho e assim as garotas encontravam uma maneira pessoal de demarcar sua identidade. Assim, podemos compreender que a escola se constitui

como uma instituição tecida nas relações de poder, regulando corpos, instituindo um tipo de vivência da sexualidade como "normal" e tornando-a verdade inequívoca.

A escola vem então colaborar com a educação pela apreciação de tudo que for conforme a norma e "desgostar" de tudo que foge ao sentido padrão, formalizando a normatividade, de maneira sutil e reiterada, tendo a heterossexualidade como norma (LOURO, 2003).

A escola como cenário de educação para diversidade

A escola é um espaço por onde perpassam diversos indivíduos, trajetórias e histórias. Trata-se de um ambiente que deve permitir o compartilhar de dúvidas, trazer problemas e através destes, de forma democrática e livre, abrir horizontes do conhecimento científico e incluir seus indivíduos em sua diversidade (SEFFNER e PICHETTI, 2016). Afinal, trata-se de um espaço de aprendizagem, troca de questionamentos e respostas producente para se aprender com a diferença que perpassa diversos âmbitos e práticas de nossa sociedade tais como cultura, religião, comportamento e também participa dos processos de formação da sexualidade (LOURO, 2003).

A escola reúne o conjunto de registros simbólicos, dispositivos disciplinares, metodologias, valores e estratégias de socialização que procuram também reconhecer as periferias da instituição com o objetivo de construir conhecimento para o desenvolvimento da cidadania no âmbito democrático (SEFFNER e PICHETTI, 2016).

Sabemos que diferentes âmbitos sociais educam, ou seja, produzem marcas que se entrelaçam ao conceito de sexualidade. A escola é a instituição social que por excelência, de forma abrangente, permite nos ensinar sobre e com a diferença, tornando-se *lócus* de alteridade, um espaço público e privilegiado de constituição de subjetividades plurais. Por outro lado, a escola também pode se reduzir a nos ensinar o que rejeitar e/ou instituir como normativo, através de processos de observações e comparações que se visibilizam em hierarquizações de "certo" e "errado", produzindo formas de punição normalizadora dos corpos (PICHETTI, 2014).

Louro (2003) explica que o silenciar dos indivíduos fora do "padrão" faz parte do ambiente escolar. Nesse sentido, afirma que os alunos que não se sentem dentro da norma, muitas vezes, passam a

entender seu comportamento como "anormal", o que pode implicar no "ocultamento", como uma espécie de garantia de que tudo sairá "conforme a norma". Como mencionado anteriormente, trata-se de discursos e práticas que incidem em determinadas formas de educar, através da organização de um conjunto de artefatos, dispositivos e estratégicas, o que considero passível de serem compreendidos como "pedagogias de armário", conforme pretendo aprofundar ao longo da investigação. Em outras palavras, ressaltamos a forma de disposição em que a escola coloca todo um aparato pedagógico para a normalização dos corpos incitando, através dos binarismos normal/anormal em torno da sexualidade, o "enclausuramento" de sujeitos e de suas múltiplas formas de (re)existência.

Tal discussão nos permite problematizar possibilidades para transformar a escola em um ambiente democrático, lócus de alteridade e propício de promover a igualdade no espaço público (SEFFNER e PICHETTI, 2016).

Para tanto, Seffner e Pichetti (2016) consideram que é necessário formar uma escola mais justa e direcionada aos diretos humanos de forma igualitária e diversa. Nesta direção, uma abordagem sobre o tema de Sexualidade e Gênero não deveria se reduzir a discussão no eixo "coisas de homem ou coisas de mulher". Deveria também abranger o sentido humano, permitindo contemplar oportunidades de acesso aos mais diversos comportamentos, respeitando a dignidade humana.

Enfatizamos que partimos de uma perspectiva de escola como espaço público de promoção da dignidade humana, conforme nos remete a **Declaração Internacional dos Direitos Humanos**, supracitada em seu artigo I, II e III:

> Artigo I
>
> Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
>
> Artigo II
>
> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opi-

> nião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
>
> Artigo III
>
> Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. (ONU, 1948, p. 1).

Nessa perspectiva, podemos compreender que a privação de direitos ocorre quando há distinções, exclusões, restrições ou preferências que anulam ou prejudicam o exercício de direitos humanos em pé de igualdade aos demais (RIOS, 2009). Assim, torna-se necessário criar espaços de enfrentamento da homofobia nos ambientes escolares, bem como, de questionamento da heteronormatividade, permitindo ensinar e aprender que existem outras formas de vivência da sexualidade e que todas são legítimas (NOGUEIRA e D'ANDREA, 2014).

Afinal, a intolerância aos homossexuais ofende a qualquer forma de pluralismo que é a base da vida democrática, acrescentando que os crimes de ódio devem ter intensa reprovação tanto jurídica quanto social, pois atenta contra a convivência democrática e laica que é o princípio republicano de nosso país (RIOS, 2009).

Considerações finais

O breve percurso proposto no presente texto permite reconhecermos que diferentes discursos e práticas – inclusive no âmbito escolar – buscam produzir formas de normalizar nossos corpos e sexualidades, interditando assuntos sobre identidade sexual e diversidade (MISKOLCI, 2012), de forma a retirar de pauta problematizações que se visibilizam nas diferentes marcas de (re)existência (LOURO, 2003; PICHETTI, 2014).

Diante das tensões estabelecidas entre as instâncias que se omitem a reflexionar e abrir espaço às diversas formas e sentidos que se produzem sobre o assunto nos espaços escolares, jovens-alunos, muitas vezes, não se conectam aos padrões e normas estabelecidas pela repetição e generalização dos sujeitos nos quais se aplica, como argumentam Louro (2000, 2003), Pichetti (2014) e Miskolci (2012). Assim, delineiam-se distâncias entre estes sujeitos *outros* e as instituições sociais, na medida em que estas assumem como única via a

educação heterossexista. Os jovens-alunos *outros* cuja presença invade a cena escolar ao questionar padrões estabelecidos, permitem irromper os muros de silêncio e visibilizar corpos escondidos (LOURO, 2000; PICHETTI, 2014; MILKOLCI, 2012) mesmo que para isso se construam a imagem de sujeitos rebeldes e distantes do "bom comportamento escolar" já que se distanciam de pertencimentos com as instâncias escolares normativas. O que assume implicâncias também nos modos como estes jovens-alunos diferenciam-se entre si.

Diante do pressuposto que a diferença é inerente a condição humana, consideramos fundamental problematizar os múltiplos sentidos que conferimos aos nossos corpos e sexualidades. Assim, o papel da Educação Escolar não deveria assumir como limite a saúde sexual e prevenção – por vezes concebidas como um desejo perigoso para a vida coletiva e dando maior espaço aos interesses sociais de controle estatal sobre indivíduos (NOGUEIRA e D'ANDREA, 2014; MISKOLCI, 2012).

Investimos nossos esforços em um cenário escolar que reflexiona discursos e práticas, sob a perspectiva da Educação para a Diversidade, buscando estabelecer maneiras de dialogar sobre as diversas formas de vivência da sexualidade e, por conseguinte, proporcionando maior espaço para romper paradigmas de uma sociedade que produz formas desiguais de existência. O que implica colocarmos sob suspeição o próprio caráter universal conferido aos direitos humanos quando analisado em sua presença no infame cotidiano, afinal, convivemos com condições desiguais de existência que nos provocam a pensar que alguns são mais humanos que outros, ao menos nos modos como estes direitos (*in juri*) se colocam na prática (*in facto*). Portanto, tornando-se fundamental indagarmos: o que torna socialmente aceitável que determinados sujeitos tenham suas trajetórias marcadas pelo silêncio e medo, inclusive pelas instituições sociais – a exemplo da escola – que deveriam garantir sua formação plena e integral como sujeito *por* e *de* direito?

Referências

BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma.** Disponível em http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/policarpoE.pdf. Acesso em: 29 Mar. de 2018.

BARSA. **Enciclopédia**. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 2004. [13 Volumes].

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: A experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1949.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A.. **Dicionário Crítico de Gênero.** Dourados: Editora da UFGD, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948.

FRIEDAN, B. **Mística Feminina**. Petrópolis: Vozes, 1963.

GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q.; FELIPE, J. **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Editora da Universidade Luterana do Brasil, 2014.

LINS, B.; MACHADO, B.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade pedagogias contemporâneas**. Campinas: Pro-Posições, 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**: Petrópolis, 2003.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Pp. 9-34.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Ouro Preto: Editora Autêntica, 2012.

NOGUEIRA, P. H. Q.; D'ANDREA, A. C. E. B. **Juventudes, sexualidades e relações de gênero**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

PICHETTI, Y. P. **Reiterações e transgressões á heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

PISCITELLI, A. **Gênero: a história de um conceito**. Campinas: Berlendis&Vertecchia Editores, 2009.

RIOS, R. R. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/ UNESCO, 2009. Pp. 53-83.

SCOTT, J. **Gender: A useful category of historical analyses**. New York: Columbia University Press, 1995.

SEFFNER, F.; PICHETTI, Y. P. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: Uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 61-81, 2016.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-82.

Proposta de acolhimento a imigrantes negros: relatos da experiência do IFSUL Campus Passo Fundo

Silvana Lurdes Maschio
Lourenço de Oliveira Basso

Introdução

As migrações são berços de inovações e transformações. Elas podem gerar solidariedade ou discriminação; encontros ou choques; acolhida ou exclusão; diálogo ou fundamentalismo. É dever da comunidade internacional e de cada ser humano fazer com que o "novo" trazido pelos migrantes seja fonte de enriquecimento recíproco na construção de uma cultura de paz e justiça. É esse o caminho para promover e alcançar a cidadania universal (MARINUCCI; MILESI, 2011).

Contemporaneamente, estes movimentos se caracterizam por serem complexos devido às causas que os originam. Como exemplos destas causas, temos os desastres ambientais, guerras, perseguições políticas, étnicas ou culturais, o aumento das desigualdades entre os países do norte e do sul do nosso planeta, as barreiras protecionistas que atacam os países em desenvolvimento e a economia globalizada que ocasiona transformações que contribuem para a exclusão crescente de povos, países e regiões.

Com base na imigração brasileira, especialmente e a que acontece no norte do Rio Grande do Sul, o presente texto visa apresentar uma proposta de criação de vídeos para a troca de experiência da comunidade acadêmica do Instituto Federal Sul-Rio-grandense campus Passo Fundo, no qual alunos senegaleses e haitianos estão inseridos, no sentido de melhor acolher futuros imigrantes negros que, devido aos processos migratórios recorrentes no mundo e à abertura das portas brasileiras a essas pessoas, estão inseridos nesta sociedade, trazendo sua cultura, seus hábitos e buscando conhecimento e oportunidades.

Inicialmente, buscou-se informações acerca da migração no mundo e da imigração na região norte do Estado do Rio Grande do Sul, da

inserção de imigrantes nas escolas técnicas da região, bem como das questões controversas quanto à aceitação e reconhecimento no Brasil dos documentos comprobatórios da formação e experiência destas pessoas. Na sequência, foi realizada uma procura por publicações sobre a criação de vídeos no sentido de usá-los como ferramenta didática para busca e compartilhamento de informações nos espaços pedagógicos.

Para que, efetivamente, os vídeos promovam a inclusão através da socialização das ações, buscou-se fundamentação teórica a fim de justificar a realização da investigação proposta. Os vídeos objetivam servir de guia para melhor acolher ao imigrante, tendo em vista a falta de material para quem quer conhecer as experiências já existentes, o que justifica a pertinência deste estudo.

Migração

Os processos migratórios, que sempre aconteceram no mundo, são motivados por questões econômicas, culturais, políticas, naturais e resultam, em geral, da busca por melhores oportunidades de trabalho e bem-estar social. Conforme relatório das Nações Unidas (ONU, 2016), o número de migrantes internacionais atingiu a marca de 244 milhões de pessoas em 2015, o que representa um incremento de 41% em relação aos dados de 2000. Do total de migrantes, 20 milhões são pessoas que fugiram de conflitos em seus países.

Conforme Delfim (2019, p. 4), a migração é parte da história da humanidade e é observada desde os primórdios em menor ou maior intensidade, construindo a sociedade com novas dimensões e aspectos culturais, sociais e humanos. O autor afirma, ainda, que é uma temática transversal pela possibilidade de analisá-la pelo aspecto da política, economia, cultura, esporte, tecnologia, relações internacionais, educação, saúde, habitação, questões de gênero, entre outros e muitos a consideram como uma expressão mais ampla do direito de ir e vir, ou seja, além de um fenômeno social, é um direito humano.

A migração no Brasil

Segundo Santos et Al. (2010), entre 1819 e fins da década de 1940, ingressaram no Brasil em torno de cinco milhões de novos habitantes oriundos do exterior. Após este período, houve certa es-

tagnação nos fluxos migratórios. Porém, nas últimas duas décadas, houve um crescimento significativo no número de imigrantes e refugiados que optaram pelo Brasil por distintas questões. O Brasil é opção, conforme Leão (2007), por ser signatário de tratados internacionais e por ter promulgado, em 1997, a lei de refúgio nº 9.474/97, a partir da qual, foi criado o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), que trabalha no sentido de formular políticas para refugiados. A referida lei oferece garantia como documento de identificação e de trabalho, liberdade de movimento dentro do território nacional, bem como outros direitos civis. Ainda, em 24 de maio de 2017, entrou em vigor a Lei 13.445 que dispõe sobre o direitos e deveres do migrante e do visitante (BRASIL, 2017).

Ao chegarem ao nosso país, os imigrantes trazem na bagagem, além da esperança de uma vida melhor, o conhecimento que adquiriram durante toda a sua história. Porém, neste processo de busca profissional, se depararam com muitas barreiras, dentre elas, o não reconhecimento de sua qualificação que construíram e diplomas que não são validados, consequentemente, como se não tivessem formação específica, acabam por aceitar os piores postos de trabalho.

Uebel (2016) afirma que, comprovadamente, há centenas de imigrantes, como bolivianos, haitianos e senegaleses, em situação análoga à escravidão em boa parte do país. Sendo assim, o autor defende que é necessário, tanto da academia como por parte da esfera da Gestão Pública, um debate maior acerca do que pode ser feito para a positiva inserção destes imigrantes, para combater os males do trabalho escravo, preconceito e xenofobia. Independente da origem nacional e étnica, eles têm objetivos, anseios e rotas que levam apenas a um ponto em comum: o bem-estar social destes e seus familiares correlacionados com o desenvolvimento sociocultural e crescimento econômico dos locais que lhes receberam, empregaram e acolheram. As relações oriundas das imigrações são, segundo o autor, recíprocas, positivas e enriquecedoras para ambos, imigrantes e sociedade.

A migração no norte do Rio Grande do Sul

Apesar de não haver números precisos devido à precariedade dos registros e da função legal e funcional dos imigrantes, bem como à alta rotatividade por oportunidade de emprego, a região norte do

Estado do Rio Grande do Sul recebeu nos últimos anos um grande número de imigrantes, dentre eles, senegaleses e haitianos. Conforme dados do balanço realizado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2016), os imigrantes vindos do Haiti ocupam o primeiro lugar dentre os que buscaram refúgio no Brasil, seguidos pelos provenientes do Senegal.

Neste fluxo de imigrantes no Brasil, um grande grupo de senegaleses escolheu a região de Passo Fundo no Rio Grande do Sul, como seu local de destino, buscando geralmente, como destaca Tedesco e Grzybovski (2013), inserção, convivência e integração, relações de trabalho e desejo de empreender.

No trabalho, segundo os autores, eles tentam ser compreendidos "por gestos". A maior parte dos senegaleses em Passo Fundo é constituída por homens solteiros, entre 25 e 40 anos, oriundos de pequenas cidades do Senegal e alguns são da capital Dakar. A unidade regional do Departamento da Polícia Federal em Passo Fundo registrou a passagem de 380 africanos entre julho e dezembro de 2009, tempo determinado pela "lei da anistia" (TEDESCO e GRZYBOVSKI, 2013). Hoje, não há um dado preciso, mas, conforme relato do presidente da Associação dos Senegaleses, Aliou Thiam, este número aumentou significativamente.

A língua que os imigrantes senegaleses se comunicam é o Wölof, alguns falam francês, língua do país que colonizou o Senegal, e inglês. Porém, os brasileiros, em sua maioria, não dominam estes idiomas, o que faz com que a dificuldade de comunicação permaneça.

Quanto aos imigrantes haitianos, segundo Barbosa (2015), o processo migratório para o Brasil se deu a partir do terremoto ocorrido naquele país em 2010 que afetou diretamente a vida de mais de três milhões de pessoas. A capital, Porto Príncipe, teve seu território devastado quase que na sua totalidade, com mais de 200 mil mortos e com estimativa de 300 mil desabrigados e feridos, além de milhares de casas transformadas em ruínas. Este cenário devastador foi agravado dez meses depois do terremoto por um surto de cólera que infectou 680 mil haitianos e mais de oito mil morreram.

As convenções internacionais sobre migrações definem como refugiadas as pessoas que sofreram perseguições em seu país. Como este não é o caso dos haitianos, no Brasil, eles recebem um visto especial humanitário emitido pelo Conselho Nacional de Imigração

(CNIg). Desde 2010, mais de 25 mil imigrantes já entraram no Brasil, geralmente em situação de vulnerabilidade social, sanitária e de saúde (BARBOSA, 2015).

Um estudo realizado por Uebel e Rückert (2017), aponta que o Rio Grande do Sul possuía em 2014, 2.503 imigrantes haitianos, divididos entre as regiões metropolitana, Vale do Taquari e Serra Gaúcha, além dos municípios de Marau e Passo Fundo. O referido estudo assim apresenta o perfil dos imigrantes haitianos:

> O perfil apresentado do imigrante haitiano no estado do Rio Grande do Sul pode ser compreendido como: homem, adulto (entre 19 e 50 anos), alfabetizado, com no mínimo nível primário de ensino e com os possíveis vieses: casado (cerca de 40%) ou solteiro (aproximadamente 60%), com dependentes hipossuficientes diretos de primeiro ou segundo grau e uma formação profissional, além de hábeis – não necessariamente proficientes – em três ou quatro línguas: créole haïtien, francês, espanhol e português, além de contarem com uma renda média mensal de um salário mínimo duas vezes maior que o salário mínimo haitiano (UEBEL e RÜCKERT, 2017, p. 108).

Motivados por superar os problemas que encontram ao chegarem no Brasil, os imigrantes senegaleses e haitianos buscam se qualificar ou reconhecer seus conhecimentos e, dentre as opções na região, há o Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSul) campus Passo Fundo que oferta cursos técnicos profissionalizantes gratuitos e com qualidade.

Os Institutos Federais

Com o objetivo de ofertar educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de ensino profissional e tecnológico nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e humanos, foi criada no Brasil, no dia 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no sentido de atender todo o território nacional.

O Instituto Federal Sul-Rio-grandense é um dos 38 institutos da rede federal. Sua reitoria é sediada na cidade de Pelotas/RS

e possui 14 campus espalhados pelo Estado do Rio Grande do Sul. A instituição oferta cursos profissionalizantes com uma formação integral, omnilateral, desconstruindo a polissemia da categoria trabalho que, como afirma Frigotto (2009), resulta de uma construção social, e em nossa sociedade, com o sentido de dominação de classe. Neste sentido, a instituição não visa só o conhecimento da técnica, a preparação para o mercado de trabalho, mas a formação integral do cidadão, ou seja, o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. No entanto, o autor reforça que é mais comum que as pessoas que têm experiência real de classe trabalhadora, mas não têm consciência de classe, tomem trabalho e emprego como sinônimo e, desconstruir esta ideia, é um desafio norteador dos currículos dos cursos desta instituição.

A proposta dos Institutos Federais é colocar em prática o currículo integrado baseado na concepção materialista dialética do conhecimento, na formação humana. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem como formação humana, a formação integrada que busca garantir ao estudante um desenvolvimento completo, onde seja permitido se ter uma leitura do mundo e formar cidadãos pertencentes a um país, integrados dignamente a sua sociedade política, compreendendo assim, as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Neste sentido, a entrada de imigrantes nas escolas técnicas colabora para essa formação, pois traz uma experiência enriquecedora. O processo de adaptação dos envolvidos e a troca de cultura contribuem para uma formação crítica, onde o mundo se abre através da aculturação e da historicidade dos sujeitos.

Para que o imigrante possa se sentir pertencente em seu novo local de vida e transforme a realidade em que vive, ele precisa ter acesso aos conhecimentos e a instituição de ensino precisa bem acolhê-lo, ofertando um conhecimento geral e que fundamente os conhecimentos específicos.

Portanto, um grande desafio para estas instituições é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho deste indivíduo que é estranho à cultura, à cidadania e à lógica do trabalho no Brasil e da educação profissional brasileira.

O Instituto Federal Sul-Rio-grandense campus Passo Fundo

Com a missão de implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social, o Instituto Federal Sul-Rio-grandense campus Passo Fundo foi inaugurado em 30 de outubro de 2007 e oferece, atualmente, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Informática e Mecânica, Cursos de Nível Técnico Subsequente nas áreas de Edificações, Manutenção e Suporte em Informática e Mecânica, Cursos Superiores de Tecnologia em Sistemas para Internet, Ciência da Computação, Engenharias Civil e Mecânica e um Curso de Pós-graduação em Linguagens e Tecnologias na Educação.

A utilização do vídeo no sentido de melhor acolher ao aluno imigrante vem ao encontro das propostas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como da missão do campus Passo Fundo. Neste sentido, o projeto busca a participação efetiva de toda a comunidade acadêmica vislumbrando retorno positivo para todos os envolvidos.

A utilização de vídeo como ferramenta de ensino

A opção em utilizar vídeo como a ferramenta para a socialização das experiências se deu pela ajuda que ele traz ao professor, por atrair o aluno sem modificar substancialmente a relação pedagógica (MORAN, 1995).

O autor defende, também, que o vídeo está ligado a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Para os alunos, o vídeo significa descanso, o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. Ainda, ele alerta que o professor deve aproveitar a expectativa positiva com relação aos vídeos para atrair o aluno para os assuntos do planejamento pedagógico, sem esquecer a necessidade de estabelecer novas pontes entre o vídeo e outras dinâmicas de aula.

Como resultado de uma pesquisa realizada por Chaves et Al. (2016) na cidade de Caxias no Estado do Maranhão sobre a utilização de vídeos para o ensino de uma determinada matéria, concluiu-

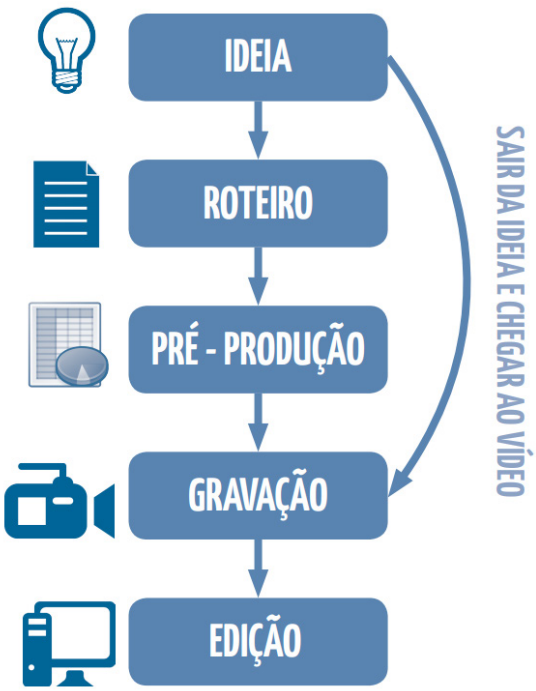
-se que, quando interligados com a realidade abordada nos assuntos, os recursos audiovisuais podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Roteiro do vídeo proposto

O roteiro do vídeo proposto no presente estudo segue as orientações da oficina de produção de vídeos da TV Escola (MEC, 2018), que defende o uso do audiovisual, através da produção autoral de professores e alunos, como uma ferramenta pedagógica, pois possibilita o conhecimento desta linguagem criativa para a expressão de ideias, conhecimentos e projetos.

Algumas etapas são recomendadas para que a ideia seja transformada com sucesso em uma sequência de imagens em movimentos e seja definida como vídeo, como é possível observar na Figura 1:

Figura 1: Sequência para a Criação de um Vídeo



Fonte: MEC (2018)

Após a definição do itinerário a seguir, a oficina indica que se tenha um bom argumento. É nesta fase que deve ser colocado no papel a ideia e a inspiração. Neste sentido, quatro perguntas são colocadas para que se possa ter êxito na produção, quais sejam: O que gravar? Qual a finalidade? Qual é o público? Como Gravar?

Para escolher o que gravar, é preciso fazer um recorte do tema proposto e, após, uma sinopse. A finalidade do vídeo trata da relevância do tema, do ponto de vista do autor e da mensagem que se pretende passar com a produção. Sobre o público alvo, se faz necessário ter certeza para quem se quer falar, qual é o perfil das pessoas, o que é desnecessário falar, pois é preciso saber o que as pessoas que irão assistir já sabem a respeito da ideia.

A resposta de como gravar está no que se pretende fazer e qual a melhor forma de fazê-lo. Nesta etapa deve ser definido quem serão os personagens e qual a melhor forma para cativar seu público. Esta escolha deve ser feita, pensando também, onde se passa a história, em qual ambiente ela será contada.

Pré-produção do vídeo

Nesta fase, é conferido se os equipamentos necessários estão funcionando, se os personagens estão ensaiados, se os figurinos e o cenário estão prontos e se há necessidade de algum profissional específico para realizar o trabalho.

É importante na pré-produção, coletar a autorização formal dos atores ou, no caso, dos participantes da pesquisa para a participação nas gravações, assinando o termo de autorização do uso de imagem e se certificar de que eles tenham ciência da finalidade para a qual o vídeo será usado.

Produção e Captação das Imagens

Neste momento, deve ser observado o plano em que se pretende mostrar a imagem, se haverá um fundo e de que forma ele deve aparecer, atentando aos detalhes como o som do ambiente, o espaço de ação do ator, se a câmera fará a captura das imagens através do uso de um tripé ou se ficará na mão do cinegrafista, se ela obterá as imagens estando em movimento ou fixa de algum lugar específico.

Edição e Montagem

A edição, conforme Mazzoco (2013), é a etapa onde se junta todo o material gravado, ordena-se as imagens e descarta-se tudo que se julgar irrelevante ou com problemas. Primeiramente, é realizada a captação, onde é armazenado no computador ou no equipamento que será utilizado para a edição, todos os vídeos, fotos e sons registrados. Após este processo, é feita a visionagem, momento em que se faz a revisão de todo o material coletado. Na sequência, deve ser feita uma descrição detalhada de todo o material, ação denominada decupagem. Concluídas estas etapas, a edição estará pronta para começar.

Metodologia para o processo de produção dos vídeos

Nesta etapa do presente estudo, foram selecionadas pessoas que se relacionaram e viveram experiências acadêmicas com os imigrantes negros na referida unidade de ensino. Neste sentido, foi realizado um convite para que participassem de uma pesquisa qualitativa, pois, conforme Ludke e André (1986), esta investigação tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o contato intenso do pesquisador com a situação e ambiente que está sendo investigado.

Os entrevistados, os quais assinaram previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para uso da imagem e sobre seu envolvimento na pesquisa, formam um grupo composto por: um Professor da Área Técnica; uma Professora de Português; a Assistente Social; a Coordenadora de Registros Acadêmicos; a Bibliotecária; uma Representante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI); dois alunos brasileiros colegas dos imigrantes e cinco imigrantes negros (três haitianos e dois senegaleses), totalizando treze entrevistados.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, fazendo uso de um roteiro com tópicos gerais a serem abordados com todos os participantes, ou seja, foi dada uma direção para o conteúdo obtido, ao mesmo tempo em que foi garantida a adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos (Queiroz, 1987). Neste sentido, cada entrevista foi precedida de um questionário específico, conforme a atuação do participante no contexto do proces-

so educacional, que seria utilizado como guia para o depoimento. As perguntas, conforme previamente informado, poderiam ou não ser respondidas, ficando a critério de cada entrevistado decidir o que compartilhar. No momento da gravação, as respostas foram trazidas em sequência, sem interrupção do entrevistador. As perguntas feitas aos alunos imigrantes podem ser vistas na Figura 2:

Figura 2: Guia para entrevista dos imigrantes

Perguntas para guiar sua fala:

- Nome;
- Idade;
- Cidade natal e país;
- Trabalhava no seu país? Com o quê?
- Estudava?
- Há quanto tempo está no Brasil e em Passo Fundo?
- No que trabalha aqui?
- Como ficou sabendo do IFSul?
- Como foi a prova? Achou difícil?
- Como foi a matrícula? Teve problemas com documentos?
- Tem custo para fazer o vestibular e para estudar?
- Como foi o início das aulas?
- Qual sua maior dificuldade?
- Você teve ajuda dos professores?
- O que você percebe de diferente entre o ensino no Brasil e no seu país?
- Qual o lugar que você costuma frequentar no IFSul além da sala de aula?
- O que é o Auxílio Estudantil? Você recebe? (não precisa dizer quanto);
- Como foi o tratamento dos colegas?
- E como foi o tratamento das pessoas que trabalham no câmpus?
- Você sofreu algum tipo de preconceito dentro do IFSul? (ou pela cor ou por ser de outro país);
- Você soube de alguém que sofreu preconceito no Câmpus?
- Que recado você daria para outro imigrante que queira estudar no IFSul? Como ele deve fazer?

Você não precisa responder todas as perguntas, mas gostaria que fizesse sua resposta imaginando que um irmão do seu país ouvisse seu relato para que ele se sinta convidado a estudar no IFSul, caso ele tenha vontade.

Fonte: Dos autores (2018)

Entre os dias 25 de março e 1º de abril de 2019 foram realizadas as gravações das entrevistas de todos os participantes da pesquisa no Estúdio Fotográfico Fiat Lux na cidade de Passo Fundo, com o auxílio dos fotógrafos Talita Moraes dos Santos e Luís Augusto Goularte. A ideia inicial seria gravar dentro do campus Passo Fundo do IFSul, mas, em função da falta de espaço adequado, a atividade precisou ser realocada. Todos os convidados concordaram em gravar a entrevista e autorizaram o uso da sua imagem, porém, uma colega dos imigrantes, por motivos pessoais, não compareceu às gravações.

Os participantes foram muito receptivos e se mostraram felizes e dispostos em contribuir com o projeto, no entanto, demonstraram certo desconforto pela necessidade de se expressar na frente de uma câmera, algo constatado somente no momento da gravação. Apesar deste detalhe, se esforçaram em continuar porque o objetivo final da atividade é um anseio comum a todos e ultrapassa a timidez, pois eles concordam sobre a necessidade do compartilhamento de experiências e vislumbram no projeto uma oportunidade para tentar corrigir o hiato que há na comunicação da Rede Federal de Educação, onde as ações e soluções são realizadas de forma isolada, mas os problemas são comuns a todos. Os imigrantes, por sua vez, enxergaram na proposta uma forma de fazer com que seus concidadãos também pudessem ter acesso aos cursos de formação profissional que frequentam.

Resultados obtidos

Como resultado das gravações, obteve-se um material rico em informações que pode ser utilizado como estratégia para promover a inclusão e o acolhimento aos imigrantes negros. A ideia inicial era a criação de dois vídeos com recortes dos depoimentos dos entrevistados, um com os servidores da instituição e o colega dos imigrantes, outro com os alunos estrangeiros. No entanto, devido à relevância das informações coletadas, optou-se em fazer uma série de vídeos mais curtos, totalizando doze, conforme mostra a Figura 3, onde os depoimentos foram mantidos sem recortes e separados por áreas específicas. Esta organização, mesmo que dividida por área acadêmica, não impede que os interessados acessem os demais vídeos se assim desejarem.

Figura 3 - Entrevistados

Fonte: Dos Autores (2019)

Quanto ao conteúdo das entrevistas, concordando com Moran (1995), foram registradas experiências e depoimentos para facilitar o trabalho de todos: professor, alunos e futuros alunos. A maioria dos participantes relatou a dificuldade com a língua como barreira inicial. Este problema é destaque na fala da professora de português ao ressaltar sua dificuldade na avaliação do aluno. Ela enfatiza o quanto o fato da língua mãe do imigrante ser outra torna a análise desafiadora, demandando muito diálogo e soluções em equipe, indo ao encontro da concepção de Freire (1996) sobre esta prática quando afirma que avaliar é também conhecer o sujeito e seu jeito de aprender, pois alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos e sua relação com o mundo influencia sua forma de aprender.

A representante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas – NEABI sugere o desenvolvimento de atividades culturais como possibilidade de integração e momentos de aproximação entre instituição e estrangeiros. Ainda, aponta a necessidade de se fazer uma divulgação da escola e dos vestibulares nos ambientes onde os imigrantes estão, buscando seus locais de convívio, apresentando o núcleo como referência de apoio aos interessados.

Na fala do professor de informática é destaque o interesse e empenho dos alunos estrangeiros em aprender a disciplina apesar de sua

dificuldade com a língua. Ele comenta sobre a reação dos estudantes brasileiros que inicialmente tendem a ficar arredios com a presença dos imigrantes, mas logo a barreira vai sendo quebrada e a aproximação naturalmente vai acontecendo. Ainda, relata uma atividade em que os imigrantes trouxeram uma canção nativa de seu país, provando que é possível desenvolver intervenções culturais em sala de aula ainda que a disciplina seja técnica. Desta forma, o professor promove uma educação, como defende Moura (2007), unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

Sobre o setor de registros acadêmicos, a representante relata a sua ansiedade e preocupação, dada a percepção do significado do seu trabalho para o aluno estrangeiro que vislumbra na matrícula uma oportunidade de mudança de vida. Destaca o problema com a documentação e dos diplomas em outra língua na realização da matrícula. Também, ressalta a importância das soluções em conjunto com outros setores e núcleos inclusivos da instituição.

A Bibliotecária da instituição comenta sobre a utilização da biblioteca por parte dos alunos estrangeiros, da dificuldade inicial na comunicação e como essa barreira é ultrapassada. Destaca que eles são interessados, desinibidos, muito educados, sendo familiarizados com o uso da biblioteca e demais ambientes de estudo. Também, comenta que percebe empatia na relação dela com os imigrantes, pois, em função da cor da pele que é comum a todos, sente que eles se reconhecem e se identificam na sua presença.

Quanto ao depoimento da Assistente Social, a profissional fala que sua relação com os imigrantes é tranquila, que eles são bastante receptivos e colaborativos. A diferença que ela percebe deles frente aos outros alunos é a valorização que os imigrantes dão ao atendimento profissional, apresentando um reconhecimento maior e isso, segundo ela, torna o trabalho mais leve. Comenta que a busca pelos serviços de assistência é maior pelos estudantes brasileiros, pois os imigrantes agem como se não se sentissem parte do local, não ocupando seus espaços enquanto um direito.

Neste sentido, ela acredita que é preciso avançar, que eles precisam se sentir pertencentes à instituição, que eles devem ocupar os espaços de fala, que precisam se expressar. Ela defende que é preciso superar essa cultura da individualização dos processos que são sociais e coletivos, que os problemas devem ser resolvidos por

múltiplos atores, a escola, a família, os servidores de forma geral, a gestão e toda a estrutura governamental.

O aluno brasileiro relata que sente que os imigrantes possuem dificuldade em interpretar o que o professor fala e que os colegas costumam ajudar nestes momentos. Ele comenta que eles têm dificuldade em alguns momentos e facilidades em outras situações. Notou que são apegados a sua cultura, que se relacionam facilmente e quanto mais tempo estão aqui, maior é a adaptação.

Os depoimentos dos estrangeiros foram realizados na língua mãe de cada aluno, wölof quando senegaleses e créole haïtien quando haitianos. No entanto, um dos alunos haitianos optou em se expressar em francês. Nas falas, os imigrantes incentivaram seus concidadãos que tenham interesse em estudar, a buscar as instituições próximas, falaram dos processos, das provas, da documentação, da busca por ajuda, da gratuidade do ensino e de como se sentiam em estar frequentando um curso técnico.

Todos os vídeos tiveram a duração média de cinco minutos, foram editados com uma apresentação inicial conforme a área específica e em todos foram utilizadas legendas em português.

Considerações finais

A luta para que a educação continue democrática, pública, gratuita e de qualidade exige empenho constante e sem trégua de todos os sujeitos envolvidos, exige resistência. Sendo assim, a partir desta experiência e, dada a facilidade de criação de vídeos atualmente, sendo possível gravá-los com um simples dispositivo móvel de acesso a grande parte da população, fica evidente que a proposta é viável, que esta precisa ser disseminada e vem ao encontro da missão da Rede Federal de Educação.

Bem-sucedidas ou não, as experiências são úteis como forma de conhecimento e são instrumentos para quem busca uma melhora nos processos educacionais. Para que as ações sejam compartilhadas, é necessário construir uma cultura de socializar as atividades, a partir das análises dos erros e acertos das experiências, pois como defende Frigotto (2018), os seres humanos, por milhares de anos, se educaram de geração em geração aprendendo uns com os outros, dando respostas aos desafios e problemas no processo de produção e reprodução de suas vidas.

Para futuros estudos, a sugestão é a aplicação dos vídeos criados junto a outros profissionais da educação, alunos e imigrantes que não tiveram a mesma experiência acadêmica no sentido de verificar se este tipo de mídia atinge ao objetivo para o qual é proposta, informar para promover a inclusão e acolhimento ao estudante estrangeiro, pois, conforme relato da professora de português entrevistada, "se o país dá abertura à imigração, ele também tem a responsabilidade de proporcionar espaços de aprendizagem e inclusão dessas pessoas no contexto social brasileiro".

Referências

ACNUR - **O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados**. 2016.

BARBOSA, L. S. **Imigrantes Haitianos no Rio Grande do Sul: uma etnografia de sua inserção no contexto sociocultural brasileiro**. [Dissertação de Mestrado]. Santa Maria: UFSM, 2015.

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. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017.

CHAVES, J. O. et Al. O Uso de Vídeos Como Instrumentos Didáticos de Ensino de Educação Ambiental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais...** Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA10_ID7210_12082016221717.pdf.

DELFIM, R. B. **Migrações, Refúgio e Apatridia – Guia para Comunicadores**. 1º Edição, 2019.

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

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, 2009.

_____. **Educação Democrática. Antídoto ao Escola sem Partido.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 16, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio Integrado**. São Paulo, Cortez, 2005.

LEÃO, R. Z. R. **O reconhecimento dos refugiados pelo Brasil: decisões comentadas do CONARE**. Brasília: CONARE; ACNUR, 2007.

LÜDKE, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. EPU: São Paulo, 1986.

MARINUCCI, R.; MILESI, R. **Migrações Internacionais Contemporâneas**. 2011 Disponível em: http://www.ufjf.br/pur/files/2011/04/MIGRA%C3%87%C3%83O-NO-MUNDO.pdf.

MAZZOCO, B. **Transforme suas fotos em vídeo em cinco etapas**. 2013. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/4571/transforme-suas-fotos-em-video-em-cinco-etapas.

MEC. **Oficina de Produção de Vídeos.** Disponível em: http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 1995.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, n. 23, 2007.

ONU**. Número de migrantes internacionais chega a cerca de 244 milhões, revela ONU**. 2016.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". **Ciência e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 39, p.272-286, 1987.

SANTOS, M. A. et Al. **Migração: uma revisão sobre algumas das principais teorias**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010.

TEDESCO, J. C.; GRZYBOVSKI, D. Dinâmica migratória dos senegaleses no norte do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 317-324, 2013.

UEBEL, R. R. G. Aspectos gerais da dinâmica imigratória no Brasil no Século XXI. In: SEMINÁRIO MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, REFÚGIO E POLÍTICAS, 1, 2016.

UEBEL, Roberto; RÜCKERT, Aldomar. Haitianos no Rio Grande do Sul: panorama e perfil do fenômeno imigratório contemporâneo. Périplos. **Revista de Pesquisa sobre Migrações**, v. 1, n. 1, p. 92-110, 2017.

Educação para todos: a luz e as sombras no processo de inclusão escolar

Rosilane Goulart Rocha
Joseline Tatiana Both

Introdução

A educação, enquanto prática social, reflete o pensamento corrente da sociedade em que está inserida e os ideais que a sustentam estão alicerçados num certo entendimento de sociedade que se pretende, bem como sua efetivação está ligada a objetivos mais amplos desta mesma sociedade.

Necessariamente tais objetivos carregam em seu bojo um projeto de sociedade para o qual o indivíduo será educado e de quem se espera, a partir da referida educação oferecida, uma 'resposta' pareada ao que esta mesma sociedade entende como desejável para o seu desenvolvimento. Assim, não há prática educativa isenta de posicionamento político, desde já esclarecido que o 'político' aqui refere-se única e exclusivamente ao modo de articulação dos sujeitos em sociedade com vistas à convivência comum. Situando-se esta reflexão na retomada da democracia no Brasil do final da década de 80 do século passado, tem-se que a Constituição escrita e promulgada em 88, a qual é conhecida como a Constituição Cidadã, explicita no seu capítulo referente à educação que esta é um direito de todos e tem como primeiro princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988) evidenciando a importância desta prática social e apontando quem serão os responsáveis por sua efetivação. No entanto, Ratto (2008) alerta para a importância da garantia de que se respeite as singularidades quando se fala em educação para todos como um direito ao mesmo tempo em que se vive uma crescente valorização 'de cada um'. Tal observação aponta igualmente para a necessidade de que se inclua a todos, uma vez que o direito é universal, mas que cada um usufrua o direito conforme sua própria singularidade. Ou seja, é no paradoxo todos/cada um que reside o cerne da educação inclusiva, que só é se for

para todos, mas igualmente só se efetiva se respeitar as peculiaridades de cada um. Conforme Sacristán (2002, p. 15), a diversidade poderá revelar-se de forma mais ou menos intensa, mas é normal que ocorra, sendo que devemos acostumar-nos a conviver com ela. Nas suas palavras "a heterogeneidade existe nas escolas, e também nas salas de aula porque existe na vida social externa". Ou seja, para além de um projeto, existem pessoas que são o elemento constituinte de toda sociedade. Assim, embora haja um projeto que é comum a todos, há igualmente a singularidade dos sujeitos a atravessá-lo a todo momento.

Conforme Pacheco (2007, p. 15) o princípio no qual a educação inclusiva se baseia apresentou-se como lei pela primeira vez na Dinamarca, em 1969, sendo que nos Estados Unidos sua aparição se dará só em 1975. Nas palavras deste autor "desde então, a educação inclusiva evoluiu como um movimento de desafio às políticas e práticas segregacionistas de educação e obteve ímpeto na Europa nos anos de 1990". Neste ponto cabe lembrar a tradição classificatória e homogeneizadora que acompanhou a escola desde seus primórdios. Conforme Antunes (2008, p. 20) "desde a Revolução Industrial aceitou-se como verdadeiro valor social o culto ao perfeito, à busca do belo, estimulando-se a padronização [...]" sendo que, conforme este autor, tal pensamento influenciou em grande medida as formas de se pensar educação por muito tempo.

Em relação à educação brasileira, Thoma e Kraemer (2017) situam o movimento em direção à educação inclusiva nos anos de 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso onde o Brasil, seguindo uma tendência internacional, passa a investir na inclusão de todos na educação e no trabalho. No entanto, Antunes (2008) ao traçar um histórico de práticas inclusivas no Brasil, aponta que já na década de 50 do século passado, começavam a surgir escolas especializadas, depois classes especiais em escolas comuns com o objetivo de atender alunos com deficiência. Conforme este mesmo autor, em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais ratifica e confirma a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nas suas palavras "pelo menos do ponto de vista legal, começava a aparecer a pedagogia da inclusão, um amplo conhecimento sobre como trabalhar, em sala de aula comum, com quem não era igual aos demais" (ANTUNES, 2008, p. 16).

Partindo-se destes dados, portanto, é possível visualizar nos anos 90 do século passado um forte movimento no sentido da inclusão na educação, sendo que o entendimento de que esta seria direito de todos encerrava uma compreensão de sujeito e cidadão não necessariamente igual à pensada pelo neoliberalismo 'inclusivo' que se desenhava, mas que justamente se apresentava neste campo de disputa com o desejo de implementar outras formas possíveis de se compreender o que seria desejável no campo educativo. Assim, a escola para todos surge não apenas como estratégia neoliberal para o mercado, mas também como espaço de conquista de minorias, que veem seu direito ser estabelecido concretamente a partir de legislação específica. Desta forma, ao direito universal à educação acrescenta-se o termo 'qualidade', já tomado intrinsicamente no seu sentido positivo, ou seja, reforçando a ideia de que não se trata apenas de oferecer escola, mas que esta deverá igualmente cumprir o seu fim de forma satisfatória.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fica explicitado o direito à educação para todos, constituindo-se esta em dever do Estado e da família (artigo 205), com a colaboração da sociedade. A Carta Magna preconiza, no seu artigo 206 o princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, sendo que o atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, de transtornos globais do desenvolvimento e superdotados é descrito no art. 208, o qual aponta que este deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino. Pode-se dizer que este é um marco significativo na educação nacional, onde se desenha uma proposta de sociedade em que seus integrantes são sujeitos de direitos. Recém-saído de um longo período ditatorial, o país busca uma nova forma de convivência, onde a consolidação de direitos é o carro-chefe e protagoniza a criação de diversas leis que tem por finalidade justamente consolidar esse novo momento histórico.

Assim, complementando este entendimento apontado na Constituição e retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a lei 12796/13 (BRASIL, 2013) que fez alterações nesta última, reafirma o direito ao atendimento especializado gratuito e o define como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, enfatizando mais uma vez que este se dará preferencialmente na rede regular. Outro aspecto importante trazido por esta lei é o que se refere à idade em que a educação básica é

obrigatória: dos quatro anos, educação infantil, portanto, até os 17 anos, onde idealmente, todos os jovens concluiriam Ensino Médio, etapa final da educação básica.

Outro documento de fundamental importância para a constituição do entendimento acerca do que seja uma escola inclusiva é o denominado Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013, p. 7) que destaca:

> [...] torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Ao apontar a necessidade de se considerar a diversidade humana ao se pensar a educação e, dentro deste entendimento, salientar aspectos humanos, sociais e econômicos como elementos a se levar em conta neste contexto, amplia-se o conceito de inclusão e propõe-se uma educação para todos, sem exceções, explicitando que o direito apontado pela constituição se efetive de forma universal.

O corpo legal que sustenta este novo entendimento inclusivo conta ainda com o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/1990 (BRASIL, 1990), que em seu capítulo IV, artigo 53 garante a igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todas as crianças e adolescentes, bem como o atendimento educacional especializado "aos portadores de deficiência" (conforme redação da lei), no seu artigo 54, inciso III. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma o direito de igualdade de condições no seu artigo 3º, inciso I, definindo como público da Educação Especial aqueles que apresentem deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação no seu artigo 58 (BRASIL, 1996). O marco legal, portanto, coloca-se como a expressão concreta do direito e implica, no seu aspecto prático, uma

nova visão de educação, que passa a ser discutida a partir de outras bases em que conceitos como currículo, prática pedagógica, aprendizagem por exemplo, tem suas fronteiras dilatadas, pois precisam englobar este público que, de forma alguma, se 'encaixa' na visão tradicional de escola. Ao discorrer sobre o sistema educacional do ensino fundamental, Garcia (2009, p. 17) aponta sua estruturação histórica a partir de uma "organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade" o que necessariamente sofre uma ruptura com o novo paradigma inclusivo. Neste sentido, Dorziat (2009, p. 55) coloca que a inclusão "está ligada à modificação da estrutura e do funcionamento das escolas, de modo a que se tenha lugar para todas as diferenças".

Desta forma, torna-se imperiosa a construção de uma nova forma de educar e a legislação segue se aprimorando na intenção de dar conta deste novo fazer, o qual contrapõe-se, pelo menos conceitualmente, à escola tradicional e excludente vigente até então. A escola, desta forma, precisa tirar o olhar de si e voltá-lo para aquele que é sua razão de ser: o aluno, enxergando-o em sua individualidade, respeitando sua existência. Conforme Pacheco (2007, p. 114) as diferenças de estilo e ritmo na aprendizagem e até mesmo preferências dos alunos são aspectos aceitos pela escola inclusiva, a qual "[...] celebra a diversidade, responde à heterogeneidade, valoriza as diferenças e elogia a autonomia".

Mas longe de se tornar uma resposta, a escola para todos produz mais perguntas, e impõe movimentos repetidos de avanço e retrocesso para sua consolidação, o que, diga-se de passagem, ainda está em processo, mas esta é outra das muitas questões que rondam o tema.

As Sombras

Retomando-se o aspecto legal, tem-se objetivamente descrito quais são os alunos a serem inclusos, ou seja, que estão sob a 'proteção' da legislação de forma explícita e clara: portadores de deficiência, de transtornos globais do desenvolvimento e superdotados (art. 208, da Constituição Federal). A resolução número 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, em seu artigo primeiro "institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na

Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades" (BRASIL, 2001). Assim, já nas suas primeiras linhas, este documento reafirma o direito à educação dos alunos com deficiência, bem como reitera a transversalidade da Educação Especial.

No seu artigo número 5, caracteriza quais alunos serão considerados com "necessidades educacionais especiais" (conforme redação do documento), sendo pertinente para este trabalho a caracterização proposta em seu inciso I (BRASIL, 2001, p.4):

> [...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no seu processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidos em dois grupos:
>
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
>
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

Num primeiro momento, tal descrição amplia o que é proposto na LDBEN (Lei 9394/96), ao considerar dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica. No entanto ao não dar um desdobramento à caracterização, deixa espaço para dúvidas e incertezas, principalmente quando faculta, no seu artigo 16 a terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade apenas ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, "que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32" da Lei 9394/96. Também seu artigo 8º, inciso VIII, que fala da temporalidade flexível do ano letivo é destinado a alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas.

Assim, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para alunos com dificuldades significativas para a construção do conhecimento, mas que não apresentam vinculação a causas orgânicas, volta a estreitar o acesso quando delimita a flexibilidade do tempo escolar e a conclusão por terminalidade apenas para deficientes mentais ou com graves deficiências múltiplas.

Ao delimitar, especificar os sujeitos que serão inclusos, necessariamente a lei traça limites e exclui aqueles que não se enquadram

no especificado. Neste contexto, alunos que notadamente encontram entraves no seu processo de construção do conhecimento, parecem encontrar-se num 'limbo' legal, na medida em que não tem sua condição explicitada na lei, mas, por outro lado, suas limitações exigem uma forma diferenciada de 'ensinagem'. Assim, antes de avançar no tema, faz-se necessário conceituar dois termos: os transtornos de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem.

Segundo Rotta (2016, p. 97-98) as dificuldades de aprendizagem são "um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo". Seabra et al. (2014, p. 189) destacam que as causas desta condição podem ser físicas/cognitivas, psicológicas ou ambientais. Assim, conforme estes autores, as dificuldades de aprendizagem não implicam em danos no SNC (Sistema Nervoso Central) e podem, inclusive, ter suas causas no entorno do indivíduo como dificuldades familiares ou método pedagógico inadequado para o estilo de aprendizagem daquele sujeito.

Por outro lado, Rotta (2016, p. 98) alerta que o conceito de "transtornos de aprendizagem deve ser reservado para aquelas dificuldades primárias ou específicas, que são resultado de alterações do SNC (Sistema Nervoso Central)" e que são situações capazes de comprometer o desenvolvimento do sujeito. Segundo Seabra et Al. (2014) tais transtornos afetam o desempenho em leitura, escrita ou matemática, interferindo no rendimento escolar e também em atividades em que tais habilidades são necessárias. Os mesmos autores destacam que alunos com transtornos de aprendizagem "podem ser muito espertos e competentes em diversas atividades", apontando para a especificidade do comprometimento e a necessidade de intervenções pedagógicas específicas, bem como para a flexibilização do tempo e dos modos de avaliação (SEABRA et Al., 2014, p. 190-191).

Conforme Correia e Martins (s/d, p.6) destacam, alunos com dificuldades de aprendizagem, em termos de inteligência, estão na média, ou até acima dela. Também Antunes (2008, p. 27) alerta para o fato que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem "apresentam baixo desempenho escolar em áreas específicas, portanto, no geral, respondem satisfatoriamente ao esperado, exceto em uma ou outra tarefa, em uma ou outra área". Relvas (2015, p. 53) define as

dificuldades de aprendizagem como uma "inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual". Correia e Martins (S/D) compartilham deste entendimento e acrescentam que nestes casos há um funcionamento intelectual dentro da normalidade.

Nos dois casos, no entanto, não há déficit cognitivo, o que dificulta mais ainda a compreensão do fenômeno. De qualquer forma, estes sujeitos necessitam igualmente de uma prática educativa inclusiva, que leve em consideração suas particularidades e que garanta a permanência e o êxito escolares, expressão última de seu direito constitucional à educação.

Se a lei for seguida à risca, a inclusão não é para estes alunos, mas eles estão na escola. É neste palco que vivenciam suas limitações, suas angústias por conta da sua condição. Cabe ressaltar que alterações comportamentais são frequentes, sendo muitas vezes a primeira manifestação visível dos transtornos de aprendizagem conforme Seabra et al. (2014). Tais comportamentos acabam agravando a expressão da dificuldade, uma vez que estes alunos podem apresentar resistência a realizar atividades que os confrontam com sua dificuldade, irritabilidade, indisciplina, apatia, além de reações somáticas como dores na barriga, enjoo, dores de cabeça, entre outras.

Em síntese, o aluno com dificuldades de aprendizagem ou com transtornos de aprendizagem, igualmente requer práticas pedagógicas diferenciadas, avaliações flexíveis, muitas vezes, adaptação curricular tendo em vista que as habilidades acadêmicas como leitura, escrita e cálculo, necessárias para a construção de outros conhecimentos não foram adequadamente construídas, acarretando mais prejuízos.

Ao falar sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos que chegam ao Ensino Médio, Tirado (2002, p. 132) destaca o significativo número de alunos que apresentam "níveis iniciais de conhecimento escolar muito distantes daqueles que realmente necessitam" para superar com sucesso esta etapa acadêmica. Conforme o autor, "também manifestam um desinteresse e uma falta de motivação alarmantes para as aprendizagens escolares [...]". Ou seja, os problemas com a construção do conhecimento irão acompanhar estes alunos e parecem ter um efeito cumulativo, tanto no que se refere à dificuldade em si quanto aos seus efeitos emocionais.

Dessa forma, na prática, alunos com dificuldades de aprendizagem acabam por ser parcialmente atendidos pela legislação, dependendo da interpretação da escola, sem um amparo claro da lei para terem suas necessidades educativas plenamente atendidas.

Outra vez a luz

Face ao exposto, tem-se uma situação peculiar onde alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem acabam por ficar com seu direito à educação ameaçado por não ter sua condição apontada pela legislação que orienta a inclusão. No entanto, a Nota Técnica número 04/2014, do Conselho Nacional de Educação, ao regulamentar a inexigibilidade de laudo médico para o Atendimento Educacional Especializado, oportuniza o acesso a um espaço diferenciado para construção do conhecimento para aquele aluno que está apresentando dificuldades importantes, mas que não possui diagnóstico de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação, conforme prescrito na legislação.

Quando há o entendimento da aplicabilidade da conclusão do ensino fundamental por terminalidade, juntas, estas duas ações legais tem um efeito extremamente importante no que se refere à garantia do direito de todos à educação, pois possibilitam a inclusão, a permanência e o prosseguimento dos estudos. Ao garantir tanto a frequência nos Atendimentos Educacionais Especializados, possibilitando novos espaços de aprendizagem, quanto a conclusão por terminalidade, acabam por dar ao aluno o direito de ingressar no Ensino Médio, o que pode ser observado no incremento das matrículas na Educação Especial.

No quadro abaixo, construído a partir de dados fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), é possível observar que houve um crescimento significativo nas matrículas iniciais do ensino médio (incluindo o médio integrado e o normal magistério) na educação especial (lembrando que esta é uma modalidade transversal às demais). Os dados referem-se às redes estaduais e municipais, urbanas e rurais de todo o país.

QUADRO 1 - Matrícula inicial da educação especial no ensino médio

ANO	TOTAL
2013	43.885
2014	52.133
2015	59.241
2016	68.058
2017	86.122

Tabela construída pela pesquisadora com base em dados disponibilizados pelo INEP

A dedução lógica para tal incremento é de que a aplicação da lei em conjunto com uma maior procura pelos sistemas educacionais tem possibilitado que mais pessoas com características de aprendizagem diferenciadas tenham acesso ao seu direito à educação.

Em decorrência de tal fato, a inclusão, inicialmente circunscrita ao Ensino Fundamental, começa agora a expandir-se, atingindo o Ensino Médio. No entanto, por não haver clareza acerca de como incluir aquele aluno não 'tipificado' na legislação, mas que, justamente por suas brechas, está alcançando a etapa final da educação básica, coloca-se a necessidade de uma maior reflexão acerca desta nova realidade.

Um aspecto importante a se registrar é que ainda não se encontram muitos dados e pesquisas acerca deste fenômeno, muito embora, a cada ano mais alunos com condições diferenciadas de aprendizagem estejam ingressando no Ensino Médio, o que aponta que este debate está apenas no seu início.

Assim, se no Ensino Fundamental, não obstante o tempo que se discute e a produção acadêmica acerca do tema sejam amplos, ainda se tem dúvidas, e as práticas pedagógicas não são unanimidade, no Ensino Médio urge que se estabeleçam espaços de diálogo e de construção de conhecimento sobre esta nova realidade que não está pedindo licença para estabelecer-se no cotidiano das escolas.

Considerações Finais

Ao se jogar luz num determinado ambiente, naturalmente formam-se pontos de sombra quando esta esbarra nos objetos que compõem o cenário. Os obstáculos naturalmente impedem que a luz tome tudo e assim, luz e sombra acabam por tornar-se os dois lados de um mesmo fenômeno.

Da mesma forma, ao se refletir sobre legislação existente acerca da inclusão e se perceber a nova forma de se entender educação que ela produz, ao mesmo tempo é possível observar que existem aspectos ainda a serem esclarecidos, pontos que ainda necessitam de um maior aprofundamento, no entanto, o próprio caminho já percorrido leva a novos questionamentos e reflexões. A chegada de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, oriundas das mais diversas condições, se contrapõe ao perfil de aluno que até então alcançava o Ensino Médio. E isto gera, naturalmente, inquietação.

Se por um lado há uma vasta produção acadêmica dando lastro e sustentação para a inclusão no Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, o mesmo não ocorre no Ensino Médio. Da mesma forma, se há uma legislação bastante robusta a orientar, definir e garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos, por outro lado, esta mesma legislação ainda carece de alguns ajustes, de alguns esclarecimentos que permitam que alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, igualmente alcancem o direito constitucional à educação.

Por outro lado, é possível pensar a inclusão como um processo, que sua construção não se dá de imediato, mas, ao contrário, pela atuação dos diversos atores envolvidos, onde a escola ocupa o papel central. Assim, faz-se necessário que se construa mais conhecimento sobre esta etapa específica da educação básica e sua intersecção com as práticas inclusivas no sentido não apenas de se compreender o fenômeno, mas, principalmente, de oferecer novas ferramentas para que sua efetivação seja plena e de qualidade.

Referências

ANTUNES, C. **Inclusão, o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais** Gerais da **Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. **INEP**. Brasília, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei 12796/2013** – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013,

_____. **Nota Técnica** nº 4/2014. Brasília, 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº2, de 11/09/2001**. Brasília, 2001.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem: que são**? Biblioteca Digital, Coleção Educação, Porto Editora, SD.

DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 54-62.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.11-20

PACHECO, J. et Al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RATTO, C. G. Aprendizagem, comunicação e estética – o estado de impasse do aprender como invenção de si. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 37-65

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2015.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et Al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.13-37.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; ESTANISLAU, G. M.; TREVISAN, B. T. Transtornos de aprendizagem. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 189-206.

TIRADO, V. As diversificações do currículo: uma resposta educacional para alunos com dificuldades de aprendizagem consideráveis. In: ALCUDIA, R. et Al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 131-145.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. Inclusão no ensino superior: subjetivação e governo das diferenças In: LOUREIRO, C. B.; KLEIN, R. R. (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017. p. 180-210.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO

Ticiana Cougo Cardoso
Joseline Tatiana Both
Itamar Luís Hammes

Introdução

O Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica têm sido cenários de disputa entre diferentes concepções de educação que refletem, por sua vez, distintos projetos societários.

A dualidade estrutural – reflexo da divisão social do trabalho no sistema educacional – diferencia os percursos formativos voltados aos trabalhadores dos destinados às elites dirigentes. Da mesma forma, também separa as disciplinas técnicas da cultura geral, assim como divorcia as humanidades da ciência e da tecnologia (CIAVATTA, 2008).

A Educação Profissional no Brasil foi historicamente marcada pelo tecnicismo em termos pedagógicos, em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. Dessa maneira, privilegiou o desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais e o disciplinamento, em detrimento dos conhecimentos científicos e da compreensão das relações sociais que fundamentam os processos produtivos (KUENZER, 2005).

As discussões em torno de um projeto educacional que superasse a dualidade estrutural e promovesse a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo emergiram na década de 1980, no contexto do processo de redemocratização do país. As disputas em torno do Ensino Médio contrapunham, de um lado, os projetos vinculados ao capital que se traduziam em uma oferta massificada de ensino público, e, do outro lado, os projetos vinculados aos movimentos sociais que apontavam para um Ensino Médio qualificado como direito do cidadão. A defesa do princípio da Educação como direito de todos, resgatando a concepção gramsciana de esco-

la unitária[1], visava uma educação de qualidade, que possibilitasse a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade e o acesso à cultura, entre outros, de modo a garantir condições de cidadania e democracia efetivas.

No entanto, apesar dos frutíferos debates acerca de uma Educação contra hegemônica nesse período, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) não trouxe avanços significativos nesse sentido. Na sequência, o Decreto n. 2.208/97, ao impossibilitar a integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica, reforçou a dualidade, frustrando as expectativas daqueles que defendiam a necessidade de garantir a universalização da Educação Básica e propiciar uma formação omnilateral e politécnica para os estudantes brasileiros.

Os debates e as produções acadêmicas sobre o currículo integrado ampliaram-se significativamente a partir dos anos 2000. Sob uma conjuntura mais favorável, após amplo debate, foi aprovado o Decreto n. 5.154/2004, retomando a possibilidade de o Ensino Técnico ser ofertado de forma integrada com o Ensino Médio. "Desde então, as redes de ensino têm sido desafiadas a pôr em prática o currículo integrado e a materializar o sonho de diferentes gerações de educadores e pensadores da educação" (SILVA, 2014, p. 10).

O Ensino Médio Integrado destaca-se como perspectiva de enfrentamento à dualidade entre a Educação Profissionalizante, focada essencialmente no ensino de técnicas para a rápida inserção no mercado de trabalho (voltada para as classes populares), e a Educação Propedêutica, com enfoque na discussão dos conhecimentos necessários para o prosseguimento dos estudos futuros. Ambas as formas, quando desarticuladas, são alienantes e não contribuem para a formação de cidadãos que compreendam o significado do trabalho na constituição humana.

Nessa perspectiva, serão apresentadas, a seguir, os sentidos e pressupostos ético-políticos que fundamentam a concepção de Ensi-

1 O pensador e líder comunista italiano Antônio Gramsci, em sua crítica ao modelo educacional implantado na Itália no início do século XX, aprofunda as discussões sobre a politecnia e propõe o conceito de "escola unitária", uma das principais formulações educacionais que, mais tarde, fundamentariam a concepção de currículo integrado (SILVA, 2014). Para Mochcovitch (1992, p. 56-57), Gramsci luta pela escola única e comum, em que seja garantido aos filhos das classes trabalhadoras o acesso à cultura [...] cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela.

no Médio Integrado, enfatizando as questões que envolvem a construção de um currículo que promova a formação integral em uma perspectiva emancipatória.

Concepção e pressupostos do Ensino Médio Integrado

Segundo Ramos (2014), o primeiro sentido do Ensino Médio Integrado, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida (Trabalho, Ciência e Cultura) no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Dessa forma,

> o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (BRASIL, 2007, p. 42).

A ideia de integração pressupõe, ainda, a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, de modo a integrar no mesmo currículo

> a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (BRASIL, 2007, p. 42).

A educação integrada pressupõe:

> a educação geral como inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Nesse sentido, visa a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e a formação dos trabalhadores para atuar como dirigentes e cidadãos. Contudo, é preciso ter clareza sobre seu significado ético-político comprometido com a transformação social e

enquanto projeto educacional que se opõe a modelos formativos direcionados a atender unicamente às necessidades do mercado, uma vez que como escreve Ciavatta (2008, p. 54) "um currículo crítico emancipatório deve proporcionar aos jovens estudantes uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida", como forma de lutar pelos seus direitos e resistir às políticas de exclusão.

A concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é entendida, portanto, como uma "travessia" possível em direção à escola unitária politécnica ou tecnológica. Para Frigotto (2005, p. 77),

> considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscarem um emprego ou atuarem em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica.

É importante ressaltar que o Ensino Médio Integrado não deve se limitar à formalidade da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. É preciso que efetivamente integre conhecimentos gerais e específicos, em uma perspectiva de totalidade. Deve ter como objetivo a formação omnilateral dos estudantes, através da integração entre os eixos Trabalho, Ciência e Cultura, ou seja, de formar não apenas profissionais competentes tecnicamente, mas também sujeitos críticos, autônomos e emancipados. Desta forma, além de atender a uma necessidade social, a profissionalização no Ensino Médio também possibilita que a categoria "trabalho" seja contemplada na formação como princípio educativo (RAMOS, 2005).

A escola unitária tendo como base o trabalho como princípio educativo, embasada nos princípios da politecnia, foi defendida no Brasil como uma possibilidade de superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual nos currículos.

> O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero

> adestramento em técnicas produtivas. [...] Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (SAVIANI, 2007 p. 161).

A concepção de Ensino Politécnico ou Ensino Tecnológico (fundamentada no materialismo histórico dialético) destaca a importância do trabalho para a constituição do homem. Em seu sentido ontológico, o trabalho é uma atividade essencial para responder à produção de elementos necessários não só à vida biológica, mas à vida cultural e social, pois, como escreve Frigotto (2005, p. 58-59) "os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência. [...] Por isso o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana".

O trabalho como princípio educativo é, sobretudo, um princípio ético-político que

> se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (FRIGOTTO, 2009, p. 189).

Para Ramos (2005, p. 19),

> ter o trabalho como princípio educativo implica referir-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.

Nesse sentido, os estudantes precisam se apropriar não apenas das técnicas necessárias para sua atividade prática enquanto futuros profissionais, mas também dos fundamentos e princípios que norteiam a relação entre homem e natureza/sociedade a partir do trabalho. Esse projeto deve buscar ainda

> superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola de formar para cidadania ou para o trabalho produtivo e,

> assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2005, p. 106).

Currículo e formação integrada

A concepção de currículo tem sua origem fortemente marcada pelas características de prescrição e regulação. A partir do início do século XX, com as demandas decorrentes dos processos de industrialização e urbanização, a definição de currículo se afirma como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem segundo critérios objetivos e científicos, servindo como instrumento de controle social.

Ao compreender o currículo como construção, onde atuam diferentes mediadores (professores, materiais didáticos, tradições das disciplinas escolares, normas técnicas e governamentais, avaliações externas etc.), Sacristán (2000) considera que o currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas, constituindo-se em um território controverso e mesmo conflituoso, onde o debate é imprescindível. Nesse sentido, torna-se necessário desvelar seus mecanismos de regulação e avaliar o sentido e o motivo do que fazemos.

As discussões e proposições acerca da interdisciplinaridade e de um currículo integrado não são novas; frequentemente recoloca-se o problema da relevância do conhecimento escolar, ou de como superar o distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares. Diante da diversidade de propostas, é importante compreender as relações existentes entre as mesmas e outras esferas sociais, particularmente as mudanças no mundo da produção.

Da mesma forma que na década de 60, adotavam-se nas escolas modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar conforme o padrão do taylorismo-fordismo, as soluções propugnadas pelo toyotismo também deixaram sua marca no sistema educacional e, em especial, na Educação Profissional e Tecnológica.

Nas últimas décadas, a revolução tecnológica, com base na microeletrônica, juntamente com as formas toyotistas de organização do trabalho modificaram o sentido de competência, que deixou de estar associada à memorização de procedimentos a serem repetidos passando a representar a capacidade para resolver situações não previstas articulando conhecimentos tácitos e científicos, valorizan-

do o raciocínio lógico formal, a criatividade, a capacidade comunicativa e a educação continuada. Para Kuenzer (2008, p. 27), "esta dimensão da competência é nova, e, por contradição, não atende necessariamente apenas ao capital, uma vez que impacta positivamente a formação dos trabalhadores" e gera novas demandas em relação à formação dos docentes que atuam na Educação Profissional.

O novo padrão industrial-tecnológico passou a demandar um novo perfil de trabalhador, que conheça não apenas a sua área de atuação, mas todo o processo produtivo, o que, em certa medida, converge com o conceito de politecnia. No entanto, é preciso ter presente que segundo Rodrigues (1998, p. 139) "o horizonte da formação polivalente proposta pelo discurso industrial é o mercado, enquanto o horizonte da educação politécnica é o homem omnilateral, a busca da liberdade no e do trabalho".

Desse modo, diante da atual contradição do capital – em que o mundo da produção exige formação mais complexa e generalista do que a tecnicista vinculada ao taylorismo/fordismo, sendo a ciência cada vez mais transformada em força produtiva – a escola será mais revolucionária quanto mais socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade e disseminar cultura, disputando as finalidades e a forma de utilização das tecnologias.

Conforme Frigotto (2005, p. 65), "explicita-se como nunca antes a contradição entre as possibilidades tecnológicas de satisfazer as necessidades básicas e de liberar tempo livre para os seres humanos, e a vergonha da fome e do desemprego estrutural". Ainda de acordo com o mesmo, "uma das mudanças profundas para a classe trabalhadora situa-se no fato de que cada vez mais a ciência e a tecnologia se tornam forças produtivas do capital e se voltam contra a classe trabalhadora" (FRIGOTTO, 2009, p. 182).

Nesse contexto, torna-se cada vez mais importante a disputa das concepções, teorias e práticas educativas. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, assim como educar propriamente dito, é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir no mundo (SILVA, 2011).

Nesse sentido, a matriz crítico-emancipatória destaca-se como contraponto à educação adaptativa, sendo que uma outra qualidade da educação demanda formação permanente e engajamento dos do-

centes, bem como consciência de seu papel social, pois "se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção de prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade" (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Desafios e possibilidades na construção do currículo integrado

A construção de um currículo integrado exige convergência sobre os objetivos da formação e muitas vezes também mudança de postura de professores e alunos, com a disposição de romper com a fragmentação de conteúdos e buscar formas de articulação dos conhecimentos de modo a gerar aprendizagens significativas.

A construção curricular envolve a concepção e experimentação de propostas de ação didática que privilegiem a relação entre conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes. A evolução do trabalho cooperativo entre docentes com formação e experiências distintas favorece a superação das fragilidades e limitações do ensino meramente propedêutico e do técnico-operacional, visando à formação de caráter integral (MACHADO, 2009).

A construção de projetos integradores, que tenham como ponto de partida a problematização da prática social concreta, analisada criticamente a partir da articulação de diferentes áreas do conhecimento, constitui uma possibilidade viável que pode desencadear aproximações mais amplas. Alguns princípios podem ser orientadores para a organização de um currículo integrado: a interdisciplinaridade, a contextualização e o compromisso com a transformação social.

A interdisciplinaridade é aqui entendida como reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas.

> O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho

> interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

A especialização do conhecimento em várias disciplinas autônomas está associada à divisão material do processo de produção ocasionado pela industrialização. O paradigma positivista de ciência obteve êxitos importantes, mas também contribuiu para materializar e silenciar muitas dimensões da realidade, bem como para ocultar as consequências negativas das construções científicas e aplicações tecnológicas. É preciso considerar, todavia, que para que haja interdisciplinaridade precisa haver disciplinas. A riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento das disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos contatos e colaborações interdisciplinares (SANTOMÉ, 1998).

Buscar estabelecer o diálogo entre as disciplinas não significa desconhecer suas especificidades, objetos e métodos próprios de investigação, mas entender que "todas fazem parte de uma totalidade, pois no mundo real elas não estão isoladas. A separação é feita por razões didáticas e, pelas mesmas razões, deve-se buscar a recomposição da totalidade" (MOURA, 2014, p. 98).

O processo de construção de um currículo integrado é um trabalho desafiador que demanda a superação da concepção hierárquica de subordinação entre as disciplinas.

> A partir do momento que essa concepção de mundo e de formação humana é tomada como referência para pensar não só o currículo da formação dos jovens estudantes, mas também a práxis docente, não há uma ciência, um conhecimento ou uma disciplina escolar que seja mais importante que outra, e que, portanto, um currículo integrado necessariamente precisa pautar-se na premissa de que o ser humano, na sua essência, forma-se e transforma-se na relação indissociável das dimensões da vida (GRUMM; SILVA, 2015, p. 4)

Na construção de um currículo integrado, a interdisciplinaridade impõe-se como necessidade, na medida em que os conceitos das diversas disciplinas precisam relacionar-se a partir das questões concretas que se pretende compreender, "cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro" (BRASIL, 2007, p. 52).

Nesse sentido, não existe uma única forma possível de promover a integração curricular. Tampouco romper a fragmentação característica de nosso modelo escolar é tarefa fácil. O intercâmbio entre as disciplinas pode ser impulsionado por diversos fatores e é preciso também considerar que existem diferentes níveis de interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é, sobretudo, um processo e uma filosofia de trabalho mobilizada para enfrentar questões e problemas que preocupam em cada sociedade. É um objetivo nunca plenamente alcançado, mas que deve ser permanentemente buscado em experiências reais de trabalho em que se exercitam suas possibilidades, problemas e limitações (SANTOMÉ, 1998).

A contextualização implica em evidenciar a historicidade do conhecimento, entendendo-o como resposta a necessidades sociais, sendo muitas vezes produto de disputas econômicas, sociais e culturais. Ao mesmo tempo, também corresponde a uma estratégia de análise da realidade social com base no conhecimento sistematizado, revelando suas dimensões essenciais, complexas e contraditórias. Dessa forma, os conhecimentos construídos historicamente constituem condição necessária para que os estudantes possam construir novos conhecimentos e compreender o processo histórico e social de produção da existência humana.

Os conceitos que tais estudos exigem são os próprios conteúdos de ensino sistematizados e organizados nas diferentes áreas de conhecimento e nos componentes curriculares. Por esse caminho, perceber-se-á que conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e culturais gerais formam uma unidade histórica (BRASIL, 2013).

É importante, no entanto, a preservação dos referenciais das áreas de conhecimento, de modo que os conceitos possam ser relacionados não só interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina. Uma proposta estruturada em torno desses eixos deve comprometer-se também com as possibilidades de intervenção e melhoria da realidade social, econômica e cultural. Para isto, a escola pode se organizar para investigar problemas e tendências econômico-sociais e culturais característicos da região, de modo a tomar questões que sejam relevantes para essa comunidade e que possam tornar-se motivadoras de projetos de trabalho com os estudantes (BRASIL, 2013). Como afirma Ramos (2005, p. 111), "um outro projeto de sociedade exige recolocar o foco do projeto edu-

cacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitem compreender e transformar a realidade em que vivem".

A Educação Tecnológica deve estimular a postura investigativa, através da pesquisa contextualizada ancorada na prática social, em processos sociais de desenvolvimento local, de modo a possibilitar a aplicação crítica e criativa das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, em prol das necessidades coletivas. Dessa forma, a contextualização dos conhecimentos na realidade vivida contribui para significar a aprendizagem. Incentivar o questionamento e a atitude investigativa pelos estudantes estimula a criticidade e a autonomia discente e promove relações mais horizontais e participativas.

A Educação possui valor intrínseco, possibilitando compreender e intervir no mundo, bem como construir novos valores. É preciso romper com

> uma visão do senso comum que apresenta a escola como uma promessa de futuro, reduzindo a sua função à dimensão da certificação e consequente inserção no mercado de trabalho, quase sempre vistas de forma mecânica, linear. (...) imersos nessa compreensão, os jovens apresentam dificuldades de elaborar um sentido para a frequência escolar no presente. Nesse sentido, tanto a educação quanto o trabalho perdem seus significados intrínsecos. A educação deixa de ser vista como espaço de compartilhamento com as novas gerações dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Perde seu caráter humanizador. Torna-se mercadoria a ser consumida, que possibilitaria um consumo mais ampliado no futuro (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 416-421).

Na perspectiva de formação integral, além de assegurar o diálogo entre a teoria e a prática promovendo a compreensão dos fundamentos da técnica e da tecnologia, a escola precisa estimular a reflexão crítica sobre o mundo do trabalho e valorizar o saber e a participação dos jovens.

A importância da formação e da integração dos professores para a consolidação do currículo integrado

O fortalecimento do Ensino Médio Integrado pressupõe a formação de professores conhecedores das suas diretrizes, das concep-

ções que o embasam, da história da dualidade educacional no Brasil, com ênfase na crítica dos processos formativos que reproduzem o sistema do capital e suas formas de alienação.

Ao discutir a formação de professores para o Ensino Médio no século XXI, Kuenzer (2013, p. 90) afirma que esta deve "articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente".

A especificidade técnica associada à Educação Profissional tem sido muitas vezes utilizada como argumento para minimizar a importância da formação pedagógica para os docentes que atuam nessa modalidade. Essa situação é agravada pela falta de um projeto nacional de formação docente para essa área, historicamente marcada pela predominância de programas formativos especiais e/ou emergenciais.

É necessário também considerar a dificuldade dos professores em romper com a rigidez e fragmentação da organização dos conhecimentos, presentes em sua formação inicial e no próprio sistema educacional. Além disso, faz-se necessário superar a carência de conhecimento de conceitos referentes à Educação Profissional e Tecnológica, pois a formação inicial de professores no país geralmente não contempla esta discussão. Conforme o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio

> é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (BRASIL, 2007, p. 33).

Ao abordar essa questão, Machado (2011, p. 694) aponta a necessidade de formação docente continuada para possibilitar a compreensão de como desenvolver

> os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre a teoria e a prática; o pensar e o agir

> na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental.

De acordo com Moura (2014, p. 103),

> é preciso considerar que, além da formação inicial, a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional.

Como afirma Ramos (2014, p. 26), "menos do que uma forma, ou um formato, ou um modelo, a integração é um processo que se constrói no fazer cotidiano da escola", em que assume relevância a organização de espaços e estratégias de formação docente a partir de suas práticas concretas e da interação com seus pares.

Desse modo, para a construção de um currículo integrado - baseado em uma concepção de Educação que tenha como horizonte a emancipação dos sujeitos – destaca-se a importância da formação continuada no espaço escolar, oportunizando espaços coletivos de estudo, debate, troca de experiências e avaliação da prática pedagógica. É fundamental a geração de tempos e espaços para formação e realização de atividades coletivas, pois essa forma de ensino

> requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Ideias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (BRASIL, 2007, p. 57).

Para a organização de um currículo integrado em que a relação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos seja

estabelecida, faz-se necessária a integração entre os professores da formação geral e da formação específica para que elaborem projetos e planejamentos conjuntamente, objetivando uma proposta voltada para a construção de uma organização curricular que rompa com o modelo de ensino fragmentado e com a formação profissional voltada ao atendimento às demandas do mercado.

É preciso ter em mente que a construção do currículo integrado é um ato coletivo, que exige que a escola se constitua como um espaço democrático e participativo. Pois, segundo Silva (2014, p. 25):

> É por meio do planejamento coletivo, consciente, crítico e intencional que as dúvidas, tensões e dificuldades vão sendo superadas e que as equipes constroem relações de totalidade e vão se fortalecendo para avançar na efetivação do currículo integrado.

Considerações finais

No contexto atual, em que se anunciam políticas de fragmentação e esvaziamento dos currículos da escola pública com o propósito de limitar a formação ao ajustamento ao mercado de trabalho, cada vez mais excludente, é de suma importância garantir a continuidade da oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, fortalecendo essa forma de ensino a partir das experiências desenvolvidas, sobretudo pela rede federal na última década.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que ainda temos um longo caminho a trilhar em direção a uma Educação verdadeiramente integrada e integral. É necessário romper com a fragmentação curricular e promover a apropriação crítica e criativa do conhecimento, a partir da prática social e em benefício da coletividade.

Dentre os desafios postos para sua construção está a efetivação desta proposta na prática docente. É essencial que a fundamentação do currículo integrado esteja presente não apenas na documentação institucional, mas também no trabalho pedagógico.

Nesse sentido, destaca-se a importância da compreensão crítica do mundo do trabalho pelo professor da Educação Profissional, para não se subordinar à lógica imposta pelo capital, mas, com qualidade técnica e política, propiciar a democratização do acesso à formação de qualidade, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades.

Referências

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular.** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

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 2005.

DAYRELL, J. T.; JESUS R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, 2009.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 25-49.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRUMM, A. F.; SILVA, F. L. G. R. Formação Continuada e Currículo Integrado: no horizonte a educação que emancipa os sujeitos. In: **Anais do III Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2015.

KUENZER, A. Z. Dilemas da Formação de professores para Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, J. C.; REIS. J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. Pp. 81-96.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia; CIAVATTA, Maria; MACHADO, Lucília R de S. Mesa Redonda - Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, Pp 18-82.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: **Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, v.1. Pp. 80-95.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola.** São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, D. H. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 39, p. 15-29, 2014.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Pp. 106-127.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SACRISTAN, J. G. O que significa o Currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SILVA, A. L. **Currículo Integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.

SILVA, E. T. **O Professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

Praticando a integralidade na educação profissional: relato de uma roda de conversa sobre promoção da saúde e prevenção da vida com estudantes do curso normal de nível médio

Lílian Kétli de Souza
Maria Raquel Caetano

Introdução

A educação profissional na concepção do Ensino Médio Integrado carrega consigo o desejo de ser transformadora e de gerar emancipação na vida dos sujeitos. O Curso Normal de Formação de Professores é caracterizado como um curso de Educação Profissional, onde os alunos ao completarem a formação estão habilitados para exercerem a função docente na Educação Infantil e Anos Iniciais. O papel dos professores é de suma importância, visto que eles são os intelectuais que desenvolvem um trabalho para outros, visando atitudes práticas de transformação do campo social, econômico e produtivo e buscam transformar o senso comum em pensamento crítico, aprimorado, que proporcione ao seu aluno ascender ao conhecimento elaborado.

Para isso é necessário a formação de sujeitos em sua amplitude, no desenvolvimento da função propedêutica, de preparação para o mundo do trabalho com subsídios tanto para o trabalho manual como intelectual, na qual se unifique teoria e prática. Daí a importância da formação do educador na perspectiva integral, humanista, e omnilateral de homem, constituída por uma sólida formação ética, política, intelectual e prática.

Nesse sentido, este texto se propõe a relatar a efetivação de um projeto que leve até a escola e aos alunos o diálogo aberto sobre assuntos emergentes que permeiam o meio social dos adolescentes e que se mostra compatível com a formação proposta pela Educação Profissional e pelo Curso Normal.

Conversar com os adolescentes, futuros docentes, sobre fatores de risco que se associam ao comportamento suicida e ao suicídio é parte imprescindível do caminho para se pensar em estratégias

de prevenção. A adolescência é considerada uma fase de vulnerabilidade, e é necessário entender que existem uma série de fatores de risco que podem levar ao ponto dos sujeitos pensarem a desistir de suas vidas, e para compreendê-los se torna essencial levar em consideração os contextos históricos, políticos e culturais em que estes sujeitos estão inseridos. Propomos as rodas de conversa com o objetivo de dialogar com os alunos do Curso Normal sobre temas emergentes de preservação da vida como parte da formação integral dos alunos de um curso profissionalizante que forma sujeitos que irão trabalhar com outros sujeitos.

Como metodologia caracterizamos este estudo como qualitativo que se utilizou das rodas de conversa como ferramentas de coleta de dados. Durante a realização deste trabalho, observaram-se as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução CNS 510/16. A pesquisa realizou-se em uma cidade situada na região carbonífera do Rio Grande do Sul, em uma escola estadual, com alunos do segundo e do terceiro ano do Curso Normal. Compuseram a amostra um total de onze alunos, sendo nove do sexo feminino e dois do sexo masculino. Para Moura e Lima (2014), a roda de conversa é um instrumento que possibilita a produção de dados para pesquisas qualitativas, trata-se de uma abordagem com característica investigativa, que busca compreender o fenômeno estudado a partir do sentido dado pelo grupo, o qual é captado pela conversa com os pares.

A modalidade normal enquanto variante da Educação Profissional e a formação dos sujeitos na integralidade

A formação humana, assim como a produção do conhecimento possuem relações diretas com o momento histórico e com a concepção de sociedade que se vivencia. A relação entre Educação Básica e a Educação Profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade entre Trabalho e Educação, que pode ser constatada quando percebemos que a maioria das formações difere entre profissões com saberes técnicos, voltadas para o trabalho manual e profissões voltadas especificamente para o trabalho intelectual.

Quanto à Educação Profissional, de acordo com Ramos (2014) podemos dizer que suas origens estão ligadas à criação do Colégio de Fábricas por D. João VI enquanto Príncipe Regente a partir do

ano de 1809, inicialmente tratava-se de uma educação com perspectiva assistencialista que tinha como viés principal amparar aqueles ditos como "desvalidos da sorte". Somente no início do século XX aconteceram mudanças significativas quanto à Educação Profissional do país quando houve um esforço público para a sua organização, modificando a anterior preocupação em dar assistência aos desvalidos e órfãos, para dar lugar a intenção de preparar operários para o exercício profissional (RAMOS, 2014).

Além disso, para entender e construir um projeto de Educação Profissional deve-se ter a clareza de que o foco, portanto, é defesa da escola unitária que integra cultura geral e formação politécnica, ambas fundamentais no desenvolvimento omnilateral do ser humano (MOURA, 2016, p. 49).

A superação da dualidade supõe que possa acontecer a dedicação tanto ao trabalho intelectual quanto ao manual (SAVIANI, 1989), e para caminhar nesta direção comprometida com a emancipação humana, a educação deve se valer de uma formação omnilateral e politécnica.

Conforme a caracterização do Ensino Médio na legislação nacional (LDBEN 9394/96) o trabalho deve prevalecer como princípio educativo e a politecnia é referenciada como o domínio intelectual da técnica, capaz de efetivar a relação entre conhecimentos sociais e formais (BRASIL, 1996).

A Educação Profissional forma sobre a base da politecnia, que possibilita uma assimilação teórica e prática, a politecnia contrapõe-se ao ensino profissionalizante, que fragmenta o trabalho em especialidades autônomas, compreendendo que o processo de trabalho deve se desenvolver em uma unidade indissolúvel, sua noção diz respeito ao domínio das diferentes técnicas, é uma formação que faz com que o sujeito se desenvolva multilateralmente, pois abarca todos os ângulos da prática (SAVIANI, 1989).

A lei LDBEN/96 dispõe que é aceitável a formação de nível médio na modalidade normal para aqueles que pretendem atuar como professores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). O curso normal de formação de professores é um curso de formação profissional, que tem em seu currículo tanto disciplinas básicas que oferecem formação propedêutica aos alunos, como disciplinas didáticas que visam desenvol-

ver a aprendizagem por meio de métodos e técnicas que envolvem os processos de ensino.

Moura (2016) aponta que apesar da importância em desenvolver no Brasil uma educação com bases na concepção de formação humana omnilateral, existem entraves para sua concretização, e isso se deve principalmente por estarmos vivendo sob o regime do capitalismo, que prega acima de tudo o individualismo e o lucro.

Uma formação humana omnilateral para Moura (2016) tem o trabalho como princípio educativo, e possibilita a difusão da cidadania, permitindo a emancipação dos sujeitos e desenvolvendo em cada um a capacidade de compreender a realidade, tendo como consequência a geração de indivíduos mais comprometidos com questões sociais e com o bem-estar comum. Quanto à integralidade, este é um tema recorrente e que perpassa diferentes políticas públicas, porém podemos dizer que é mais comumente debatida pela área da saúde, uma vez que é um dos princípios fundamentais do Sistema Único de Saúde (SUS).

O termo integralidade é um termo que não é passível de abstração, e para Oliveira e Cutolo (2012) o seu significado não é o de totalidade como muitos pensam, trata-se de uma palavra com muitos sentidos possíveis, e que pode ser entendida sobretudo como um conjunto de valores pelos quais vale a pena lutar. Para Oliveira e Cutolo (2012) a integralidade é um valor que deve sempre ser defendido, e as práticas profissionais podem ou não assumir este valor, que é expresso no ato do contato humano, no cotidiano do trabalho, através do compromisso com uma sociedade mais justa e solidária.

Pacheco (2015) define que uma formação humana integral é uma formação humana omnilateral, que supera o dualismo histórico entre os que pensam e o que trabalham, que compreende o sentido ontológico de trabalho, se caracteriza por se basear em três pilares: Trabalho, Ciência e Cultura. Sobre a Educação para o Trabalho, Pacheco (2015, p. 25) postula que a referência fundamental para a Educação Profissional é o ser humano e isso compreende:

> [...] "enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

A Educação Profissional que se pretende consolidar no Curso Normal de Formação de Professores está de acordo com o que Ramos (2014) descreve, uma formação humana integral, e isto implica a superação do dualismo histórico e a adoção de uma prática baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, pois esta é a tradução de omnilateral. Então, para que a integralidade aconteça na Educação é necessário entrar em contato com a realidade dos alunos, pois somente assim se pode conhecer as diferentes dimensões da vida destes sujeitos. Este contato com a realidade é essencial para que se possa compreendê-la e transformá-la.

O projeto de Educação Profissional no Curso Normal de Formação de Professores deve ser compromissado com a formação integral dos sujeitos, e por isso está alinhado aos preceitos advindos da omnilateralidade e da politecnia.

Priorizar a gestão democrática no sentido de ouvir os alunos e defender a Educação para a Cidadania exige a incorporação dos pressupostos revisados neste subtítulo, entretanto, enfatizamos a integralidade para seguir refletindo sobre suas implicações enquanto meta.

Educação para a formação do sujeito na sua integralidade

Falar sobre integralidade comumente remete ao entendimento do indivíduo como um todo, mas é claro que cada especialidade tem limitações, e não pode nem tem como dar conta de todas as necessidades humanas. Ter a integralidade enquanto prática é conseguir construir um diálogo num território que seja comum entre os sujeitos (OLIVEIRA e CUTOLO, 2012).

O ser humano deve ser compreendido conforme sua natureza multidimensional, traçar estratégias pedagógicas à luz da integralidade (FREIRE, 2014), isso significa abranger as múltiplas dimensões, uma vez que elas se interpenetram de forma contínua e só se obtém a formação humana integral através de uma formação que contemple o conjunto da dimensão humana.

A ideia de uma formação integral combate atitudes reducionistas, que fragmentam a percepção sobre o aluno, uma vez que promove um olhar mais humano sobre os sujeitos: as diferentes dimensões da vida de cada um, afinal, tanto questões biológicas, quanto psicológicas e sociais virão à tona e serão refletidas no decorrer da vida escolar.

As ações educativas (FREIRE, 2014) não devem incidir isoladamente sobre cada parte, só se pode transformar a realidade no momento em que uma ação atue sobre a totalidade formada pelas diferentes dimensões, desta forma o ser humano poderá desenvolver-se dentro de seus limites e contextos históricos. Neste sentido, Freire (2014, p. 199) escreve que:

> Trata-se de um processo no qual a educação cumpre um papel indispensável. É a educação uma das forças para o desenvolvimento social. É nisto que aposta Paulo Freire. A educação deve ser sempre considerada como um processo de desenvolvimento integral do homem, considerando, assim, todo o processo de formação humana, pois somente a partir disto é que o próprio homem vai se desenvolvendo continuamente, tomando consciência das suas possibilidades de participar como produtor, como consumidor ou usuário, como criador ou inovador dos dinamismos socioeconômicos que transformam seus meios.

Ter a integralidade enquanto diretriz permite um leque de possibilidades, pois abre precedentes para que se discutam e se desenvolvam projetos em diferentes áreas, desde que estejam atentas à quaisquer das dimensões de vida existentes, e que possam refletir na realidade dos alunos e, portanto, em sua formação enquanto sujeitos.

Em um curso de formação profissional de professores deve haver a atenção às demandas sociais, o que inclui a responsabilidade e o cuidado com o aluno em todas as dimensões de sua vida, e para isso se torna essencial lidar com os saberes de forma integrada e ter a integralidade como guia para estabelecer o diálogo entre os conhecimentos humanos e as habilidades do trabalho.

A Educação Profissional na concepção do Ensino Médio Integrado carrega o desejo de contribuir para a redução das desigualdades sociais, promovendo nos sujeitos emancipação e cidadania. Tomar a integralidade enquanto pressuposto para a construção do projeto político e pedagógico contribui para alcançar este objetivo, através do entendimento de que não existe sentido em uma educação fragmentada que determina que o sucesso escolar ocorre somente através de testes que valorizam somente aspectos cognitivos e intelectuais.

Ter o trabalho como princípio educativo, alcançar a ampliação do acesso à educação profissional e tecnológica e estabelecer atenção inte-

gral ao aluno e seu território é a manifestação de uma política pública progressista e que busca a construção de novos sujeitos históricos.

A consolidação de um projeto de pesquisa inspirado na prática da integralidade

A importância da integralidade na prática cotidiana de trabalho no campo da educação, o planejamento de um projeto de pesquisa capaz de levar em conta as diversas dimensões da vida do aluno e estar atento às demandas advindas destes sujeitos, é um modo de fazer pesquisa que pretende alcançar um potencial real de transformação da realidade.

> A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação (MOURA e LIMA, 2014, p. 98).

As rodas de conversa tornam possível conversar e pesquisar ao mesmo tempo, elas são uma forma de produzir dados, onde o pesquisador enquanto participante auxilia e faz a mediação da interação no sentido de gerar reflexões que facilitem a geração de conhecimento relativo às temáticas em pauta (MOURA e LIMA, 2014).

O projeto de pesquisa idealizado para ser aplicado junto aos alunos do Curso Normal de Formação de Professores, pretendeu abordar o tema fatores de risco associados ao comportamento suicida e ao suicídio através de assuntos emergentes na adolescência a partir de rodas de conversa, com vistas a identificar como estes fatores de risco se manifestavam ou não neste grupo.

A pesquisa se desenvolveu no mês de abril de 2019 e foram efetuadas quatro rodas de conversa com um grupo formado por onze alunos. As rodas realizadas abordaram os seguintes temas na respectiva ordem: transtornos mentais, sexualidade, *ciberbullying*, relacionamentos abusivos e aborto. As três primeiras rodas de conversa tiveram os temas pré-definidos, e a última roda de conversa teve sua pauta sugerida pelo grupo de participantes.

Como no Curso Normal de Formação de Professores há um grande número de alunos que se encontra na etapa de desenvol-

vimento da adolescência, um olhar integral a estes alunos inclui a criação de espaços para que assuntos emergentes no período da adolescência sejam trabalhados e estejam em evidência.

No desenvolver da pesquisa, as narrativas possibilitam compreender as demandas que advém do discurso dos participantes, e por se tratar de uma construção coletiva, as rodas de conversa transmitem a realidade sócio-histórica-cultural à qual os sujeitos estão inseridos (MOURA e LIMA, 2014).

Todos os alunos do segundo e do terceiro ano do Curso Normal de Formação de Professores foram convidados a participar da pesquisa, como o espaço era aberto, houveram encontros que contaram com mais participantes e encontros com menos participantes, porém onze alunos participaram de todas as rodas e portanto foram estes sujeitos que avaliaram posteriormente o trabalho realizado.

Nas rodas de conversa ocorreram muitas reflexões e foram participativas. A primeira roda de conversa carrega uma importância especial, por se tratar do primeiro contato entre os alunos e o pesquisador. É o encontro onde ambas as partes precisam se conhecer e estabelecer sintonia para que a proposta de trabalho possa ser produtiva, tanto o grupo deve se sentir acolhido, quanto o pesquisador deve sentir que sua proposta é bem recebida.

A sugestão da pesquisa em formato de rodas de conversa no ambiente escolar propôs uma atividade capaz de mergulhar na realidade dos alunos agregando valor na construção de conhecimentos ligados à aspectos característicos da faixa etária dos participantes e auxiliando na compreensão e na visualização por parte destes alunos sobre o que são e como reconhecer comportamentos de risco ao suicídio.

A Educação Profissional e o Ensino que visam tanto a qualificação para o trabalho quanto o pleno desenvolvimento do aluno, devem considerar também os aspectos relacionados à saúde mental, pois esta é uma das diversas dimensões da vida destes sujeitos, que interfere e influência nos processos de aprendizagem, sendo, portanto, um componente a ser levado em conta ao objetivar trabalhar com a premissa da integralidade.

O Primeiro contato com os sujeitos da pesquisa – uma roda de conversa sobre Transtornos Mentais e Prevenção a vida: momento de escuta

A ideia de realizar rodas de conversa com os alunos para dialogar abertamente sobre possíveis fatores de risco, foi ao mesmo tempo uma forma de iniciar a criação de um espaço em que estas demandas pudessem ser acolhidas dentro da escola e uma ferramenta de pesquisa com potencial de proporcionar subsídios para a efetivação de um trabalho concreto de prevenção. Por ser a primeira das quatro rodas de conversa a ser realizada, a conversa sobre transtornos mentais tinha um papel muito importante, pois a partir de seus resultados, se definiria a continuidade do trabalho.

Uma atitude necessária ao pesquisador no primeiro contato com os participantes da pesquisa é a explicação sobre a natureza e os objetivos da pesquisa e de como ele irá proceder, a honestidade além de ser um componente ético é uma forte colaboradora para o sucesso do trabalho, pois uma vez que tudo acontece de forma transparente, permite que os participantes saibam exatamente o motivo pelo qual estão dispostos na roda à conversação e é natural que haja a colaboração para que o problema de pesquisa seja elucidado.

Inicialmente dedicou-se um tempo para que os participantes falassem de si, pois era preciso conhecer quem eram os sujeitos participantes da pesquisa, entender sobre como optaram pelo Curso Normal de Formação de Professores, quais suas trajetórias de vida, para somente a partir disto considerar possível uma investigação pertinente sobre a bagagem de conhecimento dos participantes relacionada ao assunto em pauta e sobre quais seus interesses dentro deste grande tema.

A conversa sobre transtornos mentais foi norteada pela exposição de uma série de imagens aos alunos, estas imagens remetiam à pessoas passando por situações de sofrimento psicológico advindos de diferentes causas indeterminadas, o diálogo visando a análise das imagens proporcionou uma conversa que valorizou e revelou os aspectos subjetivos característicos dos participantes.

Nas rodas de conversa, se buscam os dados advindos das memórias e conhecimentos coletivos, o que auxiliou no alcance do objetivo específico desta roda, que era gerar conhecimento acerca de diferen-

tes transtornos mentais e capacitar aos alunos reconhecer quando há um quadro instalado de transtorno mental e entender que este sempre oferecerá risco em maior ou menor escala à vida do sujeito.

Porém de acordo com Moura e Lima (2014) nas rodas de conversa também é necessária à investigação quanto às experiências individuais, fator que possibilita cumprir com o objetivo primordial do estudo em questão, o de estabelecer a existência ou não de fatores de risco ao comportamento suicida e ao suicídio no grupo de participantes.

Como desfecho da roda de conversa realizada dentro do ambiente escolar sobre transtornos mentais houve a ressignificação inicial dos alunos sobre a temática, o que gerou entre os participantes à concepção de que este é um assunto pertinente de ser tratado dentro do ambiente escolar e de que a escola pode se engajar na prevenção ao risco do comportamento suicida e do suicídio entre adolescentes ao possibilitar espaços de escuta e troca de conhecimentos focados nas demandas manifestas pela comunidade escolar.

O adolescente suicida não tem uma face definida, mas é possível pensar sobre os males que lhe assolam e sobre o seu sofrimento. É necessária a discussão sobre aspectos que se relacionam com o suicídio na adolescência, para que se possam reconhecer os fatores de risco específicos de cada grupo, mas também importa realizar esta discussão para elencar fatores de proteção e para traçar estratégias de prevenção.

Considerações finais

Este texto buscou apresentar dados iniciais de uma pesquisa que teve como principal objetivo mostrar a prática da integralidade na educação profissional de nível médio. Para tal, realizou-se a pesquisa com alunos de um Curso Normal de Formação de Professores e através das rodas de conversa foi possível coletar dados sobre o tema em estudo. Devido o assunto ser bastante delicado, requereu um grau de atenção muito grande, uma abordagem em que o aluno se sentiu ouvido e acolhido, que possa realmente mostrar para o aluno que ele é importante na discussão sobre essas temáticas.

Concluímos que houve a ressignificação inicial dos alunos sobre o tema, o que gerou entre os participantes à concepção de que este é um tema pertinente de ser abordado no ambiente escolar e de que

a escola é um espaço importante de engajamento na prevenção ao risco do comportamento suicida e do suicídio entre adolescentes ao possibilitar espaços de escuta e troca de conhecimentos focados nas demandas manifestas pela comunidade escolar. Por vezes, a ausência de conhecimento e de atenção sobre esse importante tema e a ideia de que o comportamento suicida não é um evento frequente acaba por produzir barreiras para que se trabalhe na sua prevenção. Lutar contra esse tabu é fundamental para a prevenção a vida dos adolescentes.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

FREIRE, P. S. **Educação e integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff**. [Tese de Doutorado]. Recife: UFPE, 2014.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

MOURA, D. H**. Educação Profissional: Desafios Teórico-Metodológicos e Políticas Públicas**. Natal: Editora do IFRN, 2016.

OLIVEIRA, I. C.; CUTOLO, L. R. A. Humanização como expressão de Integralidade. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, 2012.

PACHECO, E. **Fundamentos Políticos-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: Editora do IFRN, 2015.

RAMOS, M. N. **História e a Política da Educação Profissional**. Coleção Formação Pedagógica. vol. 5. IFPR, Curitiba, 2014.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1989.

A construção coletiva do projeto político pedagógico: ensino integrado, formação integral e o compromisso gestão democrática

Rejane Schwartz Krüger
Maria Raquel Caetano

Introdução

Esse texto apresenta uma abordagem sobre a gestão democrática explicitando os princípios básicos que envolvem a participação e a autonomia e destacando a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Entende-se que, por ser considerado um instrumento imprescindível da escola democrática, deve-se traduzir em um documento representativo dos interesses da coletividade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), cabe às escolas a tarefa de construção do Projeto Político Pedagógico e para tanto, os princípios da gestão democrática, autonomia, coletividade e participação devem estar presentes nesse processo que envolve decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da instituição.

Neste texto problematizou-se sobre quais princípios são revelados e que nortearam a construção do Projeto Político Pedagógico do IFSul, numa perspectiva de relacioná-los com os mecanismos da gestão democrática e com a concepção de Projeto Político Pedagógico.

Para tanto, os objetivos que norteiam o trabalho traduzem-se em abordar um dos mecanismos de gestão democrática existentes no Instituto Federal Sul-Rio-grandense e analisar quais princípios embasam a construção do seu Projeto Pedagógico Institucional.

No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e à análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais), Projeto Pedagógico Institucional (PDI) do IFSul e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema). Para isso, serão abordadas, neste estudo, as produções já realizadas por Veiga (1998), Paro (2000,2010, 2005), Pacheco (2010), Ciavatta e Ramos (2011) além do aporte teórico de outros autores e pesquisas já realizadas.

Analisamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia como mecanismo da gestão democrática que implica participação e autonomia pedagógica.

Nesse texto abordaremos a gestão democrática na escola e os conceitos de participação e a autonomia como princípios básicos; em um segundo momento apresentaremos a concepção de projeto político-pedagógico trazidas por alguns autores, no terceiro, elencamos os instrumentos de gestão democrática existentes do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no quarto, apresentamos uma análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul, a partir dos pressupostos da gestão democrática e de Projeto Político Pedagógico (PPP) e, por último, as considerações finais.

A Educação Profissional e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com política pública

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, embora resultem de uma história de Educação Profissional de mais de 100 anos, foram instituídos por meio da Lei nº 11.892/2008, passando a integrar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e nasceram a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas. Apresentam como missão qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo, impulsionando o desenvolvimento socioeconômico sustentável local, regional e nacional, por meio de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência.

Dentre os objetivos dos Institutos Federais (IFs), destaca-se a oferta de 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. A lei de criação define, como obrigatoriedade, que metade das vagas ofertadas pelos IFs seja destinada a Cursos Técnicos de Nível Médio, preferencialmente na forma de cursos integrados e a outra metade seja distribuída, considerando alguns percentuais, entre os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Subsequentes, Superiores, Engenharias, Tecnólogos e Licenciaturas.

Os institutos apresentam um diferencial por ser a única instituição que oferece Ensino Profissional em todos os níveis, em todas as formas e modalidades e de forma verticalizada, através da oferta da Educação Básica à Pós-Graduação. Por apresentarem essa organização pedagógica, permitem a ampliação do itinerário formativo do aluno, dando oportunidade para transitarem por esses vários níveis de ensino, de forma a permitir um diálogo diverso entre as formações, promovendo assim, a inter-relação de saberes.

O Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSul), um dos IFs dentre os 38 (trinta e oito) existentes em todo o país, apresenta em seu Projeto Pedagógico Institucional a missão de:

> Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (IFSul, 2014, p. 14).

No cumprimento de sua missão, tornou-se uma Instituição especializada e de referência na oferta de Educação Profissional, formando grande número de alunos em diversos níveis de ensino: médio integrado, técnicos subsequentes e concomitantes, PROEJA, Educação inicial e continuada de trabalhadores, formação de professores, graduação e pós-graduação, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, através dos seus catorze campus.

No que tange à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Projeto Pedagógico Institucional supramencionado, destaca que as políticas educacionais, nas últimas décadas, implementaram reformas educacionais que objetivaram a preparação de força de trabalho para o atendimento às exigências do mercado de trabalho, com vistas à empregabilidade imediata. Na perspectiva de superação desse modelo educacional, o instituto, reforça o comprometimento com a oferta de uma Educação Profissional que permita ao sujeito a inserção no mundo do trabalho e a possibilidade de elevação da escolaridade dos trabalhadores, por meio de uma formação humanista, crítica e cidadã.

Historicamente, a institucionalização da Educação Profissional no Brasil foi marcada por uma pedagogia tecnicista para atendimento às demandas do mercado e do capital, organizada em conformi-

dade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. Considerava desnecessário ao trabalhador o acesso aos conhecimentos científicos, buscando, dessa forma, gerar um contingente de trabalhadores facilmente substituíveis conforme suas qualificações.

A pedagogia do trabalho taylorista-fordista, conforme Kuenzer (2005), priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, desconsiderando a necessidade do trabalhador ter domínio intelectual dos princípios teóricos-metodológicos os quais fundamentavam a sua prática.

O caráter dual de educação, presente ao longo da história, foi marcado por uma perspectiva reducionista de ensino, reservando aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais, caracterizando uma formação que atende aos interesses dos empresários à demanda para formação de trabalhadores.

Conforme Ciavatta e Ramos (2011), a visão dual ou fragmentada, no caso do Ensino Médio e da Educação Profissional, é marcada historicamente pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, sendo a primeira destinada à preparação imediata para o mercado de trabalho, às exigências produtivas e a segunda, à preparação para os estudos de Nível Superior.

Com a publicação do Decreto n. 2.208/97 restabeleceu-se o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, reforçando a divisão social do trabalho entre os que executam e os que pensam e dirigem. Esse documento regulamentou que o Ensino Técnico teria uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, ou seja, o anúncio de uma Educação voltada a proporcionar a uns o conhecimento das ciências e da cultura e a outros, os conhecimentos do trabalho.

Com a revogação do decreto supramencionado e a publicação do Decreto n. 5.154/2004 foram apontadas perspectivas progressistas para a política da Educação Profissional, mantendo-se as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, além de trazer à tona a possibilidade de os sujeitos terem uma formação com garantia à Educação Básica, assim como a formação para o exercício profissional, através do Ensino Médio Integrado.

Pensar em um currículo voltado para a visão mercadológica não implica somente ferir o conceito de formação integral, como

também a Lei n. 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Portanto, os IFs não têm como propósito a preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, mas a formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com e para o mundo do trabalho. Em uma visão progressista de Educação, é inaceitável a preparação técnica ou treinamento para o desempenho de uma determinada atividade produtiva.

Corroborando com essa fala, Marise Ramos (2007), afirma que o Ensino Médio, ao longo da história, esteve predominantemente centrado na inserção imediata de pessoas no mercado do trabalho. Ressalta que a escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica, questionadora do mercado de trabalho e que devem propiciar uma formação em que os sujeitos possam se apropriar dos conhecimentos para a inserção na vida produtiva e no mundo do trabalho[1].

Pelo fato de o trabalho definir a existência histórica dos homens, Saviani (1989) destaca que toda a Educação organizada se dá a partir do entendimento e da realidade do trabalho. A essência do homem é o trabalho, ou seja, o ato de agir sobre a natureza e transformá-la em função das suas necessidades, criando, assim, a cultura. Ressalta que a relação entre Trabalho e Educação é uma relação de identidade. Para esse autor, os diferentes modos de produção, ao longo da história, revolucionaram a forma da existência humana, a exemplo do modo de produção escravista, do modo de produção feudal e atualmente, do modo de produção capitalista que detém os meios e os instrumentos de produção e em que os trabalhadores vendem sua força de trabalho.

Na perspectiva da construção de um Ensino Médio que supere a dualidade entre formação básica e formação profissional, com vistas à ultrapassar ~~de~~ um ensino fragmentado e enciclopédico, deve-se ter o entendimento do trabalho em seu duplo sentido ontológico e histórico.

O primeiro sentido, o ontológico, é compreendido como realização humana, ou seja, a forma pelo qual o homem produz sua própria existência, por meio da relação com a natureza e com os outros seres humanos, produzindo assim conhecimento. O sentido

1 Aqui destaca-se a educação como determinada ao desenvolvimento integral do sujeito, à emancipação do trabalhador, diferentemente de mercado de trabalho que caracteriza-se por um serviço de caráter mercadológico.

histórico refere-se à prática econômica associada ao modo de produção que, no capitalismo, se transforma em trabalho assalariado, de acordo com Ramos (2007).

Portanto, um dos princípios norteadores para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio é enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de "superar a dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 85).

Diante de uma realidade de desigualdades econômicas em que os jovens, filhos da classe trabalhadora, necessitam obter uma profissão ainda no nível médio, inserir-se na vida econômica e produtiva, o Ensino Médio Integrado faz-se necessário, numa perspectiva de formação integral e de formação humana em sua totalidade, diferentemente da requerida pela lógica da mundialização do capital.

Considerando essa necessidade, Frigotto (2012) julga pertinente que se faculte, aos milhares de jovens que necessitam obter uma profissão, a realização de um Ensino Médio em que seja preservada a qualidade da Educação Básica e que possa situá-los em uma área técnica ou tecnológica. Nesses termos, o Ensino Médio Integrado deve se configurar

> [...] como um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (BRASIL, 2007, p. 24).

Ramos (2007) apresenta os dois pilares conceptuais para uma educação integrada: um tipo de Escola Unitária em que todos tenham direito ao conhecimento e uma Educação Politécnica, em que por meio de uma Educação Básica e Profissional, os sujeitos tenham possibilidade de acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, propiciando a realização de suas escolhas para a inserção na vida social e produtiva.

Dentre os desafios para a efetivação do Ensino Médio Integrado, Frigotto (2012), aponta a mudança na organização escolar, que envolve a necessidade de formação e o engajamento dos docentes, a

mudança na concepção curricular e nas práticas pedagógicas. Para tanto, o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade em suas relações sociais, se faz necessário.

Ciavatta (2012) evidencia essa necessidade de comprometimento e envolvimento docente ao afirmar que o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa que implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração, além de ser necessária a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica.

Em relação à organização do Ensino Médio, Saviani (2007), defende a formação de politécnicos, através do domínio das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, no sentido de articular o trabalho manual e o trabalho intelectual, recuperando a relação entre conhecimento e prática do trabalho, de modo que oriente os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Portanto, a integração entre formação geral e formação técnica, visando a uma formação humana integral, supera a divisão do ser humano entre o que pensa e aquele que trabalha, resultante da divisão social do trabalho, além de ser um caminho para o ensino politécnico.

Portanto, busca-se uma proposta de Educação Profissional que promova o desenvolvimento socioeconômico voltado para a construção de uma sociedade justa, em que os profissionais envolvidos nesse processo, atuem na perspectiva da transformação social das classes trabalhadoras, em que lhes sejam permitidas oportunidades de participação na sociedade e para isso, a gestão democrática na instituição é fundamental, haja vista que o exercício da democracia é um dos pilares para Educação Integral, integrada e da formação do sujeito histórico-político e social.

Se pensarmos o "homem como objetivo da Educação e sua condição de sujeito histórico, ele faz história ao produzir cultura" (PARO, 2010, p. 25) e, para isso, precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. Se a Educação está preocupada com o homem na integralidade da sua condição histórica e não apenas para a preparação ao trabalho ou para os resultados, essa educação não irá se bastar apenas das informações e dos conhecimentos, como costumava fazer a escola. "O conceito de educação determinará a maneira de se conceber e realizar a prática da ação educativa" (PARO, 2010, p. 26).

Se julgarmos o homem como ser histórico, implica considerá-lo como ser social e político. O político aqui é entendido "como a produção da convivência entre pessoas e grupos e não pode ser considerado de forma isolada, mas na relação com outros sujeitos" (PARO, 2000, p. 26-27). Nesse sentido, tornar o homem histórico como objetivo da educação implica formá-lo como cidadão,

> Afirmando em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente na sociedade [...] ao considerar a cultura como conteúdo da educação, nela se incluem os valores da convivência democrática, visto que a democracia é um dos elementos dessa cultura que, como construção histórica, só se transmite historicamente (PARO, 2000, p. 28).

Defendemos uma educação que forma para a cidadania no sentido de formação ampliada do homem tendo como objetivo sua atuação para uma sociedade democrática. Se temos como base a construção de uma sociedade democrática, a escola precisa incorporar a participação ativa da comunidade escolar, especialmente professores, servidores e alunos, pois o que se pretende é que a escola ensine mais do que conhecimentos e informações. A escola precisa ser portadora "dos valores que pretende desenvolver e ser capaz de oferecer aos alunos, professores e comunidade escolar a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes" (PARO, 2010, p. 29).

Para tal, faz-se necessária a reafirmação da gestão democrática que implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, entre outros (PARO, 2005). A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e servidores na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios.

Aponta-se aqui o objetivo da Educação: formar o sujeito na sua integralidade e não apenas para os conteúdos escolares, para a aprendizagem de uma ou outra área ou profissão. Defendemos uma Educação que forma para a cidadania no sentido de formação ampliada do homem tendo como objetivo sua atuação para uma sociedade democráti-

ca. Se temos como base a construção de uma sociedade democrática, a escola precisa incorporar a participação ativa da comunidade escolar, especialmente professores, servidores e alunos, pois o que se pretende é que a escola ensine mais do que conhecimentos e informações. A escola precisa ser portadora "dos valores que pretende desenvolver e ser capaz de oferecer aos alunos, professores e comunidade escolar a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes" (PARO, 2010, p. 29). Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico e no caso do Instituto Federal o Projeto Pedagógico Institucional, é um dos mecanismos da gestão democrática, que visa dar o rumo, a direção para atender ao propósito de criação dessas instituições e para formação do sujeito na sua integralidade.

A escola, como campo privilegiado de intervenções política e pedagógica, traz, na sua essência pedagógica, a possibilidade de construção de novas práticas que priorizem a via democrática na escola e na sociedade. O processo de gestão democrática constrói-se na correlação das forças políticas colocando o bem comum em primeiro plano (PARO, 2005, p 25). Aqui defendemos a Educação no sentido de apropriação do saber historicamente construído. Essa mesma Educação não condiz com um ensino fragmentado, que não almeje uma formação ampla do cidadão.

Veiga (2004, p. 18) compreende que a gestão democrática implica em repensar a estrutura de poder da escola para sua socialização, que propicia a prática da participação coletiva e consegue atenuar o individualismo, através da reciprocidade, que elimina a exploração, e "[...] da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais da qual a escola se torna mera executora". E, assim sendo:

> A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação (VEIGA, 2004, p.18).

A gestão democrática, como princípio consagrado pela Constituição vigente, abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Para Veiga (2004), na perspectiva da dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola,

que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

Daí a importância da participação e da possibilidade da construção do Projeto Político Pedagógico, que não visa apenas a um "rearranjo formal do espaço escolar, mas a uma qualidade em todo processo vivido, passa pela relativa autonomia da escola, permitindo à instituição delinear sua própria identidade" (VEIGA, 2004, p.14).

A escola é um espaço público, lugar de debate e de diálogo, com base na reflexão do coletivo, sendo fundamental compreender que o Projeto Político Pedagógico dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que precisamente deve incitar uma nova organização para a escola, representando uma ousadia para os educadores, pais, alunos e servidores, pois

> A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (VEIGA, 2004, p. 22).

O Projeto Político Pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola gerando uma nova organização que reduza os efeitos da divisão de trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico.

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico: um instrumento necessário à prática democrática escolar

A gestão da escola, para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos a participação e a autonomia. Pedagogicamente, esse processo exige que a escola

> se arme de instrumentos que visem garantir esses princípios e se voltem para a especificidade dos objetivos da escola: garantir o processo de formação do cidadão, que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos predeterminados, mas que está pautado numa determinada concepção de homem que se quer formar" (VEIGA, 2004, p. 10-11).

Para Veiga (1998, p. 13), o conceito de pedagógico é entendido "no sentido de se definirem as ações educativas e as características

necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade". Libâneo (2000, p. 13) esclarece que o que define algo como pedagógico é

> a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. É na dimensão pedagógica que reside a possibilidade de intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

Entendemos, também, que, para que o processo educativo se efetive, são necessários uma teoria e um conjunto de objetivos e meios formativos, encaminhados à formação humana. "As atividades educativas ocorrem em condições históricas e sociais determinadas que estabelecem limites às possibilidades objetivas da humanização" (LIBÂNEO, 2002, p. 142).

Se o pedagógico é a intenção, a sistematização, a orientação da prática de modo consciente para exercer finalidades sociais e políticas, cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, é o

> caráter pedagógico que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações sociais concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação, a direção da atividade educativa numa visão emancipadora dos sujeitos (LIBÂNEO, 2002, p. 142).

Para compreender a gestão pedagógica do Instituto Federal, é importante compreender as concepções pedagógicas da constituição dos IFs. Onde,

> Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2010, p. 10).

> Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste (PACHECO, 2010, p. 10).

Utilizaremos o conceito adotado por Saviani (2008, p. 166) quando diz que

> Concepções pedagógicas é correlata de 'ideias pedagógicas'. Mais particularmente o adjetivo pedagógico tem marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo.

Como destacamos, os IFs tem na sua concepção pedagógica a compreensão de formação para o mundo do trabalho, articulando trabalho, ciência e cultura e a democratização do acesso para aqueles que historicamente foi negado a Educação.

Portanto, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas não em si mesmas, "mas na forma como se encarnam no movimento do real da educação, orientando e constituindo a própria substância da prática educativa" (SAVIANI, 2008, p. 167). As concepções pedagógicas envolvem três níveis: o nível da Filosofia da Educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade com vistas a orientar a compreensão do educativo. O nível da Teoria da Educação procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional, compreendendo o lugar e o papel da educação na sociedade. E o da prática pedagógica, ou seja, do modo como é organizado e realizado o ato educativo (SAVIANI, 2008).

Nos Institutos federais, os documentos que abordam esse movimento do real é o Projeto Pedagógico Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional que integrados oportunizam a direção para a realização de práticas organizadoras do ato educativo.

O Projeto Político Pedagógico e a participação

De acordo com Veiga (1998) para a legitimação do Projeto Político Pedagógico, faz-se necessário que esse seja fruto de um processo participativo de decisões de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Ademais, que em sua construção haja uma reflexão sobre a concepção de Educação, sobre o homem a ser formado, sobre cidadania e consciência crítica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, estabelece que os sistemas de ensino "definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades", prevendo a participação dos profissionais da educação na construção do projeto pedagógico e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Objetivando assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, a meta 19, constante no Plano Nacional de Educação – PNE - (2014-2024), corrobora a necessidade de participação coletiva, ao prever na estratégia 19.6 que deve

> estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014, p. 35).

Nessa perspectiva, entende-se que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento importante para a organização do trabalho escolar e, portanto, não poderá ser construído a partir de uma decisão individual ou de poucos, mas sim, a partir do envolvimento e da participação de todos na organização do trabalho da escola. No que se refere ao seu significado os termos político e pedagógico têm uma significação indissociável, pois é político no sentido de expressar o compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade (VEIGA,1998). Por outro lado, é pedagógico por apregoar a intencionalidade educacional, através de ações educativas vinculadas à formação do cidadão participativo, crítico, criativo, compromissado e responsável.

A construção da democracia participativa no âmbito escolar é, sem dúvida, um dos maiores desafios do sistema público de en-

sino, visto que não depende apenas da regulamentação legal, mas, sim, de um (re)conhecimento por parte de todos que fazem parte da comunidade escolar, acerca das possibilidades, responsabilidades e benefícios da gestão democrática na educação (CAETANO, 2010). Resgatar a importância da escola enquanto processo de socialização é fundamental para desenvolver e fortalecer comportamentos coletivos e criar espaços que viabilizem a formação participativa, contribuindo, assim, para a desfragmentação da Educação Escolar. Se for válido dizer que "a democratização da escola cumpre um papel na democratização da sociedade, também é fundamental que se afirme que não haverá gestão democrática na escola se não houver democratização na sociedade" (CAETANO, 2010, p. 3-4).

Sendo assim, a escola voltada para uma gestão democrática precisa estar organizada a fim de cumprir os propósitos estabelecidos por todos que dela fazem parte, sem jamais desvincular-se das questões e valores sociais, políticos e culturais existentes na diversidade do meio. Para que possa exercer uma prática realmente democrática, a escola precisa criar e consolidar mecanismos de intervenção e participação coletiva, pois esses são fatores imprescindíveis para a democratização da escola.

Para alcançar a democratização, é preciso superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. Uma vez que "[...] Não basta, entretanto, a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade" (PARO, 2005, p. 19-20).

A autonomia que se busca enquanto melhoria e qualidade do ensino não se restringem, portanto, apenas ao conteúdo ou ao estabelecimento de leis próprias. É preciso que seja um exercício consciente, vinculado à identidade do meio, sua cultura e instituições que o circundam e que esteja, acima de tudo, imbuída de um ideal político e pedagógico. Paro (2010) ainda diz que o essencial a se considerar é que, se o fim a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados precisam ser coerentes com esse fim.

O uso do termo participação ocorre nas decisões. Isso não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita que é partilha do poder, ou seja, a parti-

cipação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente esse aspecto

> para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (PARO 2010, p. 16).

Para esse mesmo autor, o fortalecimento da escola e a conquista da autonomia político-pedagógica são condições indispensáveis para promover a qualidade da Educação e, fundamentalmente, constituem-se em instrumentos de construção de uma nova cidadania. Assim, a democratização institucional constitui um caminho para que a prática pedagógica torne-se efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo. Pois,

> A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social, ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade (PARO, 2010, p. 167).

Embora o papel da escola e sua forma de organização fossem se modificando em alguns contextos históricos, políticos e sociais, em um contexto mais atual, o que se verifica, de fato, nas escolas, é o avanço de formas de organização do trabalho cujo enfoque é a gestão gerencial que está fundamentada na "sujeição mais direta da escola à razão econômica. O homem flexível e o trabalhador autônomo constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico" (LAVAL, 2004, p. 3), o que discordamos, por entender que a escola não é uma empresa e não deve estar a serviço dos ditames econômicos.

Portanto, há de se valorizar a participação dos envolvidos na construção do projeto, entendido como um processo coletivo de decisões, o qual não se resume em uma tarefa simples, pois exige debate, reflexão, estudos periódicos, mudanças em práticas e posturas já sedimentadas. Nesse sentido, deverá resultar em "um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade", com "possibilidade de sustentação e legitimação" (VEIGA, 1998, p. 13).

Assim sendo, apesar de o Projeto Político Pedagógico ser considerado um instrumento que define uma proposta de escola democrática, sua construção poderá apresentar limitações, a exemplo do que é apontado por Cavagnari (1998) em que, por meio de uma pesquisa, foram analisados aspectos relacionados à autonomia da escola e à implantação do Projeto Político Pedagógico nas unidades escolares.

A autora destaca, nesse trabalho, como entraves para a efetivação do Projeto Político Pedagógico a rotatividade do corpo docente, a falta de espaço coletivo para estudos e discussão periódica entre os professores e a fragilidade dos conceitos teóricos. Além disso, acrescenta a essas limitações a implantação apressada de novas políticas educacionais pelo reduzido tempo com que contam os sistemas de ensino para assimilar e colocar em ação mudanças tão profundas.

Destaca, ainda, que deve haver, de uma maneira geral, uma melhoria no relacionamento entre professor-aluno e professor-professor, o crescimento profissional, a importância do trabalho em equipe, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a satisfação pessoal e profissional, entre outros elementos que demonstram o comprometimento dos professores com o projeto que ajudaram a formular.

Os mecanismos de gestão democrática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense - IFSul

Conforme a Lei n. 11.892/2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estes são detentores de autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica.

O Estatuto do IFSul, um instrumento que regulamenta a organização e funcionamento da instituição, ao referenciar os princípios institucionais, descreve o "compromisso com a prática, equidade, cidadania, ética, preservação ambiental e gestão democrática"(IFSul, 2014, p. 4).

Em sua organização, a instituição tem como órgão máximo o Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, que em sua composição é garantida a representação da sociedade civil, de um representante do Ministério da Educação – MEC, dos docentes, dos técnicos-administrativos, dos discentes, sendo estes três últimos, eleitos pelos seus pares.

Além desse conselho, outras formas de participação estão garantidas através da eleição do Reitor, dos Diretores dos Campus, dos colegiados dos cursos, da construção de documentos a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Regimento Geral, que configuram instrumentos da gestão democrática da Educação, numa perspectiva de participação de todos os envolvidos.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – (2014), do IFSul, afirma que é assegurada a participação dos discentes no Conselho Superior, nos Colegiados dos Cursos Superiores e na Comissão Própria de Avaliação. O número de discentes em cada órgão e o detalhamento do processo de escolha dos estudantes pelos seus pares estão definidos no Estatuto da Instituição, nos regulamentos de cada Colegiado e da Comissão Própria de Avaliação.

Ademais, no PDI está descrito que a sua construção "articula diferentes informações de gestão [...] e possibilita maior transparência e democracia no processo de gestão" (IFSul, 2014, p.23). Afirma que se trata, portanto, de um exercício a ser realizado ao longo da vigência desse documento para a construção de uma cultura de planejamento participativo, a qual faz parte nos processos do IFSul, característicos da gestão democrática.

O que revela o Projeto Pedagógico Institucional do IFSul

O Projeto Pedagógico Institucional é um importante instrumento para a materialização da autonomia, descentralização e participação quando tratamos de gestão democrática nos Institutos Federais. Embora com alguns limites para esse texto, vamos refletir sobre esse instrumento que é um dos mecanismos da gestão democrática. O PPI do IFSul, aponta que a sua reconstrução, a partir da Lei n. 11.892/2008, exigiu o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, quais sejam, estudantes, pais, docentes e técnicos-administrativos e o desafio de uma Educação voltada para o exercício pleno da cidadania.

No projeto, a instituição descreve o comprometimento com a formação de um cidadão crítico, colaborando para a construção de uma sociedade justa e democrática. Além disso, apresenta a missão institucional, os objetivos, a forma de estruturação curricular dos

cursos, a avaliação, bem como políticas de ensino e inclusão, explicitando o compromisso com a formação para a cidadania.

> O primeiro passo, nesse sentido, foi dado quando iniciamos a discussão da Reconstrução do Projeto Pedagógico Institucional, desencadeada a partir das respostas a questionamentos que envolveram toda a comunidade. Nelas, aparecem os sentimentos de confiança e de esperança, vislumbrando uma instituição que se propõe a ser um espaço de produção e de socialização de conhecimentos (IFSul, 2014, p. 20).

Nos resultados dessas discussões, constata-se que o discurso da maioria da comunidade – estudantes, pais, docentes e servidores técnico-administrativos – aponta para que o Instituto Federal Sul-rio-grandense se comprometa em:

> • formar um cidadão crítico, responsável, ciente de seus direitos e deveres e de seu papel histórico na sociedade;
> • colaborar na construção de uma sociedade justa e democrática, com uma distribuição equilibrada dos bens materiais e culturais;
> • compartilhar o conhecimento construído historicamente pelos homens, criando-o e recriando-o de modo a adequá-lo às novas realidades sociais e;
> • utilizar o trabalho como princípio educativo, isto é, fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam as norteadoras de sua formação educacional (IFSul, 2014, p. 10).

Em consonância com a concepção acerca do homem a ser formado, a preocupação com a formação para a cidadania, a consciência crítica, destacadas no PPI, Paro (2000, p. 3) afirma ser fundamental "uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor".

No que se refere à formação de sujeito pretendida, há que se destacar, ainda, que no item 7 do PPI, referente aos valores da instituição, compromete-se em:

> proporcionar uma formação orientada no desenvolvimento das noções de ética e democracia, (...) que atuem como agentes

> comprometidos com a emancipação humana e com a construção da cidadania plena" (IFSul, 2014, p. 13).

No documento analisado, a instituição admitia, antes da reformulação do projeto, que objetivava uma sólida formação técnica de acordo com a concepção taylorista-fordista. No processo de reconstrução do PPI, houve uma reflexão acerca desse modelo educacional em atendimento à lógica do mercado e que superada essa concepção de Educação, vislumbra um processo educativo comprometido com o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões.

O mesmo documento (PPI) aborda que essas considerações devem nortear a reflexão acerca das conexões entre o discurso e as práticas que se desenvolvem no Instituto Federal Sul-Rio-grandense e, também, sobre a concepção da função social como escola pública profissionalizante, os seus objetivos educacionais e a sua relação com a sociedade.

> Sintetizando as respostas às questões propostas, pode-se concluir que a comunidade escolar considera que devemos oferecer uma formação que permita, ao educando, ter acesso a conhecimentos e valores, os quais lhes possibilitem contribuir para a construção de um modelo de sociedade cujo desenvolvimento econômico e humano seja acompanhado de solidariedade e justiça social. Isso implica reconhecer a necessidade de mudanças na atual organização social para atingir-se uma situação de maior equilíbrio na sociedade (IFSul, 2014, p. 11).

Para tanto, destaca como necessária a reflexão sobre a prática docente, sobre as atividades diárias, sobre as forças culturais, econômicas e políticas que moldam a sociedade, para perceber a interação entre o sistema escolar, seus currículos e as relações sociais.

Nesse sentido, essa proposição explicita o que nos diz Veiga (1998, p. 15) ao afirmar que construir um PPP "significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados". Além disso, afirma ser "um movimento constante que visa orientar a reflexão e a ação da escola", esta considerada uma característica do Projeto Politico Pedagógico como expressão da gestão democrática.

No Projeto Pedagógico Institucional do IFSul consta que "a escola, nesta perspectiva, precisa ser um espaço no qual devemos formar indivíduos que venham a interferir como sujeitos da história" (IFSul 2014, p.13). Para isso, a instituição precisa incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, que proponham uma reflexão crítica da história e da cultura, desmistificando o senso comum.

Através das seguintes falas expressas no documento (IFSul, 2014), pode-se inferir que é resultante de um processo de participação coletiva, pois nelas estão reveladas que

> habilite os cidadãos a discutirem questões do interesse de todos (p. 8).
>
> [...] incentivaram-nos a promover uma discussão coletiva na reconstrução de nosso Projeto Pedagógico Institucional (p. 8).
>
> princípios, fundamentos e concepções, coletivamente debatidas (p. 8)
>
> o PPP [...] é resultado da interação entre os objetivos e as prioridades estabelecidas pela comunidade que o compõe (p. 10).
>
> Reconstrução do Projeto Pedagógico Institucional, desencadeada a partir das respostas a questionamentos que envolveram toda a comunidade (p. 10).
>
> Nos resultados dessas discussões, constata-se que o discurso da maioria da comunidade – estudantes, pais, docentes e servidores técnico-administrativos [...] (p. 10).
>
> [...] exige o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo [...] (p. 10).

Como podemos perceber, o Projeto Pedagógico Institucional do IFSul como mecanismo da gestão democrática, foi construído em 2014 com discussão coletiva, a partir de uma pesquisa realizada com a comunidade escolar com forte predominância do comprometimento coletivo de servidores, alunos, pais, comunidade em relação ao próprio fortalecimento da instituição e a conquista da autonomia político-pedagógica como condição indispensável para promover a qualidade da Educação.

Considerações finais

O Projeto Político Pedagógico como resultado do planejamento e da construção coletiva, integrando interesses individuais e garantindo a representação de aspirações que partem do coletivo, cumpre um papel fundamental para a democratização e para a conquista da autonomia da escola.

Considera-se, portanto, que a autonomia pedagógica é condição necessária para a ampliação da democratização da gestão escolar, bem como a participação através do envolvimento da comunidade nos projetos da escola, por meio das diferentes esferas de discussão, reflexão e decisão, em prol das intencionalidades coletivas. Por outro lado, a compreensão que numa instituição democrática, que tem no Ensino Médio Integrado sua principal proposta e objetiva formar um sujeito na integralidade, ou seja, em todas as suas dimensões, a gestão democrática é meio e fim para o exercício da cidadania. Se temos como base a construção de uma sociedade democrática, a escola precisa incorporar a participação ativa da comunidade escolar, sem a separação dos que pensam e dos que fazem. A escola precisa ser portadora dos valores que pretende desenvolver e ser capaz de oferecer a todos, a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes.

Através da análise do Projeto Pedagógico Institucional do IF-Sul e a partir da explicitação do seu papel social, há indicativos de que sua construção é resultante de um processo coletivo e participativo de discussão e decisão, de reflexão e transformações, com vistas à sistematização de um documento que organiza uma proposta comprometida com a formação de um cidadão participativo.

O PDI alicerçado no princípio da construção coletiva constitui-se, portanto, em um instrumento importante para o planejamento do trabalho educativo, pois embora um processo complexo, pode emergir um projeto assumido por todos e que assegure a originalidade da proposta. Inserido como mecanismo da gestão democrática, o PDI busca consolidar o projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O IFSul ao desenvolver-se como instituição democrática colabora na compreensão do seu papel social de educar os sujeitos na integralidade para atuar democraticamente em sociedade, conside-

rando, para além dos conteúdos, o desenvolvimento de valores necessários para a convivência democrática. Passados dez anos, é o momento de reconstruí-lo com base nas mudanças que foram ocorrendo na sociedade, na educação e no contexto político, econômico e social tendo em vista as alterações no mundo do trabalho, reafirmando a gestão democrática como um princípio fundamental para sua construção levando em consideração as bases com os quais os Institutos Federais foram criados no Brasil.

Referências

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, 2008.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto 2.208 de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

_____. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC, 2007**. Brasília, 2007.

CAETANO, M. R. Reflexões sobre a gestão democrática e qualidade de ensino no Rio Grande do Sul. **SEMINÁRIO NACIONAL INCLUSÃO E DIVERSIDADE**. FACCAT, Taquara-RS, 2010.

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998. Pp. 95-112.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. Pp. 83-106.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil.: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudança no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. Pp. 57-82.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Estatuto do IFSul.** Pelotas, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. Pelotas, 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Pelotas, 2014.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 13, n. 1, 2000. Pp. 23-38.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo, Ática, 2005.

_____. **Educação como Exercício do Poder: Crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. Concepção de Ensino Médio Integrado. **Seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal, 2007.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 32, p. 52-180, 2007.

VEIGA, I. P. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998. Pp. 9-32.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004. Pp.11-35.

Evasão e permanência em educação profissional e tecnológica: um estudo a partir dos cursos técnicos integrados do IFSUL Campus Camaquã

Graziele Fagundes Rosales
Itamar Luís Hammes

Introdução

Este texto é o resultado parcial de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), mais especificamente no campus Camaquã. O trabalho visa tanto contribuir para melhorar os índices de permanência e êxito das turmas de ingressantes dos cursos integrados do campus Camaquã quanto para auxiliar os estudantes – em sua maioria, adolescentes[1] – a enfrentarem o desafio de cursar o Ensino Médio Integrado (EMI).

Sabe-se que a adolescência é reconhecida por ser um período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizada pela presença de impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. As mudanças para o Ensino Médio, em regra, estão associadas ao auge da adolescência e às diversas transformações físicas, emocionais e sociais pelas quais os jovens passam.

Nesse sentido, ao observar-se a realidade do IFSul campus Camaquã, considera-se importante acompanhar esta transição, buscando uma melhor integração do estudante com o campus e com a sua nova realidade, a fim de que haja uma passagem tranquila para o Ensino Médio e de que se identifiquem os principais fatores que motivam o aluno para os estudos e para a sua permanência na Instituição. Em virtude disso, o projeto objetiva apontar e reforçar alguns fatores e relações que influenciam na decisão do estudante sobre sua permanência nos cursos de Ensino Médio Integrado do campus em questão.

1 Conforme dados extraídos da plataforma Q-acadêmico, a maioria dos estudantes do campus têm entre 14 e 18 anos.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa e foca no caráter subjetivo dos entrevistados, estudando as particularidades e experiências individuais. O processo metodológico *é embasado em questionários, em pesquisas semiestruturadas com a gestão do campus, a equipe de apoio ao ensino e os ingressantes na modalidade integrada e conta, ainda com a aplicação da técnica "Inventários do Saber", do professor Bernard Charlot.* Trata-se, esta última, de uma técnica de coleta de dados que resulta na produção de um texto a partir de questões orientadoras que, em síntese, constituem um levantamento dos saberes que fazem mais sentido aos adolescentes. Os "inventários do saber" consistem em análises de histórias e situações que verificam a relação dos estudantes com a comunidade escolar (colegas, professores, gestão). A partir deles, pode-se perceber se os estudantes reconhecem o IFSul campus Camaquã como um lugar de conhecimento, aprendizagem, de cultivo de vínculos e de trocas.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Cabe ressaltar que é necessário respeitar o entrevistado, permitindo liberdade nas respostas.

> Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 35)

Através da análise dos dados da pesquisa, foi desenvolvido um produto pedagógico que servirá como orientador de práticas pedagógicas motivadoras dos processos de permanência dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) no campus.

Ensino Médio Integrado, juventudes e evasão

O IFSul campus Camaquã faz parte da chamada 2ª fase da expansão da Rede Federal, ao lado dos campus Venâncio Aires, Bagé e

Santana do Livramento. Desde sua fundação, o campus oferece cursos técnicos de nível médio integrado. Atualmente, são oferecidos, no campus, os cursos de Técnico em Controle Ambiental (TCA), Técnico em Automação Industrial (TAI) e Técnico em Informática (TINF), na forma integrada; Técnico em Eletrotécnica (TEC), na forma subsequente; Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), no âmbito do Ensino Superior; e uma especialização em Práticas de Ensino – Educar pela Pesquisa, em nível de pós-graduação. A instituição, a exemplo da missão do IFSul, reúne elementos singulares para a definição de sua identidade, assumindo papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constrói uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. Tem como missão "implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social[2]".

Entre as diferentes modalidades de cursos oferecidos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no campus, está o Ensino Médio Integrado (EMI) com a Educação Profissional, favorecido pelo Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004), que possibilitou um novo significado ao ensino. Essa integração contribuiu com o fim do paradigma da dualidade, além de fortalecer a identidade do ensino médio, fase muito importante, já que, segundo Ramos (2005, p. 18), "é a fase intermediária e muitas vezes final, é onde as forças produtivas e da ciência se manifestam e também onde muitos fazem suas escolhas profissionais".

Os defensores da integração – dentre os quais destacam-se Marise Ramos (2005) e Gaudêncio Frigotto (2005) – afirmam que o projeto de integração deve partir dos eixos estruturantes – quais sejam: Trabalho, Ciência e Cultura –, possibilitando a formação omnilateral dos sujeitos. Nessa formação, o trabalho deve ser compreendido nos sentidos ontológico e histórico; a ciência, compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade; a cultura, corresponder aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Quando se fortalece esta concepção de EMI, espera-se propiciar aos estudantes uma formação que lhes permita compreender o mundo e transformar a sua própria realidade.

2 IFSUL. Disponível em: <www.ifsul.edu.br>. Acesso em: 22 abr. 2019.

Entretanto, este processo de expansão da Rede Federal trouxe consigo uma preocupante situação, já que, embora tenham maior acesso, milhares de estudantes que ingressam no Instituto não concluem seus cursos. Nesse sentido, a garantia do direito constitucional à educação coloca-se como uma missão institucional cotidiana.

Acredita-se que a baixa qualidade no ensino, a inadequação das escolas e a socialização dos adolescentes no contexto escolar sejam alguns dos fatores que contribuem para o fracasso e, consequentemente, para o abandono escolar por parte dos jovens. Nesse sentido, a permanência dentro do contexto de fracasso torna-se um desafio aos Institutos Federais. Considerando a função social da educação e da escola, necessitamos compreender a educação no seu sentido ampliado, ou seja, enquanto prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais. Nesse sentido, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações.

Assim, a educação deve fazer com que o ser humano, para o exercício da cidadania, se aproprie da ciência, cultura e trabalho, considerados por Marise Ramos (2005) como "dimensões estruturais", para que, então, o processo de "educar" seja significativo. Desta forma, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção.

A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica, disputa essa que se dá "na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes" (FRIGOTTO, 1999). Assim, a educação se constitui numa atividade humana e histórica que se define na totalidade das relações sociais.

A consciência do direito à educação aumentou, avançou, porém, infelizmente, muitas instituições não estão preparadas, para garantir este direito. Garantir o direito, nesse sentido, significa promover a permanência do estudante na escola, aspecto que vem sendo

ameaçado pelo fenômeno da evasão escolar, que coloca a educação numa situação de fracasso. Entende-se que os fins da educação poderão ser cumpridos quando ocorrerem a democratização do acesso e a garantia de permanência significativa na escola, onde as práticas pedagógicas não sejam motivadoras de abandono.

Um fator responsável pelo fracasso escolar do estudante, infelizmente, é a existência de uma cultura que rotula o fracassado. "Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar" (ARROYO, 2000). Maria Helena Patto (1988), em "O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso", critica a discriminação social na prática escolar, que rotula os alunos mais pobres como incapazes de aprender. Afirma, também, que muitas das medidas educacionais são efetivadas com base nesse pensamento preconceituoso.

Outro fator apontado como um dos fatores do fracasso escolar é a família. Nesse caso, percebe-se que, dentre os motivos, estão tanto o fato de os pais não acompanharem o desempenho de seu filho nas atividades escolares como as condições sociais em que vive o núcleo familiar, devido às desigualdades sociais ainda enfrentadas hoje. Essas desigualdades são resultado das "diferenças de classe", e são elas que "reforçam" o fracasso escolar nas camadas mais populares. Nessa perspectiva, Miguel Arroyo (1991, p. 21) afirma que "é essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe". O Professor Bernard Charlot (2005) quando analisa os fatores da evasão, aponta a baixa qualidade no ensino e a inadequação da escola aos jovens das camadas populares como um dos fatores responsáveis pela evasão.

Outra questão levantada quando é discutido o tema do fracasso escolar é a de que o aluno que "fracassou" não colocou sentido na escola, e que este sentido parte da relação que a escola cria com o estudante. A escola é um espaço de diferenciação social e, também, um espaço onde os jovens se formam, onde o saber se transmite, e onde ocorre a relação com o saber. Nesse sentido, Bernard Charlot (1996) afirma que a relação com a escola não é apenas relação com uma instituição abstrata, mas também relação com um lugar, com professores que objetivam transmitir saber aos alunos.

Observam-se, até aqui, alguns fatores que interferem no fracasso escolar: uma cultura que rotula o aluno, o contexto familiar, a falta de sentido atribuída à escola e ao "saber", o sentido de aprender. Quando levantadas estas questões dentro de uma instituição escolar, alguns envolvidos alegam que o problema reside no aluno, que sente muita dificuldade; outros culpam as carências culturais do aluno ou da família; outros, ainda, responsabilizam o método do professor, a partir do que surge uma disputa interminável, que não leva a definições e soluções. Seria importante que todos os pares envolvidos na formação de um ser humano trabalhassem no mesmo sentido, contribuindo com os índices de permanência e êxito e objetivando uma aprendizagem significativa.

Percebe-se que, para haver sucesso escolar e permanência, a escola deve estar atenta a uma formação de sujeitos ativos, que participem de decisões e que estejam inseridos em seu contexto social. O papel da escola vai muito além de ensinar conteúdos.

Uma escola comprometida com a formação integral do sujeito, além de diminuir os índices de desistência e abandono, contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. É fato que a escola, ainda hoje, com suas estruturas engessadas e currículos padronizados, não assimila diferenças culturais, valores e atitudes para trabalhar com a singularidade dentro da totalidade. Os estudantes do EMI em situação de fracasso não são apenas indivíduos dentro de um espaço escolar, mas são, principalmente, indivíduos que se confrontam com a necessidade de aprender, que possuem conhecimentos, desejos e ocupam um espaço social. São adolescentes em busca de sentidos transformadores que colaborem com a transição para a vida adulta.

Pensar em adolescência é pensar em mudanças, transição para a vida adulta, aquisição de algumas responsabilidades, escolhas e decisões. É o período em que o jovem constrói relações e define sua identidade. "A adolescência é um período do desenvolvimento humano em que se estabelecem, de forma mais definida, a identidade, os padrões de comportamento e estilo de vida" (MINTO et Al., 2006).

Para Juarez Dayrell (2003), os jovens são sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem. Construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais. Além do mais, a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina,

como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e vida adulta. Nesse sentido, afirma o autor:

> Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida. Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma (DAYRELL, 2003, p. 42).

Para José Machado Pais (1990), a juventude deve ser encarada como uma construção social do sujeito. Percebe-se, com isso, que a adolescência é vista de diferentes formas, com diferentes conceitos. Nesse sentido, Jesús Palácios (2004) afirma que o que se pode dizer é que, provavelmente, é melhor falar de adolescentes (dos diferentes tipos de adolescentes) em lugar de adolescência, e que qualquer fenômeno que se considere deve ser avaliado da perspectiva da história evolutiva do sujeito e de suas características de conjunto.

O Ensino Médio tem um papel fundamental acerca do desenvolvimento destes adolescentes, já que representa sua transição para a vida adulta, sua inserção no mundo do trabalho ou na universidade ou no caminho que desejarem trilhar. Nesse sentido, ouvir os adolescentes e o sentido que eles atribuem à escola pode ser um fator determinante para que haja relação entre a escola e os desafios dos estudantes.

A escola, por sua vez, enfrenta diariamente novas mudanças. Pode-se afirmar que a instituição escolar e os profissionais são desafiados com um novo perfil de estudante: mais ativo, participativo e principalmente mais inserido no contexto social, necessitando cada vez mais estabelecer relações entre as experiências dos estudantes e os "saberes escolares".

O EMI é propício para contribuir com a formação integral do adolescente, desde que esteja sustentado pelos ideais de formação integral, omnilateral e politécnica. Afinal de contas, "o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação

geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade" (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43).

Quando a educação for um espaço capaz de garantir que os jovens sejam ouvidos, e as ações forem contextualizadas, os processos educativos terão mais significado. A escola não é mais o local onde se reproduz força de trabalho, mas um espaço de socialização, de afirmação da identidade de alguns jovens.

No entanto, constata-se que certos jovens têm desejo de aprender, enquanto outros não, podendo se colocar em questão a "relação com o saber", isto é, que relação existe entre o desejo e o saber. A escola necessita adaptar-se, modificar-se, compreender-se como um espaço que recebe jovens com características, desejos, contextos e, principalmente, com saberes distintos. Nesse sentido, Bernard Charlot (2001, p. 18) afirma "que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também um lugar que induz a relação com o(s) saber(es)".

Assim, considerando esse contexto, pode-se entender que a permanência se dá quando se constroem relações, principalmente quando ocorre uma relação significativa com o saber.

Principais causas da evasão vs. permanência

O campus Camaquã, entre outros procedimentos, realiza entrevista com os estudantes que solicitam transferência para outras instituições, com a finalidade de identificar os principais motivos da desistência, os quais ficam disponíveis no setor de Registro Acadêmico do campus. Levando em consideração o período letivo de 2017, através das entrevistas que o campus realizou, podem-se constatar os seguintes motivos: mudança da família para outra cidade, problemas de saúde, falta de adaptação com a escola e com colegas, necessidade de trabalhar e, com maior incidência, dificuldade de aprendizagem e falta de identificação com o curso.

Durante o período de coleta de dados, foram aplicados questionários aos estudantes do 2º ano da modalidade integrada, com o objetivo de identificar os principais motivos de escolha do curso, que relação estabeleceram que propiciou a permanência, que dificuldades enfrentam na realização do curso, o que deveria melhorar no curso e quais são as ações mais significativas que o campus Camaquã desen-

volve para favorecer a permanência de seu estudante. Com isso, foi possível identificar que escolheram o curso por melhor identificação com as características do mesmo. E a "qualidade no ensino" e os projetos desenvolvidos no campus são os principais motivos da permanência. As narrativas a seguir, utilizadas para evidenciar os dados obtidos, estão identificadas por ordem de resposta e sigla do curso[3]:

> Pois entre todos os outros, foi o que eu mais me identifiquei.
> (Estudante 2, TAI)

> Porquê era o que mais me identificava na hora da escolha. (Estudante 10, TINF)

> Porque foi o curso que eu mais me identifiquei.
> (Estudante 11, TINF)

> Alta qualidade de ensino e projetos os quais então me dando oportunidades ótimas.
> (Estudante 2, TAI)

> Pois o Instituto oferece uma educação de qualidade e eu não trocaria de curso pois prefiro a área de exatas.
> (Estudante 3, TAI)

> O principal motivo é por eu gostar do curso e da educação de qualidade que é proporcionada.
> (Estudante 6, TAI)

> A qualidade de ensino que o IFsul oferece e as oportunidades a mais que vou ter com esse curso.
> (Estudante 9, TCA)

Entre as dificuldades encontradas, destacam-se a metodologia docente e a sobrecarga de trabalhos e provas. Os alunos relatam que esses fatores deveriam ser melhorados no curso:

> A sobrecarga de trabalhos para a realização fora do horário de aula.
> (Estudante 11, TINF)

3 Os cursos integrados aos quais pertencem os estudantes estão identificados por suas siglas: TAI, TCA e TINF, que equivalem, respectivamente, aos cursos técnicos em Automação Industrial, Controle Ambiental e Informática.

> A decepção com as matérias técnicas e com os professores sem didática.
> (Estudante 8, TAI)

> Muitas matérias e conteúdos, o que gera diversos trabalhos e provas.
> (Estudante 17, TAI)

> Professores que não tem uma boa didática.
> (Estudante 19, TCA)

Quanto à relação que os estudantes estabelecem com o contexto, um dos focos desta pesquisa, foi possível identificar que o câmpus oferece espaço de conversas, aproximação com os alunos, apoio financeiro, atividades extras curriculares, o que favoreceu a permanência destes na Instituição:

> A autonomia e a aproximação com os alunos.
> (Estudante 1, TAI)

> Tudo. O campus oferece aos alunos oportunidades de entrar em inúmeros projetos para que possamos aproveitar ao máximo nosso período aqui dentro do campus, assim podendo descobrir o que queremos para nosso futuro.
> (Estudante 3, TAI)

> Oficinas, mini-cursos e eventos são uma coisa muito legal para o aluno não ficar só nos estudos, possibilitando entretenimento. Essas coisas fazem o aluno se sentir mais em casa na escola.
> (Estudante 6, TAI)

> Ter melhorado muito no meu aprendizado e sentir mais feliz.
> (Estudante 12, TINF)

> Toda a equipe do IF sempre está presente de certo modo na vida.
> (Estudante 4, TCA)

Para refletir sobre as ações que o campus realiza que favorecem a permanência, bem como identificar os principais anseios e dificuldades dos ingressantes da modalidade integrada, o projeto foi

apresentado para as turmas de ingressantes do período 2018. Após a apresentação do projeto, 19 estudantes se disponibilizaram a participar da pesquisa. Foi aplicado um questionário e foram propiciados momentos de discussões sobre os temas Ensino Médio e Juventude, além da aplicação de técnica semelhante ao "Inventários do Saber" de Bernard Charlot. O questionário abordava questões como: o motivo de escolha do curso e motivos que levariam os estudantes ao abandono e/ou à desistência do curso escolhido.

Identificamos que os motivos que os levaram à escolha do curso foram, principalmente, a influência de amigos e familiares e o entendimento de que o curso "facilitaria o acesso ao mercado de trabalho", bem como o fato de já conhecerem outras pessoas que estudam no IF. Outro dado relevante foi a identificação dos motivos que os levariam a abandonar o curso, descritos como: falta de identificação com o curso, metodologia docente e excesso de atividades do curso. A realização da técnica de escrita semelhante aos "Inventários do Saber" foi muito significativa para o estudo, reforçou dados já expostos nos questionários.

Os inventários partiam das questões: "aprendi coisas em casa, no bairro, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora o que eu espero?" (CHARLOT, 1996), as quais consideram que aprendemos nas diferentes relações estabelecidas com sociedade, com as pessoas, em diferentes espaços e tempo, é que essa "relação com o saber" é construída a partir de desafios que enfrentamos.

Nessa pesquisa, essas questões serviram como base para a discussão e possibilitaram uma escrita sobre os temas "Ser jovem e ser estudante", "Quem eu sou" e "Por que escolhi estar aqui?", as quais tinham como objetivo conversar com os estudantes sobre os desafios de cursar o Ensino Médio e os anseios e desafios da juventude, pode-se constatar que os estudantes relatam que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é um desafio, a mudança de escola, a integração com o novo contexto são aspectos que consideram relevantes.

As narrativas destes jovens colocaram em evidência aspectos da vida em família, da vida na escola e na sociedade. Outro fato relevante é o desejo de estudar pensando no futuro, estudo como garantia de emprego. São jovens que atendem às "padronizações de juventude", que reproduzem a norma de que os jovens precisam estudar, se formar e ingressar no "mercado" de trabalho. Este fato pode ser

visto desde a escolha do curso, muitos escolheram o curso, entre outros motivos, "por facilitar o acesso ao 'mercado' de trabalho".

Os jovens entrevistados percebem que os projetos de ensino, pesquisa e extensão, vistos como uma marca forte dos Institutos Federais, são considerados importantes, pois, além de contribuírem na formação dos estudantes, agregam valores e experiências para a vida. Os estudantes apresentam, nas falas, desafios e tensões no que tange ao ser aluno. Preocupados com o alcance dos objetivos e com a aprovação, os jovens também temem o distanciamento da família e dos amigos durante o período escolar.

Ao longo deste período de pesquisa, também foram realizadas algumas entrevistas com a equipe de apoio ao ensino e alguns servidores da gestão para identificar os principais motivos de evasão, bem como ações já realizadas que contribuem com os índices de permanência dos estudantes ingressantes. E, após este período de pesquisa, surgiu uma proposta de acompanhamento ao estudante ingressante, através de um produto educacional embasado por um plano de atividades a serem aplicadas com os ingressantes da modalidade integrada.

Os servidores da equipe de apoio ao ensino desenvolverão um plano de intervenção com o objetivo de acolher e facilitar a adaptação do estudante ingressante ao IFSul campus Camaquã, buscando a integração entre o estudante e o contexto (relação com colegas, professores, com a instituição e com a aprendizagem). Este tipo de acompanhamento poderá possibilitar aos estudantes a construção de identidades pessoais e coletivas, fundamentais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, contribuindo com os índices de permanência e auxiliando os estudantes a enfrentarem o desafio de cursar o Ensino Médio.

Entre as ações da equipe, estarão: promover ações que visem contribuir para as Políticas de Permanência Estudantil; contribuir para o desenvolvimento acadêmico; elaborar um plano de trabalho anual com participação da comunidade acadêmica (ingressantes); colaborar na mediação de conflitos referentes à comunidade discente, especialmente àqueles relacionados à permanência no curso; acompanhar os ingressantes com entrevistas e questionários, bem como com avaliações periódicas do curso; auxiliar o campus a identificar demandas discentes; promover a integração do estudante ao IFSul campus Camaquã e ao curso, buscando sanar as principais dúvidas

no que tange ao funcionamento da instituição; oferecer auxílio à vivência acadêmica, contribuindo, assim, para a prevenção de evasão e o fortalecimento da permanência.

Dentre o plano de atividades, estão previstas atividades com os seguintes temas: "Ensino Médio Integrado", "O jovem e a escola" e "Relação com o saber". Os demais temas serão definidos junto aos discentes, a partir do plano de trabalho construído pela equipe. Os temas serão desenvolvidos através de diálogos orientados pela equipe, uma prática que possibilitará o exercício do pensar individual e compartilhado, além de contribuir para o estabelecimento de relações que poderão favorecer a permanência do estudante.

Considerações finais

Escolher o tema a ser pesquisado significa levar em consideração fatores internos e externos. No caso da referida pesquisa, especificamente, a escolha do tema resultou das vivências profissionais e acadêmicas dos pesquisadores, qual seja, a vontade de analisar e poder contribuir com o contexto do IFSul campus Camaquã foi um processo construído ao longo de nossa trajetória profissional e criou forma e desejo de investigação a partir das disciplinas cursadas no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (*PROFEPT*).

Ao iniciar o programa, a intenção era apenas analisar fatores que contribuíam com a evasão escolar, mas, após o andamento do curso, decidiu-se ir além, pesquisar mais do que apenas os fatores de evasão. Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível atentar para o contexto dos estudantes ingressantes, na maioria jovens, e perceber que relações o IFSul campus Camaquã estabelece com a vida destes, que sentido a escola tem para eles, de que maneira o campus favorece a sua permanência, seus desejos e anseios. Assim somente pesquisar os motivos da evasão escolar seria elaborar apenas mais uma pesquisa em um campo "esgotado" e, muitas vezes, de senso comum.

Com o início da pesquisa, identificamos que a falta de identificação com o curso escolhido é um fator relevante, já que está entre os motivos que mais levaram os estudantes ingressantes a abandonarem a escola e também se encontra registrado já como motivo de evasão dos estudantes transferidos. Nesse sentido, incluir ações que

propiciem maior reconhecimento com o curso escolhido, bem como interação com a escola, serão primordiais no desenvolvimento do produto final.

Outro resultado relevante é que os motivos que levariam ao abandono do curso apontado pelos estudantes do 1º ano coincidem em parte com os problemas do curso apontados pelos estudantes do 2º ano, como a metodologia docente e sobrecarga de trabalhos e provas. Com isso, verifica-se a importância de a equipe de ensino acompanhar os estudantes para além das atividades que realiza ao final do semestre. É importante ressaltar que o campus desenvolve um Conselho Processual, que é um acompanhamento realizado em torno de duas vezes ao ano, antes dos Conselhos de Classe, momento no qual os estudantes podem relatar sobre as relações construídas entre colegas, professores e instituição.

A partir das entrevistas realizadas com a equipe de ensino e com os questionários aplicados aos estudantes, pode-se perceber que a escola busca ações que favoreçam a permanência. Porém, é necessário organizar, centralizar estas ações, favorecendo a construção de relações que propiciem tanto a aprendizagem – e, consequentemente, a permanência – quanto o acompanhamento dos estudantes na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ampliando a reflexão das questões que tangem o ser jovem e o ser aluno.

Os jovens entrevistados são marcados por relações (com a família, com a escola, com os amigos) e tensões na expectativa de viver o mundo adulto, das responsabilidades, do emprego formal. Nesse sentido, considerando a função social da escola, objetiva-se aplicar, utilizando o produto educacional criado, na íntegra a técnica Inventário do Saber de Charlot, buscando identificar as diferentes relações estabelecidas dos nossos estudantes com a sociedade, e reconhecer quais as aprendizagens são consideradas importantes para eles.

Além disso, escola precisa ser repensada, e as atividades, além do currículo formal, precisam ser construídas de forma coletiva, com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizado, levando em consideração os anseios juvenis, o que eles são, bem como quem são estes jovens estudantes, e não somente o que irão ser.

Referências

ARROYO, M. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-26.

BRASIL. **Decreto nº 5154/04.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 1-13, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

MINTO, E. C. et Al. Ensino de Habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, ano 11, p. 561-568, 2006.

PAIS, J. M. A construção social da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 139- 165, 1990.

PALÁCIOS, J. O que é a Adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Penso, 2004. Pp. 263-272.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**, v. 65, s. n., p. 72-77, 1988.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Pp. 106-127.

Os mecanismos de gestão democrática no IFSUL – Campus Camaquã: memória e desafios

Graziele Fagundes Rosales
Lionei Alves Brocca
Marta Helena Blank Tessmann

Introdução

> Toda vez que se propõe a gestão democrática de uma escola pública de 1º e 2º graus que tenha uma efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado coisa utópica (PARO, 1986, p. 51).

Foi assim que Víctor Paro iniciou a comunicação apresentada no painel "A gestão democrática na Educação" em João Pessoa, PB, em 1986. De lá para cá algumas coisas tem mudado no que tange à gestão democrática nas escolas. Este estudo apresenta achados do que consideramos ser, gestão democrática, no IFSul - Campus Camaquã, assim como se propõe a identificar quais princípios norteiam a gestão desse Campus reconhecendo quais ações realizadas neste contexto compreendem o princípio de gestão democrática.

Para melhor exposição deste estudo faremos uma breve apresentação de referencial teórico sobre Ensino Médio Integrado em Educação Profissional e Tecnológica bem como uma breve explanação das definições de gestão democrática que embasam esse trabalho e um sobrevoo histórico neste campus em seus dez anos de consolidação.

O Ensino Médio Integrado

> Educação não é "miniatura de paraíso."
> José Barata-Moura (2018, p 260)

Quando pensamos em Ensino Profissional e Tecnológico, a primeira escola que nos vem à cabeça são os Institutos Federais, por sua própria nomenclatura e natureza de criação – Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia. Mas não esqueçamos que há outras instituições de ensino que também atuam no campo da Educação Profissional e Tecnológica com Ensino Médio Integrado como, por exemplo, as Escolas Técnicas Estaduais, as Escolas Técnicas Municipais, as Escolas de Curso Normal, entre outras. Faremos aqui um breve apanhado sobre essa modalidade de ensino que é basilar para o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT -, programa esse em que nos inserimos.

Para definição de Ensino Médio Integrado, doravante denominado apenas EMI, usaremos os aportes teóricos de Marise Ramos que é considerada por nós, expoente no que tange a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Começamos com a reflexão de Marise Ramos (2017) durante a aula inaugural da primeira turma do Mestrado PROFEPT – IF-Sul – Campus Charqueadas, que versava sobre a compreensão do trabalho como unidade no sentido ontológico, suas formas históricas e como se organiza. Ramos trazia naquele momento que a formação profissional se divide entre um trabalho necessário ao ser humano e no trabalho necessário à sociedade, nas suas dimensões pedagógica: escola, universidade etc.; econômica: produção, geração de riqueza etc.; e, psicológica: valores da profissão, reconhecimento, identidade. Ramos afirmava (e afirma ainda hoje) sobre a luta para termos um Ensino Médio Integrado e de Educação Unitária, Politécnica e Omnilateral. De acordo com Ramos (2008), a escola unitária visa superar a divisão formação para o trabalho manual e o trabalho intelectual, pois a história da dualidade educacional coincide com a luta de classes do capitalismo, sendo uma educação fracionada para aqueles que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aqueles que fazem parte da elite, que dão orientação e direção à sociedade.

A escola unitária é dita como a escola que todos têm direito de ter: pública, gratuita, de qualidade, com acesso à cultura, construída com bases humanitárias. Ramos afirma ainda, que essa escola não pode ser apenas para ensinar o trabalho manual para os segmentos menos favorecidos da sociedade, diferenciando-se de uma educação intelectual para um outro grupo de sujeitos. Neste sentido, Ramos (2008, p. 3) coloca que

> Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social.

No que tange a necessidade de a escola ser politécnica Ramos (2008, p. 3) afirma que:

> [...] Uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômicas.

Esses são as duas estruturas basilares para o EMI: a escola unitária e politécnica. E, neste sentido, é fundamental ressaltar que para Ramos (2008, p.3) politecnia "significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas".

Mas estamos falando aqui de Ensino Médio Integrado. O que seria essa integração? É a mera junção das disciplinas ditas propedêuticas com as de formação técnica? Marise Ramos aponta três dimensões para melhor compreendemos o sentido de "integrado". Discorreremos brevemente sobre estas dimensões nos parágrafos seguintes.

A primeira dimensão apontada pela autora é o sentido da formação omnilateral, é o sentido filosófico do conceito de integração. É a dimensão de formação humana, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões, são consideradas por Ramos (2008) como, dimensões do trabalho, ciência e cultura.

A segunda dimensão é a impossibilidade de separar Educação Profissional de Educação Básica. De acordo com Marise Ramos (2008, p. 12),

> [...] O ensino técnico é uma experiência na qual os jovens, ao se relacionarem com a técnica e a tecnologia – ciência materializada em força produtiva – apreendem o significado formativo do trabalho, não no sentido moralizante que sustentou as políticas educacionais no início no século XX, mas sob o

> princípio ontológico de que a plena formação humana só pode ser alcançada à medida que o ser desenvolve suas capacidades de decisão e ação sustentadas pela unidade entre trabalho intelectual e manual.

A terceira e última dimensão trazida por Ramos é a da totalidade curricular da integração de conhecimentos gerais e específicos. A autora salienta que a integração de conhecimentos no currículo é de responsabilidade de todos os professores, de todas as disciplinas. Uma vez que, segundo Ramos (2008, p. 17) "não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade".

Voltemos a citação inicial "Educação não é "miniatura de paraíso" de José Barata-Moura (2018, p. 260). Após nos debruçarmos sobre os conceitos e no que acreditamos ser o ideal de EMI vemos que a Educação está muito longe de ser um "mini paraíso". Mesmo assim acreditamos que se há uma escola onde a Educação pode se aproximar do que consideramos ser uma Educação Integrada, Omnilateral, Unitária e Politécnica, essas escolas são as Escolas de Ensino Profissional e Técnico, mais especificamente os Institutos Federais de Educação.

Nas próximas seções, serão apresentadas algumas definições de gestão democrática que julgamos ser pertinentes para melhor compreensão deste estudo e em seguida um pouco da história e dos mecanismos de gestão democrática no Campus Camaquã.

O que entendemos por Gestão Democrática

A Gestão Democrática é baseada no planejamento, coordenação de ações que propiciam a participação de toda a comunidade escolar (docentes, discentes, pais e ou responsáveis, equipe diretiva, equipe pedagógica e demais servidores), no entanto é imprescindível que cada um destes indivíduos tenha percepção e conhecimento de seu papel enquanto participante da comunidade escolar. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 101) aponta:

> Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são

> mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Com base nisso, a escola deve estar atenta também às ações planejadas, com equipes integradas e comunidade presente, além da preocupação com questões pedagógicas, pois deixou de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, podendo ser considerada como um dos principais instrumentos de formação da cidadania a contribuir com a formação integral dos estudantes.

Enfatizamos que tratar de democracia, não é apenas tratar de algo que a sociedade deseja e que a Constituição garante, mas reforçar e acreditar que a democracia é um princípio fundamental e condição para uma maior possibilidade de qualidade e efetividade da Educação. Acreditamos que uma escola baseada nestes princípios possibilita aos educandos uma Educação voltada à práxis da cidadania. Neste percurso, a Educação possibilitará ao estudante compreender a realidade e transformá-la.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA apud SOUZA, 2008, p. 3780).

Para avançar no processo de gestão democrática a equipe gestora pode efetivar sua atuação com apoio de espaços de debates e decisões, grupos e mecanismos que fortalecem o sentido de democracia, como: Colegiados, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, entre outros.

O Conselho de Classe é considerado um espaço de avaliação permanente. É interessante notar que o Conselho de Classe:

> Guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar" (OLIVEIRA e MACHADO, 2019, p. 3).

Traremos na próxima seção um pouco da história do Campus Camaquã e como os mecanismos de gestão democrática tem sido executados nesse campus.

O Instituto Federal Sul-Rio-grandense e o Campus Camaquã

O Instituto Federal Sul-Rio-grandense faz parte do conjunto de instituições federais de ensino técnico-profissional criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No entanto, essa instituição de ensino não começou do nada. Tem suas origens no início do século XX, em 7 de julho de 1917 – com uma escola profissional para meninos pobres na cidade de Pelotas, em um prédio doado pela prefeitura e construído pela comunidade. As aulas começaram em 1930 com cursos profissionalizantes em madeira, metal, artesanato em couro e eletroquímica. Em 1943, outros cursos foram incluídos na área industrial, tais como: Forjaria, Serralharia, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Eletrodomésticos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes de Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação. Só em 1959, é reconhecida como Escola Federal e tem seu nome alterado para Escola Técnica Federal de Pelotas. Por esta altura, já havia alcançado um papel social muito importante na cidade de Pelotas e região e se tornou referência na formação dos melhores profissionais do Ensino Médio em cursos como Mecânica, Elétrica, Eletrônica, Edificações e Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Design Industrial.

Em 1996, começou a funcionar a primeira Unidade de Ensino em outra cidade – Sapucaia do Sul. Em 1998, a Escola Técnica Federal de Pelotas pôde iniciar com o primeiro curso de graduação para a Educação Profissional. No ano seguinte, por uma descrição presidencial, a Escola Técnica Federal de Pelotas mudou seu nome para Centro de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS, e como resultado conseguiu oferecer mais cursos de graduação e pós-graduação, além de iniciar o trabalho com projetos de pesquisa voltados para o avanço tecnológico. Em 2006, foi criada outra Unidade de Ensino – Charqueadas e em 2007 – Passo Fundo, todas no Estado do Rio Grande do Sul.

Como já mencionado nos parágrafos anteriores desta seção, a rede de Institutos Federais veio em substituição aos então CEFET's, ocupando inclusive seus prédios. Mas a ideia subjacente aos Institutos Federais era de uma rede muito mais grandiosa e mais forte do que os CEFET's e estabeleceu-se nos anos seguintes que os Institutos Federais teriam mais duas fases de expansão para que estudantes

de todo o território nacional pudessem aproveitar os benefícios de uma educação pública, gratuita e de qualidade. O campus Camaquã insere-se na segunda fase de expansão dos Institutos Federais, tendo sido inaugurado em 27 de setembro de 2010. Atualmente, após a Lei de 2008, seu nome é Instituto Federal Sul-Rio-grandense e possui 14 campi: campus Pelotas - Visconde da Graça (1923), campus Pelotas (1943), campus Sapucaia do Sul (1996), campus Charqueadas (2006), campus Passo Fundo (2007), campus Camaquã (2010), campus Venâncio Aires (2010), campus Bagé (2010), campus Santana do Livramento (2010), campus Sapiranga (2013), campus avançado Jaguarão (2014), campus Gravataí (2014), campus Lajeado (2014) e campus avançado Novo Hamburgo (2014). A Reitoria e os prédios administrativos estão em Pelotas e esta instituição oferece cursos em diferentes níveis de ensino, desde cursos de nível médio profissional até o mestrado.

Para iniciar os trabalhos no campus Camaquã, ainda na sua fase de implantação, em 2010, foi indicado pelo então reitor Antônio Carlos Barum Brod, que o professor Ricardo Pereira Costa assumisse a função de diretor que ficou no cargo desde a concepção do campus até os primeiros anos de funcionamento. Nos anos seguintes, até o ano de 2017, algumas pessoas ocuparam a cadeira de diretor geral do campus, pois de acordo com a Lei 11.892/2008, que estabelece em seu Artigo 14,

> O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.
> § 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter *pro tempore*, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.
> § 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter *pro tempore*, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível

> identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.
> § 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral *Pro Tempore* do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Conforme descrito na Lei de criação dos Institutos Federais, supramencionada, o cargo de diretor geral era indicado pelo reitor e sempre em caráter *pro tempore*, até que houvesse eleição para reitor. As eleições para diretor aconteceram na mesma época em todos os campi do IFSul, concomitante com a eleição para reitor que se deu no início do ano de 2017. Conforme estabelece o Artigo 13 da Lei 11.892/2008,

> Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

Os diretores e reitor eleitos assumiram seus cargos em julho do mesmo ano e essa foi a primeira vez que o Campus Camaquã teve a perspectiva de uma gestão pelo mandato de quatro anos. Atualmente estamos no segundo ano do mandato do diretor geral, Prof. Dr. Tales Emílio Amorin e podemos dizer que o campus ainda está em fase de consolidação, inclusive da sua gestão democrática.

Atualmente conta com 45 professores efetivos, 07 professores substitutos, 27 servidores técnicos administrativos, 21 servidores terceirizados, 9 estagiários e 650 alunos nas modalidades Médio Integrado, Subsequente, Tecnólogo e Pós-Graduação em nível de Especialização.

Na próxima seção, serão apresentados os achados do projeto de pesquisa coordenado pela profa. Dra. Maria Raquel Caetano, intitulado "A gestão democrática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e o desenvolvimento regio-

nal, etapa 1" que versa sobre os mecanismos de Gestão Democrática do IFSul, neste texto com ênfase no Campus Camaquã.

Mecanismos de Gestão Democrática no IFSul - Campus Camaquã

Foram identificados oito mecanismos de Gestão Democrática no IFSul – Campus Camaquã, que serão descritos a seguir. Vale ressaltar que estes achados fazem parte de uma pesquisa maior, que ainda está em andamento, que tem uma estrutura multicampi e que inclusive os dados coletados pelos pesquisadores neste campus também não são conclusivos, mas sim motivadores de continuação nessa temática de estudo. É importante lembrar que os mecanismos aqui apresentados não estão em nenhuma ordem específica de prioridade, cronologia ou importância.

Ao coletar os dados percebe-se que nem todas as informações estão documentadas, mas como a história do campus é recente e seus sujeitos ainda permeiam os corredores da instituição, ainda é possível esse resgate ainda que seja apenas através de relatos orais ou por postagens em redes sociais, como é o caso do primeiro mecanismo de Gestão Democrática que citaremos: O Grêmio Estudantil.

O Grêmio Estudantil do Campus Camaquã existiu durante dois anos, de 2015-2017. Embora saibamos que existem estudantes interessados em compor esse espaço que é de direito e de dever dos discentes, atualmente está desativado. Vale lembrar que no ano de 2015, logo na sua implantação, os alunos receberam uma sala equipada com copiadora, papel para impressão e cafeteira. Atualmente os alunos usam os equipamentos, bem como o espaço, mas sem qualquer gerenciamento por parte do alunado. Ressaltamos que está em fase de construção um espaço inteiramente novo para os alunos denominado de "área de convivência".

O segundo mecanismo de Gestão Democrática encontrado foi o "Conselho de Campus" que é o órgão consultivo de assessoramento à gestão do Campus Camaquã, responsável por apreciar e emitir pareceres sobre qualquer matéria de ensino, pesquisa, extensão, administração e desenvolvimento institucional no âmbito local. Tem sido discutido por muitos anos e seu regimento levado várias vezes às instâncias superiores (inclusive ao Conselho Superior) e nunca aprovado pois havia no seu regramento inicial a seguinte redação

proposta pelos servidores deste campus "órgão deliberativo de assessoramento à Gestão do Campus". Somente no ano de 2018, foi aprovado o Regimento Interno estabelecendo o "Conselho de Campus" como órgão consultivo. Para entrar em pleno funcionamento a escolha de seus membros ainda precisa ser feita. Portanto, o "Conselho de Campus" existe, mas ainda precisa ser colocado em prática.

Os "Núcleos" também são considerados por esses pesquisadores como mecanismos de Gestão Democrática, pois são formados por servidores e estudantes que desejam participar de acordo com a afinidade que cada um tem com o "tema" do núcleo. Não há eleições, nem restrições para participação. É gerada portaria nomeando os participantes dos núcleos. Há reuniões sistemáticas e a direção do campus solicita que cada núcleo seja responsável por algumas atividades pertinentes ao tema durante o ano que compõem o calendário letivo. Entre os núcleos existentes podemos citar: Núcleo de Assistência ao Portador de Necessidade Especial (NAPNE), criado no ano de 2011, é o núcleo responsável por desenvolver as ações de apoio aos estudantes e servidores que apresentem algum tipo de necessidade específica. Têm como finalidades: incentivar o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que atuem com interesse na Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas e promover a divulgação de informações, no âmbito interno e externo do IFSul, articular ações e atender as determinações relativas ao programa "Educação Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas" – TECNEP – do Ministério da Educação; Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED), criado no ano de 2017, sendo este responsável por desenvolver as ações de promoção dos Direitos da Mulher e da Livre Orientação Sexual, lutando contra a discriminação de gênero e a homofobia no Campus; O Núcleo de Assuntos Internacionais (NAI), instituído no ano de 2018, é responsável por desenvolver ações referentes à temática das relações internacionais, cooperação e intercâmbio; O Núcleo de Gestão Ambiental e Integrada (NUGAI), criado em 2013, tem a responsabilidade de implementar e monitorar o Sistema de Gestão Ambiental, é um órgão de assessoramento concebido para desenvolver estudos e práticas inovadoras de gestão ambiental, a fim de atender as crescentes demandas e contribuir estrategicamente com as políticas públicas para

a sustentabilidade da Instituição; já o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), concebido em 2011, é responsável por desenvolver ações referentes à temática das relações étnico-raciais. De acordo com o regimento do Campus, um novo núcleo será criado em breve que tratará do Apoio ao Docente.

Além dos núcleos, essa pesquisa aponta que alguns documentos do campus, seriam escritos baseados nos preceitos de Gestão Democrática, entre eles os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's). Averiguamos que dos quatro PPC's analisados, um deles tem a redação muito discrepante dos outros quatro (que assemelham em seu padrão de escrita), e embora haja espaço para voz da comunidade geral e acadêmica, desde a justificativa do curso, que deve ser de acordo os Arranjos Produtivos Locais (APL's) e por meio de audiências públicas, pouco observamos da participação democrática na redação desse documento. Cabe salientar que este grupo de pesquisadores não foi capaz de averiguar como foram construídos os PPC's dos cursos, sabemos apenas que a redação final é uma das tarefas dos coordenadores de curso, que esses documentos seguem para a Pró-Reitoria de Ensino, e somente após todas as adequações, são levados ao Conselho Superior (CONSUP) que homologa ou não o Projeto Pedagógico do Curso.

Outro mecanismo de Gestão Democrática, talvez o mais identificado como tal, é o de eleição para Diretor Geral de campus. Conforme já mencionado na seção anterior, a eleição para diretor com mandato por quatro anos aconteceu no ano de 2017, portanto bastante recente da escrita deste estudo. Anterior a isso, como promessa de campanha política do reitor eleito em 2013, Prof. Marcelo Bender Machado, houve a proposta de fazer uma consulta com a comunidade acadêmica dos campi para que o diretor *pro tempore* não fosse alguém indicado pelo reitor, mas sim, algum professor que já faria parte do campus. Isso aconteceu em Camaquã e no ano de 2013 tivemos nossa primeira diretora "eleita", através de consulta popular, Profa. Dra. Ana Maria Geller, que se manteve no seu cargo até o ano de 2015, quando a convite do reitor foi trabalhar junto dele na Reitoria, assumindo o cargo de Diretora Geral, sua Chefe do Departamento de Ensino, Profa. Ms. Cátia Mirela de Oliveira Barcellos que permaneceu no cargo até janeiro de 2016 quanto o campus completou cinco anos de existência e por força da Lei 11.892/2008

teve sua primeira eleição de fato para Diretor Geral que seria de um mandato curto, pois não coincidia com a concomitância da eleição para reitor que só se deu em 2017. Em 2015, foi eleito o Prof. Ms. Geraldo Dias Barbosa como Diretor Geral do campus Camaquã que teve seu mandato de janeiro de 2016 até julho de 2017 quando passou o cargo para o atual gestor Prof. Dr. Tales Emílio Amorin que cumprirá seu mandato de Diretor Geral até o ano de 2021.

Outro mecanismo de Gestão Democrática encontrado no Campus Camaquã é o Conselho de Representantes Discentes. Este Conselho não está baseado ou regrado em qualquer legislação, mas foi criado pela necessidade de aproximar os discentes das informações e decisões da gestão do Campus. Ele é composto pelos representantes e vice-representantes de turmas, eleitos pelos próprios estudantes no início de cada ano letivo. Há reuniões periódicas com a gestão do campus e com o Coordenador de Formação Geral e Apoio ao Ensino. Nessas reuniões são tratados tantos assuntos trazidos pelos estudantes quanto demandas da gestão.

Por fim, mas não menos importante, elencamos o Planejamento Anual, que consideramos ser um documento confeccionado ano a ano com a participação de diversos segmentos dentro do campus. Dentre as ações, as que mais se destacam pela sua participação democrática são:

- Promoção da participação de servidores e estudantes em eventos regionais, estaduais, nacionais e internacionais;
- Aumento da transparência nos processos internos;
- Publicação trimestralmente a evolução orçamentária e financeira do Campus;
- Apresentação de demonstrativos de execução orçamentária anuais do Campus;
- Possibilitar a formação continuada para servidores docentes/Estimular e promover a qualificação dos técnico-administrativos nas suas respectivas áreas;
- Criação do Conselho de Campus;
- Aumento da participação da comunidade acadêmica nos processos de avaliação e consultas;

- Ampliação da oferta de eventos abertos à comunidade externa;
- Realização de audiência pública para apoio à decisão de criação de novos cursos e manutenção dos existentes; e,
- Melhorar a comunicação interna e externa com a comunidade.

Como mencionado anteriormente nesse texto, esses são apenas dados iniciais de um recorte de uma pesquisa documental que ainda está em andamento. Na próxima seção, faremos uma tentativa de análise desses achados assim como uma breve conclusão e disporemos os nossos direcionamentos futuros para esse estudo.

Considerações finais

O objetivo desse estudo foi o de apresentar achados do que consideramos ser, Gestão Democrática, no IFSul – Campus Camaquã. Desta forma entendemos que seria muito importante conceitualizar além de Gestão Democrática, Ensino Médio Integrado e fornecer ao leitor um panorama histórico de como surgiu e como tem se constituído esse campus.

Seria impossível falar de Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica sem mencionar que sua principal missão é o Ensino Médio Integrado, por isso acreditamos que a breve explanação sobre EMI baseada nas obras de Marise Ramos se fez pertinente.

Percebemos que para ofertar uma escola pública, gratuita e de qualidade e mais do que isso com mecanismos de gestão realmente democráticos, muitos são os sujeitos envolvidos. A escola democrática é composta pela comunidade acadêmica ativa, e entendemos aqui como comunidade acadêmica, TODOS e TODAS pessoas envolvidas sejam elas, servidores docentes, técnico administrativos, estagiários, terceirizados, alunos, famílias.

Um campus no qual a comunidade realmente se sente envolvida é capaz de sobreviver até aos tempos econômicos mais sombrios, pois os mecanismos de Gestão Democrática, como visto nestes achados, estão para além de meras preocupações econômicas e orçamentárias, mas são mecanismos capazes de, ao lado da direção do campus, garantir que, seja qual for o cenário político-econômico-

-educacional do país, uma Educação verdadeiramente de qualidade possa ser ofertada.

Como mencionado anteriormente nesse estudo, esse é apenas um recorte de uma pesquisa ainda maior que visa, nesta primeira etapa, averiguar quais são os mecanismos de Gestão Democrática em todo Instituto Federal Sul-Rio-grandense, e este recorte traz apenas alguns dados do Campus Camaquã, o que nos motiva a continuarmos com essa pesquisa para podermos analisar e compreender ainda mais como se dão esses mecanismos no campus e nos outros campi do IFSul.

Referências

BARATA-MOURA, J. Da circunstância da educação, à transformação das circunstâncias. **Holos**, v. 5, p. 259-270, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

OLIVEIRA, M.; MACHADO, C. G. **O papel do conselho de classe na escola pública atual.** Disponível em < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2199-6.pdf >.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, Goiânia: Alternativa, 2004.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1986.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em repôs de regressão. In: ARAUJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, M. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Pp. 114–124.

SOUZA, D. M. **Gestão Democrática da escola pública: desafios e perspectiva**. EDUCERE 2008. Curitiba, 2008

Sustentabilidade e bem-estar: a escola como espaço de diálogo e reflexão

Maico Parisoto
Patrícia Mendes Calixto

Introdução

Nós professores estamos continuamente buscando alternativas de promover ações que possam contribuir com a formação de nossos estudantes. Formação essa que passa por dimensões cognitivas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Entretanto, não é raro precisarmos reorientar nossa prática em função das necessidades apresentadas pelo grupo, cada vez mais diversificado. Um dos grandes desafios, especialmente na atualidade é conseguirmos superar o pensamento negativo em relação a sociedade brasileira. O futuro político e econômico em curso é incerto, apontando para, arriscamos afirmar, o retrocesso em alguns setores inclusive na Educação, tão cara para qualquer nação. Este cenário atinge de forma contundente a sala de aula que passa a ser um espaço para onde, pelo menos uma parte dos estudantes, busca esclarecimento para compreender o espaço em que está inserido. Especialmente no âmbito das disciplinas das áreas das humanidades, os questionamentos frequentes e, sobretudo, os relatos de desânimo e de falta de esperança no futuro, levou-nos a seguinte indagação: como é possível motivar os jovens estudantes secundaristas para o desenvolvimento de um pensamento sustentável em relação ao futuro, considerando a Educação Ambiental como tema transversal?

Há meios que mostram que reorientar as práticas e especialmente ampliar o campo de visão em relação ao mundo, isto é, avaliar que há situações boas, pode aumentar o bem-estar apesar das adversidades. Um dos campos que nos ajuda nessa reorientação é a Educação Ambiental.

A Educação Ambiental constitui-se historicamente em um ramo da Educação que busca, através de processos educativos (for-

mais, não formais ou informais) promover a compreensão e as ações individuais e coletivas de forma sustentável. Superar as práticas relacionadas ao denuncismo e aos calendários ecológicos faz parte dos processos de aumento da consciência coletiva.

Assim, através de duas pesquisas realizadas junto a um grupo de estudantes secundaristas de dois institutos federais, O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IF-Sul) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) buscamos identificar, analisar e compreender como o jovem estudante percebe o mundo, como atua sobre ele, buscando analogias e divergências. Em seguida, através de diversas atividades didáticas promovemos a busca por alternativas que sanassem as angústias e, principalmente, despertassem o otimismo nas práticas sustentáveis nos jovens. Por fim, concluímos que a escola pode ser um espaço interessante para se fazer a articulação da Educação Ambiental e a Sustentabilidade para a promoção do bem-estar. Este não é um estudo comparativo, mas realizado em realidades distintas sob o mesmo tema.

Estudantes do Ensino Médio Integrado: questionamentos, reflexão e bem-estar

Pesquisando sobre a Educação Ambiental na escola, sentimos que para professores da Educação Básica, há poucas alternativas de trabalhos práticos no que se refere especificamente ao Ensino Médio. Há muitas experiências exitosas apresentadas em artigos e eventos Brasil a fora, porém poucos são destinados a este público tão específico que é o Ensino Médio, sobretudo o integrado.

O Ensino Integrado, praticado dentro dos institutos federais configura-se na experiência de unir as disciplinas propedêuticas e as técnicas para a formação integral dos estudantes. Nesta modalidade, eles têm a oportunidade de fazer o Ensino Médio junto à Educação Profissional tendo a sua formação pensada de forma integral (CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Nesse sentido, é necessário formamos um cidadão crítico e preocupado com os problemas socioambientais presentes em nossa sociedade. Para isso, é preciso abertura de espaços-tempo para o diálogo e práticas dentro das instituições de ensino, como forma de

estimular professores e estudantes a debaterem e proporem alternativas na direção de soluções que estejam orientadas a um modelo de sociedade sustentável.

Para tanto, a Educação Ambiental pode ser usada como uma estratégia para abordagem da sustentabilidade na escola. Identificar como pensam os estudantes secundaristas acerca de si mesmos e sobre a coletividade, orienta-nos como docentes a fazer um planejamento das atividades com uma abordagem mais adequada em relação ao tema. Ao longo dos anos trabalhando como docentes, percebemos que, um dos grandes desafios enfrentados no cotidiano é trabalhar temas tão complexos diante de um pensamento fragmentado construído por anos de escolarização tradicional. Aqui usamos a referência de Morin (1977) sobre a importância do desenvolvimento do pensamento sistêmico.

Sabemos que temas urgentes precisam estar na pauta escolar de forma qualificada e sensível para que possamos atingir um número significativo de indivíduos que coletivamente possam mudar o mundo. No entanto, já sabemos que esse trabalho é de todos nós, especialmente, mas não exclusivamente, dos educadores.

Não podemos deixar de destacar que a Educação Ambiental traz em seu âmago – há pelo menos quarenta anos (LOUREIRO, 2004) a busca não apenas pelo equilíbrio ambiental (aquele relacionado a natureza física), mas de todos os elementos que compõem o espaço como as dimensões culturais, econômicas e políticas.

Assim, através de alternativas à prática pedagógica tradicional buscamos a potencialização das forças positivas (SELIGMAN, 2011) que todos temos, para que os indivíduos possam mudar o ponto de vista sobre o meio em que vivem e desta forma, valorizem cada vez mais o seu espaço. Para isto precisamos conhecer não apenas o que é a Educação Ambiental mas, sobretudo o que as políticas públicas preveem em relação a esse tema na escola.

Nesta perspectiva, a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) sugere a inserção da Educação Ambiental de modo transversal no currículo escolar, porém sabemos que uma grande parcela dos professores pouco ou nada sabem, considerando os aspectos científicos, sobre o tema. Por isso, os trabalhos na escola acabam girando em torno da observação e das denúncias para os erros cometidos pelo indivíduo, mostram a pouca eficiência do Estado em

sanar parte desses problemas, sobretudo no que se refere ao lixo. Este que, por sua vez, acaba sendo o tema mais abordado.

Isso não significa que a Educação Ambiental como disciplina seria mais eficiente. Ao contrário, concordamos com pesquisadores que orientam a ambientalização (GUERRA e FIGUEIREDO, 2014) do currículo como o modo mais acertado de promover a Educação Ambiental na escola. A ambientalização passa pelo desafio da aproximação de áreas distintas do conhecimento de forma articulada.

Um primeiro passo, fundamental, talvez seja o educador refletir sobre a efetividade de seus processos educativos, problematizar a metodologia empregada e encarar os resultados pedagógicos. A partir daí, reorganizar suas estratégias e repactuar seus acordos didáticos. Sabemos que apenas fazer apontamentos após uma reunião de trabalho não muda, efetivamente, nada. É preciso ir além, é preciso estudar, pesquisar, analisar, testar e experimentar. A experiência vai mostrar qual o melhor caminho a trilhar. É preciso estar aberto aos resultados, pois nem sempre elucidarão nossos questionamentos enquanto pesquisadores/educadores. A mudança de planos, às vezes, pode ser a única via.

Também é importante dar atenção aos discursos ambientais propagados pela mídia para, de forma crítica, avaliar a polaridade apresentada entre sociedade x natureza baseada em um modelo produtivo capitalista. No caso do Brasil, o neoliberalismo traz entraves à agenda ambiental e, por exemplo, a bancada ruralista aponta os povos tradicionais (pescadores, quilombolas e indígenas são alguns deles) como um problema à produção rural, requerendo assim facilidades para o licenciamento ambiental. Portanto, o Estado brasileiro, por exemplo, busca apenas soluções que atendam ao mercado econômico aos interesses dos grandes produtores agrícolas.

Entretanto, apesar das dificuldades, a prática e a história da Educação Ambiental têm demonstrado que a resiliência tem feito diferença. São muitos trabalhos que buscam a mudança de paradigma. Há muitos pesquisadores e educadores trabalhando em prol de um mundo melhor, isto é, redução das desigualdades, aumento do bem-estar coletivo, incentivo aos pequenos produtores, reconhecimento a diversidade, entre outros aspectos.

A seguir, apresentamos duas experiências de inclusão da Educação Ambiental como tema transversal, tendo a sustentabilidade

como categoria orientadora da prática pedagógica. Aproveitamos para pedir licença ao leitor para que cada uma das experiências seja apresentada em primeira pessoa.

O exercício da prática da educação ambiental como tema transversal em dois institutos federais

A prática da Educação Ambiental como tema transversal foi aplicada em dois institutos federais. Nosso propósito como docentes é apresentar alternativas de trabalho prático em contextos diversos: em um deles trabalhando a questão da Sustentabilidade como prática para a melhoria do bem viver e o outro como experiência de tema transversal na Agroecologia. Ambos estão orientados pela ideia de que a sustentabilidade deve atravessar as ações humanas independente da área de atuação profissional. Espera-se que – no futuro – esses alunos enquanto futuros técnicos agrícolas, de informática ou mecatrônicos, sejam responsáveis por tomadas de decisão que em primeiro lugar pensem o coletivo.

Na primeira experiência apresentada a seguir, a ideia foi que a partir de ações educativas ambientais transversais aplicadas no espaço-tempo das aulas de Geografia e para um grupo de controle, pudéssemos avaliar ações pedagógicas que despertassem nos estudantes reflexões sobre a necessidade de buscar o bem-estar individual para que possam abranger o coletivo e assim criar um movimento em prol da problematização de ações cotidianas consideradas pouco sustentáveis.

Nesse sentido, o conceito de Sustentabilidade foi orientador de todo o trabalho. A compreensão de Sustentabilidade aqui passa pela prática de ações baseadas na responsabilidade ética, no respeito as diferenças e principalmente na busca de erradicação da pobreza. Apoiamo-nos no plano da UNESCO que desenvolveu a Agenda 2030 para o desenvolvimento (UNESCO, 2019). Nesse plano, foram definidos 17 objetivos para transformar o mundo. Dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais, os quais, preveem a consolidação dos princípios e valores como solidariedade global, inclusão, a não discriminação e a equidade de gênero.

Então, no IFSul dentro do espaço-tempo das aulas de Geografia, quatro turmas de primeiro ano e quatro de quarto anos (neste caso, formandos) participaram de uma investigação sobre como

compreendem o conceito de Sustentabilidade e, buscamos identificar os limites para a prática da sustentabilidade diariamente. Esta experiência ocorreu no IFSul – campus Charqueadas.

Ao todo, contribuíram em torno de 147 estudantes do primeiro ano e 26 do quarto ano. As turmas de quarto ano são menores, o que se justifica por desistências e reprovações, mas também houve estudantes que optaram por não participar da pesquisa. Nas turmas, foram aplicados um questionário com cerca de dezenove questões para avaliar o que os estudantes pensavam sobre Sustentabilidade. Ao mesmo tempo, realizou-se inúmeros apontamentos em caderno de campo ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Ao mesmo tempo, um grupo de controle foi organizado com a participação voluntária de dez estudantes. Com estes, foram usados recursos metodológicos como as entrevistas semiestruturadas, as rodas de conversas e o cine-debate. Também foram realizadas leituras com base em autores previamente selecionados como Sousa Santos (2006), Morin (1977) e Carvalho (2008).

Com o grupo de controle ocorreram encontros quinzenais para tratarmos dos temas bem-estar e sustentabilidade. Realizou-se atividades como a oficina de aplicação do *Dashboard*[1] para dar uma visão geral ao usuário sobre o seu bem-estar e outra com as Cartas de Força[2] – usadas para que o participante identificasse e falasse sobre as suas forças internas – baseadas nos estudos da Psicologia Positiva (SELIGMAN, 2011). Temas como consumo, marketing, alimentação natural, veganismo, hábitos familiares e relação com doenças surgiram ao longo do processo. Dúvidas, relatos e debates foram recorrentes durante os encontros. Também assistimos dois filmes disponíveis na plataforma de streaming Netflix para tratar do tema Minimalismo - The Minimalism: a documentar about the important things e o filme "Insaei: o poder da intuição", para discutir a questão da empatia.

A segunda pesquisa[3] foi realizada com 40 estudantes do 1º ano do curso técnico de Agropecuária integrado ao Ensino Médio no IFRS, campus Vacaria/RS. Ela ocorreu dentro do espaço-tempo ce-

1 https://www.positran.fr

2 https://www.positran.fr

3 Pesquisa realizada pelo mestrando Maico Parisoto, graduado em Ciências Biológicas e professor das redes municipal e estadual.

dido por um professor do campus, entre os meses de março e abril de 2019 e teve como um de seus objetivos, promover um espaço de diálogo dentro da própria instituição para tratar de temas relacionados a sustentabilidade.

O foco principal deste trabalho foi refletir com estudantes e professores os impactos socioambientais provocados por uma agricultura tradicional. A Agroecologia foi apresentada como uma alternativa ao atual modelo hegemônico. Para Almeida (2009), precisamos trabalhar a transição para uma agricultura que seja mais sustentável socialmente e ecologicamente.

Nesta experiência, foram realizados quatro encontros na instituição de ensino nos quais aplicamos questionários, mapas mentais e rodas de conversa para analisar como os estudantes de Agroecologia entendem a Sustentabilidade. Ao mesmo tempo promovemos debate sobre o tema para que pudessem aumentar a consciência sobre a importância do mesmo. Os encontros foram realizados uma vez por semana, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. A seguir apresentamos nossas reflexões a partir da análise dos dados.

A escola como um espaço de diálogo

Disponibilizar espaços de diálogos sobre temas atuais da nossa sociedade é fundamental quando pensamos em formar integralmente o cidadão. Tendo em vista que muitos jovens da nossa sociedade carecem de tais reflexões, seja no ambiente familiar ou na comunidade, a escola tem como um de seus deveres, permitir a eles um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade (FREIRE, 2011). Desta forma, oportunizamos espaços para tratarmos de temas relacionados ao bem-estar e a sustentabilidade dentro dos institutos federais.

Na experiência um, no IFSul[4], através de conversas informais, do uso do questionário, das oficinas, dos materiais didáticos já mencionados, a pesquisa trouxe elementos muito reveladores sobre os estudantes do Ensino Integrado com a questão da Sustentabilidade e o bem-estar.

4 A experiência completa está relatada no livro: A educação ambiental e a psicologia positiva: interlocução estratégica para a promoção do bem-estar e da sustentabilidade na escola, de Patrícia Mendes Calixto e Helena Águeda Marujo (Curitiba: Appris, 2019).

Talvez um dos pontos mais significativos, antes de apresentar o detalhamento dos resultados, é que os jovens têm pouco ou nenhum acesso a problematização na escola sobre questões referentes a Sustentabilidade e bem-estar. Alguns estudantes inclusive apresentaram dificuldades em participar das reflexões porque sequer entendiam a concepção de Sustentabilidade para além da separação de lixo. Os resultados mostraram que a escola, em geral, por onde esses estudantes passaram, associam o vocábulo "sustentabilidade" a "lixo". Pouco se debateu a relação com trabalho e o consumo, sustentabilidade com o bem-estar, e ainda, poucos elementos forneceu a esses estudantes para que pudessem relacionar as questões do cotidiano com escalas mais amplas, como as globais.

Entre os resultados referentes ao questionário aplicado, destaco cinco itens que justificam a abordagem acima. Uma delas dizia respeito a responsabilidade pessoal em ações sustentáveis, 44,6% dos respondentes identificam-se com essa questão. Vemos, aí o primeiro indicativo de que a maioria não está atenta as ações individuais e o impacto na realidade coletiva.

Quando perguntados sobre o tema bem-estar, recorrentemente apareceu em todas as turmas uma explicação sobre esse conceito. Esse é um dado relevante, uma vez que ao não saber seu significado podem ignorá-lo no dia-a-dia. O significado de bem-estar e qualidade de vida é muitas vezes ignorado pelos jovens na escola como a pesquisa mostrou. Ao tomarem conhecimento do seu significado, cerca de 49% revelou que bem-estar é importante e que pode ser aumentado pelos hábitos sustentáveis. No entanto, o mesmo grupo não apresentou preocupação com a Sustentabilidade ao consumir, revelando uma grande contradição em relação ao tema. No entanto, alguns afirmaram que não são os responsáveis pelas compras em casa, embora até possam influenciá-las. Isso ficou mais evidente quando cerca de 43% dos respondentes afirmaram que discordam que Sustentabilidade tenha relação com o bem-estar. Ao mesmo tempo, eles afirmaram que há necessidade de alimentação saudável e que questões sanitárias são relevantes para o aumento da qualidade de vida.

Ao serem questionados sobre a contribuição da escola, observou-se pela primeira vez, uma diferença entre as turmas de primeiro e de quarto ano. A maioria dos estudantes de quarto ano (76%) concorda que a escola contribui. Talvez a experiência obtida em todo

processo formativo dentro do IFSul possa estar contribuindo para essa percepção, já que muitos deles ao longo dos anos é estimulado para participação em feiras, projetos, aulas de disciplinas que tratam do tema ao longo do curso.

Em relação a escola ser o espaço que oferece e garante bem-estar, por volta de 50% acredita que ela lhes garante bem-estar, bem como respeita suas opiniões. Enquanto que sobre a questão da Sustentabilidade, 46% concorda parcialmente que tenha relação com seu bem-estar, o que os leva a valorizar parcialmente as ações sustentáveis.

O uso da entrevista semiestruturada complementou significativamente a pesquisa para que fosse possível esclarecer alguns pontos. Para realizá-la usou-se o espaço dos encontros ao longo das semanas de forma que eles sentissem confiança e ficassem a vontade em relação a abordagem. Foram ouvidos oito estudantes que participaram a convite e de forma voluntária (dois não quiseram participar dessa etapa). A questão colocada foi: Considerando o bem-estar coletivo, qual a tua opinião sobre a importância da Sustentabilidade?

Vários apontamentos relevantes foram feitos. O primeiro é que todos os estudantes responderam que a Sustentabilidade é importante. Dois estudantes destacaram que a Sustentabilidade é responsável pela melhoria da saúde. Um dos entrevistados inclusive usou o exemplo da água, já que a cidade onde reside é atravessada por um rio que abastece a cidade. Ele relata que muitos sabem que as águas são contaminadas pelas indústrias, o que leva metais pesados para o consumo humano, provocando, segundo ele, câncer nas pessoas. Ao ser questionado como sabe disso, respondeu que ouviu falar.

Outro estudante, apesar de ressaltar que considerava importante do ponto de vista coletivo, disse que para ele, pessoalmente, não faz diferença, uma vez que produtos sustentáveis são mais caros e ele não os pode consumir. Neste caso o estudante trouxe o exemplo dos alimentos orgânicos que são muito mais caros que os convencionais. Ele disse: "(...) como consumidor final não me importo com a produção sustentável, já que não sou muito adepto a tipos de alimentação diferente, como a vegana, acabo consumindo coisas mais usuais". Ele reconhece que a longo prazo pode ter prejuízos como ter intolerância, alergias e até câncer em função do consumo diário de produtos pouco saudáveis. Ele destacou que a escola é o único lugar que leva ele a pensar nisso. Aqui percebe-se um equívoco em relação ao tema

Sustentabilidade e alimentação. O estudante acredita que pessoas que não comem carne são as que consomem produtos orgânicos, portanto ele, que não é vegano, não teria essa preocupação. Ao mesmo tempo ressalta o papel da escola no seu aprendizado.

Outro estudante pensa na mesma linha, e lembrou de um caso bastante divulgado na imprensa brasileira[5] sobre um vendedor de produtos orgânicos que os comprava de produtores tradicionais para revendê-los, ou seja, enganava os consumidores. O aluno destacou que muitas vezes podemos estar pagando mais caro por um produto que nem temos certeza se é de fato um produto orgânico. Neste caso, vemos a falta de confiança no mercado, o que traz prejuízos para os produtores honestos.

Uma estudante trouxe uma questão relevante, como moradora de uma cidade pequena (Charqueadas tem aproximadamente 35 mil habitantes, segundo o IBGE[6]) tem muito pouco acesso a produtos produzidos de forma sustentável. Além disso, há o fato de que a população, de modo geral, não tem informações sobre isso. Relatou o caso de sua família, a qual ela diz, praticam a caça predatória, especialmente a de Tatu[7], no mato. Ela sabe que isso não é "legal", porém, desde a época do avô essa é uma prática de lazer. Ela relata: "eles colocam fogo na boca da toca para que os bichos morram e possam ser caçados mais facilmente. Eu não como, porque tenho pena". Esta situação pode ter claramente a interferência da escola e de outros meios para que a estudante tenha respeito pelos animais silvestres, mas reconhece que é praticamente impossível intervir na cultura familiar.

O sistema produtivo foi destacado por um aluno, como um impedimento para que o sistema sustentável se fortaleça. Ele disse que: "no final das contas, o modo como alguma coisa é produzida não interfere nas escolhas da gente na hora que vai comprar. Por que no final, o que conta é o preço. Acredito que falta a regulação do Estado. Os altos impostos e a burocracia podiam ajudar os produtores sustentáveis a conseguirem vender mais".

5 Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/02/feirantes-vendem-produtos-com-agrotoxico-como-organicos-em-sc.html>.

6 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>.

7 A caça do tatu é legalizada pela legislação brasileira que prevê períodos e espécies que podem ser caçadas. Na prática, parte dos caçadores amadores não respeita esse calendário: <http://www.mma.gov.br/informma/item/1301-ibama-divulga-regras-para-caca-no-rio-grande-do-sul

Questionou-se a ele, produtores de que? Ele disse: de comida sustentável. Talvez o estudante estivesse se referindo a produção de alimentos orgânicos.

Um outro relato que vale destacar é de um estudante que diz não se importar com essas questões. Ele diz: "eu me importo com as questões sobre desmatamento e poluição, mas sinceramente, saber que o lápis que uso é de um material que veio de desmatamento ilegal não me afeta. Eu não farei nada que prejudicasse gerações futuras, eu evito e tento conscientizar parentes próximos, mas eu simplesmente não me importo se fiz algo que prejudique o meio ambiente sem querer, ou por objetivos próprios. Eu evito, mas se eu precisar de algum material mesmo com prejuízo a natureza, não terei, digamos receio".

Outro aluno, mais uma vez apresenta a questão da alimentação. Ele diz:

> Acho importante pensar como um produto é feito, mas depende do produto. Por exemplo, se for bolo e salgadinhos não penso não, mas carne, aí sim. Eu penso que já que o bicho morreu, não vou desperdiçar o seu sacrifício e também não acho sustentável o desperdício de alimentos. Eu acho que as churrascarias e restaurantes desperdiçam muito porque muita gente não come e vai tudo pro lixo. Um exemplo é os pais que enchem os pratos das crianças e elas comem pouco. É o maior desperdício que eu vejo.

Por fim, aqui aparece um equívoco conceitual de uma estudante em relação a Sustentabilidade. Ela disse:

> a sustentabilidade, na minha opinião, não convém na produção de alimentos. Digamos que num restaurante nem todos os clientes consomem 100% e acabam deixando restos de comida... assim o restaurante pensaria em algo sustentável que é tipo juntar os restos e reutilizá-la em outra venda.

Neste caso argumentou-se que isto está relacionado a contaminação. Uma comida deixada não pode ser consumida por outra pessoa. Ela reafirmou que, então, não existe sustentabilidade possível. Ela não conseguiu pensar em outras instâncias onde a Sustentabilidade estaria presente.

Enquanto isso, nos encontros do grupo focal foram aplicados materiais didáticos diversos como o *Dashboard* e as Cartas de Força. Debatemos dois filmes o "Mininalism e InSaei. A ideia era problematizar a questão do consumo. Durante essas oficinas o grupo mostrou-se bastante cansado, preocupado e queixoso da falta de tempo e ansiedade em relação as muitas atividades escolares. Relataram não ter nenhuma atividade como *hobby* e fora da escola dedicam-se a cursinhos e atividades relacionadas sempre a escola o que os deixa no limite do estresse e da insatisfação. Foi um momento bastante oportuno para discutir bem-estar considerando os relatos apresentados. Alguns chegaram a dizer que embora compreendam a importância da Sustentabilidade isso não é o foco, embora afirmem que deveria ser.

Ainda no grupo focal, no último realizou-se uma avaliação, para refletir-se sobre todas as atividades realizadas e retomar a questão central sobre Sustentabilidade e bem-estar. Todos os estudantes afirmaram ter sido muito relevante a participação nas atividades. Consideram que alargou a consciência sobre a questão da Sustentabilidade, mas, sobretudo, sobre a questão do bem-estar individual e coletivo. Alguns apontamentos dessa roda de conversa precisam ser destacados:

1) Que os estudantes sentem-se responsáveis por suas ações em relação a Sustentabilidade, reconhecem seu papel em um mundo melhor no que se refere a esfera do consumo e dos hábitos, no entanto, alegam que o fato de morarem com os pais dificulta a tomada de decisão sob vários aspectos;

2) Que ao contrário de alguns apontamentos realizados nas turmas de maneira geral, esse grupo destacou-se por conseguir observar que há muitas iniciativas positivas no que se refere a busca de um cenário coletivo melhor do que temos hoje. No sentido político, reconhecem que a geração deles poderá fazer a diferença, na medida em que, no futuro começarão a atuar como profissionais e a tornarem-se independentes;

3) Que esses estudantes, por terem sido voluntários nessas atividades, já demonstram uma motivação para discussões como as que surgiram. É muito importante para eles as relações familiares, os amigos, a alimentação saudável, o cuidado com os animais e a preocupação em

relação a política nacional. São ativos no sentido de se manifestarem e de quererem fazer diferença enquanto estão no IFSul.

4) Que no que se refere ao bem-estar, estes, tem consciência de que a ação deles pode interferir no outro, preocupam-se com os colegas e com o ambiente que frequentam. Desejam que a coletividade seja feliz, como declararam, e reconhecem que "a felicidade contagia", como apontou uma das participantes;

5) Que alguns professores poderiam rever seu papel dentro da sala de aula, pois alguns intimidam os estudantes e fazem com que sintam-se pressionados a todo momento a fazerem mais e melhor; às vezes o que fazem é o melhor e isto não é valorizado;

6) Que ao final do trabalho, o currículo que temos acaba por limitar a participação de estudantes com essa sensibilidade de forma mais efetiva em muitos espaços. Os próprios eventos científicos foram avaliados. Como disse uma interlocutora: "apesar de importante, faz com que os alunos fiquem estressados o tempo todo até a participação e a premiação, como se fosse o fim do mundo se não ganhassem, é quase uma questão de honra". Essa fala ressalta a insatisfação com o fato de haver espaços competitivos como esses dentro das escolas. Como alguns disseram, além da angústia, o estresse, fica a ansiedade e a tristeza por que nem sempre é possível ganhar.

Na segunda experiência, realizada no IFRS, câmpus Vacaria, os estudantes foram convidados a participar das atividades e autorizados pelos seus responsáveis. Como os encontros aconteceram durante as aulas de uma disciplina chamada "Introdução à Agricultura", optamos por realizar apenas quatro encontros. Cabe ressaltar que estes encontros já estavam programados e previstos no cronograma de atividades desta turma desde o início do ano letivo.

Buscou-se compreender qual seria o nível de conhecimento sobre Sustentabilidade dos estudantes recém-chegados na instituição. Essas informações foram obtidas com a aplicação de um mapa mental. Nesta atividade, os estudantes escreveram a palavra Sustentabilidade em uma folha e tiveram cerca de cinco minutos para anotarem as palavras relacionadas ao tema. Cabe destacar que a maioria dos estudantes não

sabia mais o que escrever a partir dos dois minutos, mas mesmo assim respeitaram o tempo de entrega. Após o tempo se esgotar, os mapas mentais foram recolhidos para análise posterior. Após a realização da atividade, debatemos sobre o que seria a Sustentabilidade e como nossas atitudes individuais e coletivas tem relação com ela. Neste encontro poucos estudantes contribuíram com a conversa, talvez por ser o primeiro encontro com a turma e em processo inicial de socialização.

Mais tarde, ao analisar os mapas mentais, foi possível observar que 13 estudantes escreveram palavras relacionadas ao meio ambiente, 15 estudantes escreveram apenas palavras relacionadas a sustentar-se economicamente, 11 estudantes escreveram palavras com relação ao meio ambiente e a sustentar-se economicamente e 1 estudante deixou a folha em branco.

A partir desses dados, foi possível concluir que parte deles, cerca de 16 estudantes não demonstraram fazer nenhuma ligação da Sustentabilidade com o meio ambiente, confundindo Sustentabilidade com independência financeira. Este é um número expressivo, visto que é um tema atual e relevante.

No encontro da semana seguinte aplicou-se um questionário, onde em umas das perguntas os estudantes deveriam assinalar a alternativa que melhor correspondesse ao seu nível de conhecimento sobre Agroecologia. Um estudante assinalou a alternativa afirmando que tinha um ótimo conhecimento a respeito, seis estudantes afirmaram ter um conhecimento regular, vinte e seis estudantes marcaram que já ouvirem falar sobre, mas que tinham pouco conhecimento do tema e sete estudantes responderam que nunca tinham ouvido falar sobre Agroecologia. Com esses resultados foi possível analisar que trinta e três estudantes (82,5%) tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre a Agroecologia.

Após a aplicação do questionário conversamos sobre dois modelos de agricultura, a convencional/moderna e a agricultura ecológica. Quando questionados sobre a agricultura moderna, as falas mais recorrentes eram sobre máquinas modernas, tecnologia de ponta, precisão e rentabilidade. Por outro lado, os impactos sociais e ambientais deste modelo, foram mencionados apenas brevemente, quando os agrotóxicos foram lembrados.

Quando perguntados sobre Agroecologia, as falas se concentraram em cuidados com o meio ambiente, a preservação e a menor

poluição. Não houve aprofundamento nas falas, confirmando os dados coletados anteriormente, isto é, o conhecimento deste grupo está na agricultura tradicional. Alguns apontaram que a Agroecologia é a agricultura que usa menos agrotóxicos, demonstrando desta forma, a falta conhecimento sobre o tema. Em conversa informal com o professor da disciplina, este revelou que isso se deve ao maior investimento da agricultura moderna nos meios de comunicação e até mesmo nas exposições agropecuárias, auxiliados por investimentos de grandes empresas.

No encontro seguinte, conversamos sobre os impactos socioambientais gerados pela agricultura moderna, citando os exemplos do êxodo rural, do desemprego, de doenças relacionadas ao uso dos agrotóxicos e da contaminação dos solos e da água. Desta reflexão, destaco a fala de um estudante que disse: "muitas pessoas pensam que os agrotóxicos fazem bem e é necessário mostrar a realidade a elas". Outro fez a seguinte indagação: "Como eu vou falar pra um grande fazendeiro que ele não deve usar agrotóxicos? E se ele perde a produção, como eu fico?". Estas indagações nos levaram a discussão de temas como agricultura familiar, policultura, monocultura, controle de pragas, impactos ambientais e saúde.

Foi possível perceber, que com este encontro criou-se um importante espaço de reflexão sobre o modelo de sociedade no qual estamos imersos. Este modelo focado na competitividade, no consumo exagerado e está apenas a serviço do capital.

No nosso último encontro, apresentei de forma breve alguns conceitos da Agroecologia, como as sementes crioulas, os métodos alternativos de controle de pragas, a policultura, a agricultura familiar e as feiras de produtores orgânicos. Nessa conversa, resgatamos muitos conhecimentos da agricultura tradicional, contando histórias de como nossos antepassados cultivavam. Vários estudantes participaram relatando histórias de seus familiares e/ou conhecidos.

Ao final, os estudantes responderam um novo questionário, sem se identificarem, avaliando: se os encontros contribuíram para despertar o cuidado com o meio ambiente; se eles acreditam ser importante ter estes espaços de diálogo durante o curso para debater os problemas socioambientais da agricultura moderna; e para destacarem os pontos positivos e negativos dos nossos encontros.

Todos os entrevistados, ou seja, quarenta estudantes, afirmaram que os encontros contribuíram para despertar neles os cuidados

necessários ao meio ambiente. Em relação, se acreditam ser importante ter estes momentos de diálogos sobre Sustentabilidade durante o curso, trinta e oito estudantes responderam que sim e dois estudantes não souberam responder à questão.

Os pontos positivos dos encontros na visão dos estudantes foram que os debates fazem as pessoas se interessarem pelo assunto e despertam um olhar diferenciado às questões sociais e ambientais. Segundo um estudante: "Como futuros técnicos é preciso ter esse conhecimento para orientar os produtores". Outro estudante afirmou que "A natureza é a base de tudo" e, portanto devemos cuidá-la.

Em relação a aspectos negativos dos encontros, muitos relataram não haver pontos negativos, outros que o número de encontros foi muito pequeno e um estudante demonstrou preocupação com o que ele chamou de "atraso nos conteúdos".

Avaliou-se que a partir do momento que os estudantes começam a ampliar seus conhecimentos sobre Sustentabilidade, os debates começam a ficar mais atrativos e reflexivos. Percebeu-se também que a abertura de espaços para diálogos, onde o estudante pode expor seus pensamentos, vai criando um ambiente saudável de reflexão e de amadurecimento intelectual.

Portanto, os dados das duas pesquisas demonstram que precisamos olhar para a escola de forma menos pragmática, mais colaborativa, dialógica, repensando o currículo e a formação de professores. Ao mesmo tempo, avaliar as práticas educativas ambientais como um caminho promissor para a promoção de espaços como esse, usando as técnicas até tradicionais como os questionários e entrevistas, mas ao mesmo tempo inserindo outros instrumentos atrativos para que o momento seja mais descontraído e permitindo que os participantes possam falar mais amplamente durante a investigação.

Considerações finais

A realização desta pesquisa focada nos jovens estudantes secundaristas e a Sustentabilidade mostrou que, em primeiro lugar, o saber sobre Sustentabilidade é bastante fragmentado. Mesmo as pesquisas sendo realizadas em instituições diferentes, de regiões diferentes do Estado do Rio Grande do Sul, percebemos que os jovens apresentam deficiências semelhantes quando falamos de Sustentabi-

lidade. Talvez isto se deva ao fato de que durante o Ensino Fundamental as instituições de ensino não darem a merecida atenção ao tema, assim como no seu cotidiano. Apesar dessa temática encontrar-se presente, a forma como é trabalhada na escola não colabora para a aprendizagem sobre a mesma.

Acreditamos que motivar os estudantes para a busca da Sustentabilidade e do bem-estar a partir de processos reflexivos de análise das suas próprias práticas pode contribuir para sua formação cidadã. Consideramos que pensar de forma sistêmica e coletiva é um exercício fundamentalmente necessário para a felicidade pública.

Nesse sentido, oportunizar espaços de diálogo sobre estes temas nas instituições de ensino pode colaborar para a formação integral do estudante, tendo o potencial de que se tornem multiplicadores destes conhecimentos, para construirmos um novo modelo de sociedade, baseada na justiça social e ambiental.

Além disso, destacamos o importante papel da integração das áreas para que o mesmo tema possa ser abordado de ângulos diferentes e assim, contribuir para que o estudante possa ter uma visão mais integral sobre as problemáticas cotidianas.

Referências

ALMEIDA, J. **A construção social de uma nova agricultura**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999.

CARVALHO, I. C. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. S. et Al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Pp. 788.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Caminhos e desafios para a ambientalização curricular nas Universidades: panorama, reflexões e caminhos da tessitura do Programa Univali Sustentável. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. **Ambientalização nas instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP, 2014. Pp. 145-164.

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

LOUREIRO, F. C. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. **O método: a natureza da natureza**. Publicações Europa-América, 1977.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2006

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

UNESCO. **Objetivos de desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o mundo.** Brasília, 2019.

O percurso de uma pesquisa em gestão educacional na educação profissional: um produto do ProfEPT

Rosane Soares de Carvalho Duarte
Manoel José Porto Júnior

Introdução

O presente trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense (IFSul), que investigou as dificuldades dos coordenadores de curso em relação aos procedimentos sobre compras e também procurou verificar junto aos coordenadores de curso se os estudantes tinham o devido cuidado com os equipamentos e materiais quando do uso dos laboratórios com o intuito de construir o produto educacional necessário para a conclusão do mestrado. Também durante as entrevistas os coordenadores de curso puderam dar sugestões sobre o produto educacional.

Considerando também que todos os cursos do IFRS – Campus Rio Grande necessitam de uma infraestrutura mínima para que possam funcionar, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio do Ministério da Educação – MEC devem possuir pelo menos um laboratório de ensino-aprendizagem em cada curso.

Sendo a primeira autora deste capítulo, servidora Técnico-Administrativa em Educação, no IFRS – Campus Rio Grande, lotada no setor de Compras e Contratos, a pretensão do trabalho foi no sentido de colaborar para que os laboratórios de ensino-aprendizagem se mantenham em perfeitas condições de uso, a partir de uma perspectiva de participação coletiva e democrática na gestão educacional.

O enfoque foi dado nos processos de compras para aquisição de equipamentos e materiais de consumo utilizados nos laboratórios de ensino-aprendizagem dos cursos do IFRS – Campus Rio Grande, tendo como proposta a formação humana omnilateral e a unidade entre a teoria e a prática no processo educativo da educação pro-

fissional e tecnológica, na busca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo educativo, proporcionada também pelo bom funcionamento dos laboratórios de ensino-aprendizagem.

Consideramos esse trabalho relevante, visto que não encontramos nenhuma pesquisa que relacione os coordenadores de curso aos processos de compras. Ademais são os coordenadores de curso quem sabem o que necessitam os laboratórios.

O IFRS - Campus Rio Grande originou-se do Colégio Técnico Industrial – CTI. Antes da criação dos Institutos Federais o Campus Rio Grande fazia parte da FURG. Todos os processos de compras eram realizados pela universidade, mas, a partir de 2009, o Campus passou por uma reestruturação em sua parte administrativa. A partir da instituição da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o IFRS – Campus Rio Grande passou a realizar as compras com maior autonomia.

O IFRS - Campus Rio Grande possui em torno de oitenta (80) técnicos administrativos em Educação, no setor de Compras e Contratos são seis (6) servidores, os quais são responsáveis pelos processos licitatórios, bem como a gestão de Contratos Administrativos.

Também foi objetivo desta pesquisa, refletir sobre a proposta do Ensino Médio "Integrado" e a relação entre Trabalho e Educação para a transformação social através da gestão democrática do ensino.

A concepção de Ensino Médio "Integrado" destaca-se como perspectiva de ruptura da dualidade estrutural que separa teoria e prática do trabalho, formação profissional e acadêmica. Tem como pressupostos a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, integração de todas as dimensões da vida no processo formativo (omnilateralidade) e a integração entre conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Inicialmente a pretensão era elaborar um produto educacional para os estudantes com a intenção de conscientização do cuidado necessário dado aos equipamentos dos laboratórios de ensino-aprendizagem. Portanto, após as entrevistas com os coordenadores de curso e as seguintes perguntas: "Quais suas dificuldades em relação aos processos administrativos dos quais participa, relacionados ao planejamento de compras para os laboratórios de ensino, controle de patrimônio, controle de estoque e outros que julgar necessário falar?" e "O que você acha sobre o cuidado dos alunos com os labo-

ratórios? Eles têm o devido cuidado?" Também foi pesquisado com os mesmos as sugestões sobre produto educacional a ser construído. A conclusão, após a análise das entrevistas feitas com os coordenadores de curso, foi de que nos espaços dos laboratórios de ensino-aprendizagem não aparecem problemas relativos à falta de cuidado por parte dos estudantes. Esses problemas são detectados apenas nos laboratórios de ensino-aprendizagem localizados nas áreas comuns dos cursos, ou seja, nos laboratórios que são usados por outros estudantes, além daqueles do próprio curso.

Com a expansão dos Institutos Federais no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2008, o trabalho dos técnicos-administrativos na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica ficou em evidência. Isso porque, devido à autonomia administrativa e orçamentária da instituição, todos os processos licitatórios necessários para o seu funcionamento, incluindo também as aquisições para os laboratórios de ensino-aprendizagem, são planejados e executados por cada um de seus Campi.

Na execução orçamentária, devido à gestão burocrática presente, as compras a serem realizadas precisam de um bom planejamento, tornando-se necessária uma aproximação dos coordenadores de curso do IFRS – Campus Rio Grande com os processos de compras e seu funcionamento, a fim de que tenham uma compreensão dos processos e do tempo necessário para que as demandas do setor de Compras e Contratos se realizem.

Diferentemente das organizações privadas, as administrações públicas são dirigidas por gestores eleitos democraticamente e com mandato de duração predefinida. Por este motivo, mudanças na gestão são inevitáveis.

Neste trabalho, pretendeu-se, também, destacar a importância para a gestão da instituição do IFRS – Campus Rio Grande da integração desses trabalhadores do setor de Compras e Contratos com as coordenações de cursos, visto que as atividades administrativas devem ser indissociáveis no processo como um todo.

Abordamos também neste capítulo a questão das reformas na administração pública nos anos 1990, que consequentemente atingiram a escola pública como, por exemplo, a exigência de eficiência, qualidade total e o modelo gerencial utilizado na iniciativa privada agora também, inserido na escola pública.

Na gestão dos recursos públicos, é preciso observar as normas e legislações pertinentes. Assim, é preciso seguir questões técnicas que a gestão pública exige. Porém, diante destas questões, é perceptível, na conversa com os coordenadores de curso, o incômodo com a lentidão dos processos de compras, com a burocracia existente, da qual é impossível fugir. Inicialmente iremos situar o leitor na localização do Campus Rio Grande dentro da Rede Federal. Posteriormente, abordaremos a formação omnilateral, politécnica e indissociabilidade entre a teoria e a prática, levando em consideração as bases conceituais da Educação Profissional em uma perspectiva de transformação da sociedade em busca da justiça social e transformação humana; logo em seguida pretende-se trazer um breve histórico das reformas da administração pública transferidas para a administração escolar da escola pública a partir da administração de empresas, e por fim, situar o leitor a respeito do produto educacional decidido após as entrevistas com os coordenadores de curso.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rio Grande

O IFRS – Campus Rio Grande originou-se do Colégio Técnico Industrial – CTI. O CTI foi criado em 1964 pelo Ministério da Educação e Cultura, para fortalecer a crescente expansão do setor industrial da cidade de Rio Grande, com destaque para o setor de pescados, oferecendo os cursos de eletrotécnica e refrigeração, cujos técnicos atenderiam à demanda oferecida pelas indústrias locais (IFRS, 2014). Com a criação em 1969 da Fundação Universidade do Rio Grande, atual Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que congregou a escola de engenharia industrial e diversas faculdades da cidade, o CTI também foi integrado à mesma (IFRS, 2014).

Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei 11.892, são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o CTI passou a integrar a rede federal com a denominação de IFRS - Campus Rio Grande.

Atualmente, o IFRS – Campus Rio Grande oferece os seguintes cursos: Superiores: (Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Engenharia Mecânica); Ensino Médio na modalidade Integrada e Subsequente:

(Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Fabricação Mecânica, Técnico em Geoprocessamento, Técnico em Refrigeração e Climatização); Ensino Médio na modalidade Integrada: (Técnico em Informática para Internet) e somente subsequente: (Técnico em Enfermagem) além do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional.

O IFRS, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC criada através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. No seu Art. 8º possui a seguinte redação:

> No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei [...] (BRASIL, 2008, p. 4).

Conforme a citação acima, os Institutos Federais deverão ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público de jovens e adultos conforme o inciso I do Caput do artigo 7º da Lei 11.892/2008. Por este motivo, nesta pesquisa, pretende-se dar ênfase para o ensino médio profissionalizante.

Trabalho como princípio educativo: Formação Politécnica

Conforme Ramos (2014, p. 24) "a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista" e somente com a revolução industrial e o desenvolvimento do sistema econômico capitalista começou a ter maiores investimentos do Estado, onde se tornou necessária para o desenvolvimento econômico do país.

Os autores Frigotto Ciavatta e Ramos (2012) defendem uma educação que possibilite o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, ou seja, uma educação politécnica. Conforme Ramos (2008):

> Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (RAMOS, 2008, p. 3).

Ramos (2012, p. 120) salienta, também, que o trabalho como princípio educativo "implica referir-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".

Trabalho no seu sentido ontológico, conforme Ramos (2014, p. 91) é visto como "a forma pela qual o homem produz a sua existência na relação com a natureza e com outros homens e, assim, produz conhecimentos". Já trabalho em seu sentido histórico segundo Ramos, significa que no sistema capitalista:

> o trabalho se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (LUKÁCS apud RAMOS, 2014, p. 91).

Saviani (2007, p. 152) defende também o trabalho como princípio educativo quando descreve que "trabalho e educação são atividades especificamente humanas, isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa". Refletindo sobre o trabalho como princípio educativo, busca-se a unidade dentro de teoria e prática de modo a superar, conforme Moura (2007), a separação entre capital e trabalho. Examinando um terreno mais profundo de construção dos sentidos do trabalho, Frigotto cita Gramsci:

> Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista: preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (GRAMSCI, 1978, p. 13 Apud FRIGOTTO, 2009, p. 172).

Cabe salientar, assim, que no governo Fernando Henrique Cardoso, o Decreto 2.208/1997 separou a Educação Básica da Educação Profissional, que não permitia mais a conclusão do Ensino Médio

de forma integrada. Interessante ressaltar o artigo 9º do Decreto 2.208/1997 que dizia que:

> As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de Licenciatura ou de Programas Especiais de Formação Pedagógica (BRASIL, 1997, p. 2).

Referente ao Decreto 2.208/1997 é visível o valor dado ao fazer, ao trabalho manual, prático na Educação Profissional e Tecnológica, contida na essência do decreto. As reformas do Ensino Médio possuem interesses mercadológicos, que é adaptar à escola ao mercado de trabalho e atender às demandas do capital. Percebe-se também que o decreto citado acima, que regulamentou o Ensino Profissionalizante, apresentava objetivos claros de que sua pretensão era reduzir gastos públicos, colocando-se dentro da lógica do "Estado Mínimo", ou seja, mínimo para as políticas sociais e máximo para os interesses do mercado.

Após o governo Fernando Henrique Cardoso, quem assumiu a presidência foi o Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Nesse governo, o Ensino Médio também sofreu alterações e o Decreto 2.208/97 foi revogado e promulgado o Decreto 5.154/2004, quando novamente foi possível a integração da Educação Profissional com a Educação básica. Moura (2007), defende que além do plano de curso adequado para que a integração aconteça, é preciso levar em consideração outros aspectos, como:

> a) Garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas; b) plano de capacitação permanente de docentes; técnicos administrativos e gestores; c) infraestrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais; d) organização curricular diferenciada para os alunos do turno noturno; e) busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico; f) colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares; g) plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos (MOURA, 2007, p. 26).

O trabalho também se constitui como "prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades" (RAMOS, 2014, p. 90). Nesse sentido, Ramos (2014, p. 91) defende que o projeto unitário de educação profissional se constitui como "síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social".

Quando fala-se em tecnologia, "Era Tecnológica", é necessário reconceitualizar a questão presente na educação a partir da constatação de que a Educação Escolar é tecnológica, pois conforme Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010):

> A expressão de determinadas tecnologias que envolvem formas simbólicas inventadas (linguagem, representações icônicas, saberes escolares), tecnologias organizacionais (gestão, arquitetura escolar, disciplina) e tecnologias instrumentais (quadro verde, giz, televisão, vídeo, computador) (QUARTIERO, LUNARDI E BIANCHETTI, 2010, p. 286)

Na proposta da formação politécnica, entre outros fatores, primordial se faz a manutenção de laboratórios de ensino-aprendizagem. Conforme Ciavatta (2012):

> Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Ciavatta (2012, p.102), afirma que "não se faz boa educação e que nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais sem uma opção clara pela garantia de investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos". Situando-se na reflexão do Ensino Médio Integrado, considerando a indissociabilidade entre a teoria e a prática, importante considerar as práticas pedagógicas para que esse ensino integrado aconteça. Por isso que Araujo e Frigotto (2015, p. 62) ao se referirem as práticas pedagógicas para o ensino integrado consideram o desafio de "pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade".

Mesmo considerando existirem práticas pedagógicas mais adequadas, não existe uma forma única de promover a integração parte-todo, teoria-prática e Ensino Técnico e Ensino Profissional, no Ensino Médio, pois,

> Considerar a possibilidade de um único método válido para todas as situações do ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Neste sentido, Araujo e Frigotto (2015, p. 66) defendem que o ensino integrado é reconhecido como proposta de educação com inspiração na "ideia gramsciana de escola unitária, mas que não se confunde com ela já que seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea".

Assim, a didática pode ser entendida também enquanto ação de articulação entre teoria e prática. Essa articulação tem sido pensada, no entanto, de diferentes maneiras:

> a) por justaposição, b) com subordinação de um elemento a outro (da prática sobre a teoria ou da teoria sobre a prática) ou c) sob a perspectiva da unidade indissolúvel (CANDAU, 1995 Apud ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 71).

Seria, então, "essa perspectiva de unidade da relação entre teoria e prática que orientaria os projetos de ensino integrado". (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p.71) Para que seja possível a transformação da realidade e ampliação das capacidades humanas, "coloca-se como um componente a ser considerado no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das práticas pedagógicas que se querem ser integradora". (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 73).

Araujo e Frigotto (2015, p. 75) alertam que existem "várias possibilidades de estratégias de ensino e nenhuma delas pode ser descartada a priori". cada procedimento de ensino, enquanto meio, pode servir, mais ou menos, para o desenvolvimento de práticas integradoras tais como defendem Araujo e Frigotto (2015):

> 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 (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 76).

Conforme os excertos acima apresentados existem diferentes procedimentos para a experimentação do projeto de ensino integrado e conforme sustentam os autores, não existe uma única técnica mais adequada para a implementação do ensino integrado.

Portanto a ideia de integração não caracteriza, por si, uma pedagogia que visa à transformação, já que existem várias pedagogias que propõem a integrar trabalho e educação. Conforme Araujo e Frigotto (2015), a Pedagogia das Competências, por exemplo, tomou essa integração como uma de suas principais promessas, mas fazia isso presa à realidade dada, ou seja, o seu conteúdo pragmático lhe impunha pensar essa integração visando:

> ao ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, diferente da integração proposta pelo projeto hoje identificado como Ensino Médio Integrado, que compreende essa integração sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 76 – 77).

Os Institutos Federais, conforme a Lei 11.892/2008, que criou a Rede Federal e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consta no inciso I, do Art. 7º, como um dos objetivos dessas instituições: "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2008, p. 4). Dessa maneira, a Educação Profissional será concretizada de forma a atingir a integração entre teoria e prática, possibilitando uma formação politécnica e que "permita ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo" (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS 2012, p. 15).

Os modelos organizacionais e as reformas da administração pública.

Bresser-Pereira (1998) em seu livro "Reforma do Estado para a Cidadania", parte do pressuposto das formas de administrar o Estado: "a administração pública burocrática", e "a administração pública gerencial". Nesse sentido, coloca que as bases teóricas do modelo burocrático foram construídas em 1922, com a publicação do livro Economia e Sociedade de Weber, que conforme Secchi (2009):

> Na sua descrição sobre os modelos ideais típicos de dominação, Weber identificou o exercício da autoridade racional-legal como fonte do poder dentro das organizações burocráticas. Nesse modelo, o poder emana das normas, das instituições formais, e não do perfil carismático ou da tradição. A partir desse axioma fundamental derivam-se as três características principais do modelo burocrático: a formalidade, a impessoalidade e o profissionalismo (SECCHI, 2009, p. 351).

No modelo burocrático, a formalidade impõe deveres e responsabilidades aos membros da organização, a configuração e a legitimidade de uma hierarquia administrativa, as documentações escritas dos procedimentos administrativos, a formalização dos processos decisórios e das comunicações internas e externas. Assim, evita-se, ao máximo, a discricionariedade individual na execução das rotinas, de modo que a impessoalidade implica que as posições hierárquicas sejam pertencentes à organização e não às pessoas que a estão ocupando e que o profissionalismo esteja intimamente ligado ao valor positivo atribuído ao mérito como critério de justiça e diferenciação.

Segundo Bresser-Pereira (1998, p. 21), "Nos anos 90, a Reforma da Administração Pública se estendeu para os Estados Unidos e para o Brasil". Essa reforma, apoiada nos princípios do gerencialismo ficou conhecida como "Nova Gestão Pública". Ainda nessa direção, Bresser-Pereira (1998) argumenta que:

> No Estado liberal, só eram necessários quatro ministérios: o da Justiça, responsável pela polícia; o da Defesa, incluindo exército e a marinha; o da Fazenda e o das Relações Exteriores. Nesse tipo de Estado, o serviço mais importante era a administração da justiça, que o Poder Judiciário realizava.

> Pois, "o problema da eficiência não era, na verdade, essencial" (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 49).

No século XX com a profunda crise do Estado liberal, em decorrência da Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929, decorrente da grande produção em que o mercado não foi capaz de suportar surge o "Estado Do Bem-Estar Social", onde o Estado assume um número crescente de serviços sociais, entre eles, a educação.

Conforme Bresser-Pereira (1998), após a Segunda Guerra Mundial e o desenvolvimento de teorias na área de administração de empresas começam a fazer parte da administração pública. Nesse sentido, Pacheco (2010, p. 294) afirma que a reforma nos anos de 1995 "passou a conceituar a profissionalização como a capacidade de mensurar e avaliar resultados, controlar custos e buscar a eficiência, comunicar, comparar resultados, avaliar desempenho". Portanto podemos constatar que essas reformas atingiram também a escola pública.

Na reforma gerencial foi dada a ênfase ao atingimento de metas para depois ser possível definir os indicadores de desempenho que segundo Bresser-Pereira (1998) era:

> um indicador de desempenho é composto de um número, ou percentual, que indica a magnitude (quanto), e uma unidade de medida, que dá ao número ou percentual um significado (o quê). Para medir o desempenho institucional é necessário coletar os dados. (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 230).

Conforme Bresser-Pereira (1998, p. 235) na reforma gerencial no Estado brasileiro, a instituição que provavelmente teve maior repercussão foram a das organizações sociais, uma vez que:

> A proposta da reforma é a transformação dos serviços sociais e científicos, que o Estado hoje presta diretamente, em entidades públicas não estatais, entidades sem fins lucrativos, do terceiro setor. Ao serem qualificadas como organizações sociais, as novas entidades públicas, mas de direito privado, poderão celebrar um contrato de gestão com o respectivo ministério supervisor e terão direito de participar do orçamento do Estado. Em princípio, qualquer entidade pública não estatal poderá ser qualificada como organização social, desde que cumpra os requisitos necessários (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 235).

Concluindo, a reforma gerencial do Estado foi vista como uma modernização da administração pública clássica, assegurando às instituições públicas uma autonomia financeira e administrativa, sendo um contrato de gestão firmado entre o Estado e a entidade pública, em torno de metas a serem atingidas, o principal mecanismo de controle, aproximando-se da lógica da empresa do setor privado.

Os novos modelos organizacionais compartilham de algumas características do modelo burocrático weberiano que, segundo Secchi (2009, p. 348) "continuam a colocar ênfase na função controle e não se apresentam como modelos de ruptura".

Com as ideias de Bresser-Pereira (1998), Pacheco (2010) e Secchi (2009), tais reformas, introduzidas no setor público, tiveram como finalidade a busca por maior eficiência, redução de gastos e prioritariamente o controle no setor público: tanto controle interno quanto controle externo. A seguir através das ideias de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) e Caetano (2018) serão feitas algumas críticas a esse novo modelo de gestão que acabou sendo aplicado também na gestão da escola pública.

Administração na Escola Pública: relações com o capitalismo

Como vimos anteriormente, as reformas dos anos 1990 ocorridas na administração pública, acabaram por implantar teorias da administração, desenvolvidas para as empresas capitalistas para o setor público, consequentemente nas escolas públicas. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), quanto às reformas educacionais ocorridas no governo Fernando Henrique Cardoso:

> A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 44).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) também apontam que estiveram presentes na fabricação desse consenso, além de intelectuais, organizações de empresários e centrais de trabalhadores e que, de fato,

> da relação entre eles e do litígio entre seus interesses nasceu a imposição do consenso. Erigida como ponte entre passado e futuro, a educação, constitui-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 44).

Indo nessa direção, Caetano (2018) afirma que como parte das políticas neoliberais, estão as reformas da gestão pública e a introdução da gestão gerencial como uma política que:

> traz severas imposições ao Estado, à sociedade e à educação. É nesse contexto que as reformas instituídas nos anos 90 do século passado pretendiam instaurar um novo modelo de administração pública, chamada de 'administração pública gerencial', que alterou o modelo de gestão pública e, consequentemente, de gestão da educação e da escola. (CAETANO 2018, p. 155-156).

Portanto através de reflexões em Paro (2012) será feito um esforço para diferenciar a administração empresarial da administração da escola pública. Nesse sentido, Paro (2012, p. 24) defende que "a administração como é entendida e realizada hoje é produto de uma longa evolução histórica e traz marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade":

> Por isso, para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, de início, independentemente de qualquer estrutura social determinada. Isso implica examinar o conceito de administração em geral, ou seja, a administração abstraída de seus determinantes sociais que, sob o capitalismo, por exemplo, configuram a chamada administração capitalista. Mas, aí, não se trata, já, de administração em seu sentido apenas geral, e sim administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista. Não que a administração possa

> existir concretamente a não ser determinada historicamente; apenas que, sob outras relações de produção, outros serão os determinantes e outra será a forma como se apresenta concretamente a administração (PARO, 2012, p. 24).

Considerando a administração em seu sentido geral, Paro (2012, p. 25) afirma que "a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados". Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que, "somente o homem é capaz de estabelecer livremente os objetivos a serem cumpridos" (PARO, 2012, p. 25).

Portanto baseado nas ideias de Paro (2012) pode-se concluir que a administração por ser uma atividade exclusivamente humana pode ser adaptada ao local em que é aplicada, ou seja, a administração de uma empresa produtora de mercadorias é feita de uma maneira e a administração de uma escola, de outra.

Paro (2012, p. 130) afirma, ainda, que "uma verdadeira racionalidade na utilização dos recursos em termos de interesse comum, na sociedade, só pode existir a partir de uma transformação social", pois:

> Numa sociedade dividida em classes antagônicas, produto da propriedade privada dos meios de produção, os interesses conflitantes impossibilitam a busca de objetivos comuns a toda a sociedade. Aí, as várias práxis individuais, movidas por interesses particulares, e subsumidas pelos interesses dominantes, acabam por convergir para a obtenção de um resultado que não representa o interesse comum (PARO, 2012, p. 131).

A educação deve ser objetivada para que ocorra uma transformação social. Sendo assim, na escola pública temos as políticas educacionais para que seja atingido o fim desejado, ou seja, a transformação dos cidadãos. Para Paro (2016, p. 42-43), "outro aspecto relevante das ações da escola para realização de seus fins, diz respeito à consideração das atividades-fim como passíveis da aplicação da lógica administrativa". Segundo o autor,

> A administração escolar não se reduz às atividades-meio. Se a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade portanto, mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma

> conotação administrativa. O senso comum, todavia, insiste em separar a função pedagógica da função administrativa, porque esta última nunca é vista em sua essência, abstraída de seus condicionantes conjunturais que a tornam ou mera burocratização (meios que se tornam fins em si mesmos) ou mera gerência (controle do trabalho alheio) (PARO, 2016, p. 43).

Assim, é possível concluir que, em uma instituição de ensino, todas as atividades são importantes para a qualidade social da educação. Desse modo, não apenas o professor da sala de aula ou o técnico administrativo em educação tem funções essenciais, mas a combinação das práticas laborais de todos os trabalhadores da instituição.

Paro (2012) defende que somente através da transformação social é possível integrar os interesses individuais (de pessoas ou grupos) aos interesses sociais (da sociedade como um todo). Ou seja,

> Somente assim é possível constituir-se uma autêntica vontade coletiva, representativa dos interesses de toda a sociedade e não apenas de grupos dentro dela. Por outro lado, torna-se imperativa, aí, a utilização racional dos recursos com vistas à realização de tais objetivos coletivos. Revela-se com isso o verdadeiro sentido de uma racionalidade que não se detém apenas na consideração dos meios e de sua adequada utilização (racionalidade funcional)[1], mas implica necessariamente a análise dos objetivos e sua articulação com os interesses sociais globais (PARO, 2012, p.132).

Conforme a reflexão de Paro (2012), só é possível alcançar a transformação social se a instituição tiver de forma clara a sua missão.

Saviani (2012, p. 84) afirma que "política e educação", embora distintas, não significa que sejam inteiramente independentes, ao contrário, elas são inseparáveis e mantém íntima relação. Conforme o autor, "educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes" (SAVIANI, 2012, p. 85).

Portanto na escola a convivência é uma prática social. Os Institutos Federais possuem como prerrogativas autonomia adminis-

1 É importante notar que a racionalidade chamada funcional, que se refere à adequação dos recursos disponíveis aos fins visados, é inerente a todo processo de administração. Não pode haver administração, se não houver racionalidade na utilização dos meios, com vistas à concretização de fins (PARO, 2012, p. 75).

trativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Trata-se de uma instituição de educação superior básica e profissional, pluricurriculares e multi*campus* (PDI, IFRS, 2014, p. 17).

Análise das entrevistas: definição do produto educacional

Conforme análise textual discursiva (Moraes e Galiazzi, 2007) e a categorização do material coletado nas entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, feitas com 16 coordenadores de curso da gestão atual e anterior, abrangendo todos os cursos do IFRS – Campus Rio Grande, exceto do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, no que se refere à pergunta feita aos coordenadores de curso, a respeito do cuidado dos alunos nos laboratórios de ensino-aprendizagem, as respostas nesta categoria foram as seguintes:

> É mais difícil com os alunos do integrado, mas nunca tive problemas, depende do professor, tem uns mais cuidadosos e outros menos, pouca ocorrência de avaria pelos alunos. Quando acontece é com o integrado. Os professores das áreas de humanas gostam de dar aula na rua, deixou as cadeiras na rua no outro dia as cadeiras estavam quebradas (COORDENADOR 1).

> Temos uma depredação muito pequena dentro do ambiente específico, nos laboratórios dos cursos não tem grandes estragos. Nas áreas comuns temos muitos problemas de falta de cuidado. Os cursos não tem consciência daquilo que é de uso comum. Eles não olham para os laboratórios de uso comum. Nem a própria coordenação do ensino médio. Aquilo que é de todos tem que ser cuidado por todos. E é ao contrário: o que é de todos não é de ninguém (COORDENADOR 5).

> No laboratório aluno não fica sozinho. O professor monitora sempre até por questões de segurança, temos equipamentos perigosos. Único lugar que aluno pode ficar sozinho é na ferramentaria (COORDENADOR 8).

> Sim, até devido à segurança os professores cuidam muito e alertam os alunos, aluno também não fica sozinho nos laboratórios (COORDENADOR 10).

> Sabemos que sempre tem perda, mas nos professores trabalhamos isso com os alunos. Legal fazer alguma coisa para os alunos sobre como é comprado no setor público. Conscientizar os alunos sobre o cuidado. Acontecem pequenos furtos, já tivemos, mas de patrimônio até está bom. São depredações poucas. Dentro dos laboratórios não temos muitos problemas de depredação, subtração, a não ser com alguns itens de consumo. Os laboratórios poderiam ter câmeras, seria interessante (COORDENADOR 12).

Na visão dos coordenadores de curso, a falta de cuidados dentro dos laboratórios de ensino-aprendizagem de cada curso, não acontece. Um dos motivos levantados por eles é o fato de serem os estudantes monitorados constantemente e instruídos pelos professores, atitude que vai além de apenas cuidado com os equipamentos e materiais dos laboratórios de ensino-aprendizagem, pois é necessário também que o professor esteja atento a questões de segurança. Os técnicos de laboratório também desempenham um papel importante nestas questões.

Quanto à pergunta que se referia as dificuldades encontradas pelos coordenadores de curso em relação aos processos de compras quanto a questões como orçamento, planejamento e pesquisa de mercado e demais participações, as dificuldades foram bem significativas, conforme a fala dos entrevistados.

Durante a entrevista os coordenadores foram interrogados sobre sugestões para o produto educacional, as sugestões foram as seguintes: tutorial, curso EAD, guia, material informativo, cartilha, informativo para leigos. Sendo assim, será construído um produto educacional visando a melhor compreensão dos processos de compras como um todo.

A intenção é a edição de uma cartilha sobre os processos de compras destinados aos coordenadores de curso do IFRS - Campus Rio Grande. A cartilha terá como objetivo dar uma visão geral de como ocorrem os processos de compras, qual o tempo necessário para que cada modalidade ocorra e demais esclarecimentos, que foram sugeridos nas entrevistas pelos coordenadores de curso.

A cartilha será aplicada e avaliada através de questionário semiestruturado a ser respondido pelos coordenadores de curso durante um encontro com os mesmos. Durante a avaliação do produto educacional, os participantes poderão sugerir melhorias ao produto.

Considerações finais

Na administração pública, devido o seu caráter técnico e burocrático, os processos tornam-se demorados, acontecendo de não ir ao encontro do que esperam os coordenadores de curso ao precisarem de materiais para os laboratórios de ensino-aprendizagem.

A cartilha pode ser justificada também pelo fato do Campus Rio Grande – IFRS ser uma instituição nova. Isso porque, até 2009 não realizava os processos de compras, pois o antigo Colégio Técnico Industrial – CTI pertencia à Universidade Federal de Rio Grande – FURG.

É importante, ainda, que os professores tenham uma formação básica para entendimento de como o setor de Compras e Contratos se movimenta. Estes, quando fazem o concurso público para ingresso, são somente cobrados conhecimentos específicos de sua área de docência, e, depois de algum tempo, acabam se tornando coordenadores de curso. Faz-se, portanto, necessário esclarecer que a instituição tem seus Técnico-Administrativos em Educação com formação e *know how*, capacitados para realização das atividades de compras. Os coordenadores de curso são muito importantes na fase de planejamento das compras e também devido ao conhecimento técnico que possuem muitas vezes, se fazem necessários no processo de compras.

O que se pretendeu mostrar neste trabalho foi o percurso para o desenvolvimento do produto educacional. A ideia inicial antes das entrevistas com os coordenadores de curso era de realizar alguma atividade com os alunos a fim de conscientização a respeito de como eram feitas as aquisições para os laboratórios de ensino-aprendizagem, porém para a surpresa da pesquisadora dentro dos laboratórios de ensino-aprendizagem não existem problemas significativos por falta de cuidado por parte dos alunos. Esse cuidado dos alunos nos laboratórios de ensino-aprendizagem é devido ao trabalho dos professores que sempre se preocupam em conscientizar e chamar a atenção dos alunos no espaço dos laboratórios dentro de cada curso.

Portanto o produto educacional a ser construído terá a intenção de permitir uma melhor compreensão dos processos de compras por parte dos coordenadores de curso, já que nas entrevistas ficou evidente a necessidade do mesmo, para que os laboratórios de ensino-aprendizagem sempre estejam em perfeitas condições de funcionamento, colaborando assim com a relação entre a teoria e prática na Educação Profissional.

Referências

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**. v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

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. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação, Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**. Bento Gonçalves, RS, 2014.

_____. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do Art.36 e os Arts. 39 - 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

_____. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts 39 - 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 870 de 16 de julho de 2008**. Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania: a Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional.** São Paulo: Editora 34, 1998.

CAETANO, M. R. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre Estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, v.2, n. 2, p. 153-168, 2018.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 83-106, 2012.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, p.168- 194, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, p. 1- 30, 2007.

PACHECO, R. Profissionalização, Mérito e Proteção da Burocracia no Brasil In: LOUREIRO, M. R.; ABRUCIO, F. L.; PACHECO, R. S. (Orgs.). **Burocracia e política no Brasil: desafios para a ordem democrática no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 277-305, 2010.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2012.

QUARTIERO, E.; LUNARDI, G.; BIANCHETTI, L. Técnica e Tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, J. e Colaboradores (Orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 285- 300, 2010.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 107-128, 2012.

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado In: RAMOS, M.N **Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** Curitiba: SEED-PR, p. 1-30, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2012.

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

SECCHI, L. Modelos Organizacionais e reformas da administração pública. **Revista Administração Pública**, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Espaços coletivos de formação docente para a efetivação da politecnia e da formação omnilateral dos sujeitos no Ensino Médio Integrado

Lionei Alves Brocca
Luciana Neves Loponte

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar parte da pesquisa intitulada **O Trabalho como Princípio Educativo para a Conquista da Educação Omnilateral**. Desse modo, trataremos de apresentar alguns resultados obtidos com a aplicação e análise de entrevistas realizadas com cinco docentes das áreas técnica e de cultura geral do Ensino Médio Integrado.

O lócus da pesquisa foi um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). O campus iniciou suas atividades, em 2010, durante a fase de expansão dos Institutos Federais. Atualmente, a instituição oferece 648 matrículas, distribuídas em seis cursos, sendo três deles de Ensino Médio Integrado. A entidade educacional conta com 45 docentes efetivos[1] e 7 professores substitutos, além de 27 técnicos administrativos e 21 funcionários de empresas terceirizadas[2].

A escolha por este objeto de estudo remete às experiências do pesquisador principal enquanto aluno no curso de especialização da instituição anteriormente caracterizada. E, posteriormente, em vista do ingresso como estudante no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do PROF-EPT, ao realizar as primeiras leituras sobre os referenciais teóricos da proposta integrada de ensino, percebeu-se sua importância para a construção da emancipação dos sujeitos e para a superação da divisão existente entre trabalho manual e intelectual que o sistema capitalista acabou por potencializar.

Ao mesmo tempo, em que aprofundava o entendimento acerca do tema, percebia e perguntava-se, por que não havia sido abordada

1 No período de realização das entrevistas, em setembro de 2018, dois docentes estavam em afastamento para estudos e uma por licença maternidade.
2 Dados obtidos no site da instituição: http://www.camaqua.ifsul.edu.br.

esta proposta de ensino durante a especialização da qual participou? Embora, não diretamente relacionada ao curso de Ensino Médio Integrado, pareceu razoável supor que algumas práticas docentes poderiam refletir a proposta de formação omnilateral – entre outros conceitos importantes – durante a realização da especialização. Contudo não foi possível perceber, durante as aulas, aproximações entre o referencial teórico-pedagógico do Instituto e a atividade docente no referido curso. Desse modo, coube questionar se os conceitos que regem a proposta integrada de ensino estão claros para o corpo docente e se a instituição oferece espaços para que os professores possam realizar formações com o intuito de compreender e colocar em movimento essa proposta de ensino.

Sendo assim, o objetivo das entrevistas foi, além de coletar dados para subsidiar a aplicação de uma proposta formativa e facilitar a aproximação do pesquisador com o corpo docente da instituição; conhecer e compreender melhor o entendimento dos professores acerca dos conceitos pertinentes à proposta integrada de ensino; investigar, nas práticas pedagógicas, a utilização dos conceitos relativos ao Ensino Médio Integrado e a presença de integração entre disciplinas técnicas e de cultura geral; descobrir o papel atribuído à formação continuada pelos professores, além de identificar algumas demandas relativas ao tema e obter um panorama geral, a partir do ponto de vista docente, da política de formação continuada adotada pela gestão do campus.

Questões metodológicas

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que tem por característica, a partir de determinados conhecimentos básicos interessantes à pesquisa, oferecer maior campo de interrogações à medida que o informante postula suas respostas (TRIVINOS, 1987). As entrevistas foram realizadas com três professores de disciplinas técnicas e dois professores de disciplinas de cultura geral[3]. Os professores foram escolhidos de forma aleatória entre aqueles que manifestaram disponibilidade em participar das atividades formativas. A ideia inicial seria entrevistar apenas quatro docentes, mas como um dos sujeitos atuava em ambas as áreas,

3 Importante ressaltar que o universo total de docentes é composto de 52 profissionais, dentre efetivos e substitutos.

houve a opção de buscar um novo entrevistado, atingindo um grupo amostral com cerca de 10% dos professores da instituição.

As entrevistas foram realizadas no período entre a apresentação da proposta e o início dos encontros formativos, pois, como haveria entrega de material escrito para embasar as discussões dos encontros, optou-se por não entregar o material para estudo antes da realização das entrevistas. Tal atitude foi adotada, pois correr-se-ia o risco de que os professores elaborassem entendimentos para as questões formuladas a partir da leitura do material planejado para a atividade formativa. Caso isso ocorresse, comprometer-se-ia, em parte, o propósito das entrevistas.

Os docentes participantes das entrevistas autorizaram a utilização dos dados por meio da assinatura de termo de compromisso livre e esclarecido em que ficou assegurado seu anonimato. Por esse motivo adotar-se-á a terminologia "sujeitos de pesquisa 1, 2, 3, 4 e 5". A gravação permitiu que as falas fossem transcritas, facilitando o trabalho posterior de análise. As respostas transcritas foram analisadas a partir da aplicação da técnica de análise de conteúdo baseada em procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A partir da organização da análise, foram realizadas as discussões dos dados frente às concepções teóricas pertinentes (BARDIN, 2011).

Referencial teórico

Ao longo dos anos, a Educação Profissional passou por inúmeras transformações. Houve momentos em que a dualidade[4] foi uma marca bastante presente e outros em que sua presença esteve menos evidente. A partir de 2004, com a assinatura do Decreto Lei n. 5.154, surgiu a oportunidade de efetivar a construção de um novo modelo educacional por meio da possibilidade de integração entre disciplinas de cultura geral e educação profissional no ensino de nível médio e essa medida, para alguns autores, poderia permitir uma caminhada em direção à integração entre mundo do trabalho, ciência e cultura.

Em 2008, mais um passo importante seria dado em direção à construção dessa nova proposta de ensino com a criação dos Insti-

4 Dualidade, no sentido de dois caminhos formativos. Um de formação mais geral, voltada para o prosseguimento dos estudos e, outro, de caráter mais restrito para formar mão-de-obra.

tutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da lei n. 11.892. Essa legislação representou a afirmação de um novo modo de pensar a educação profissional, integrando a área técnica ao Ensino Médio Regular. Sob comando da União, esse modelo seria posto em prática pela rede federal de ensino num ambicioso processo de expansão pelo país.

Dessa forma, com o novo modelo, pretendeu-se criar condições para superação da dualidade do conhecimento aprofundada pelo sistema capitalista a partir da separação entre trabalho manual e intelectual. Embora introduzida como marco legal apenas no século XXI, os debates sobre a Educação Integral haviam iniciado, no Brasil, ainda na década de 1980 por intelectuais como Dermeval Saviani (1989) e posteriormente tiveram continuidade com Gaudêncio Frigotto (2005) e Marise Ramos (2005), entre outros autores. Baseando-se em estudos de Karl Marx (2011) e Antônio Gramsci (2001), defendiam que a Educação Integral permitiria formar sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade.

A noção de Educação Integral é definida pela articulação entre conhecimento intelectual e prático por meio do trabalho como princípio educativo. Essa concepção de formação visa oferecer aos trabalhadores o domínio dos princípios da ciência e não apenas o mero adestramento a uma atividade laboral específica. Neste sentido, não se deve confundir integração com interdisplinariedade. Para Ramos (2005, p. 14), o termo interdisciplinariedade poderia

> ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Em outras palavras, a interdisciplinariedade somente faz sentido num contexto de fragmentação curricular e, por seu caráter utilitarista, não seria capaz de conduzir à Educação Politécnica formadora de sujeitos omnilaterais. Pois, somente por meio da integração curricular, seria possível caminhar em direção à politecnia e unificar de forma indissociável trabalho, ciência e cultura.

Tendo em vista essas observações, seria possível erigir um novo tipo de escola, a "escola unitária" ou a "escola única". Segundo Gramsci, neste modelo de escola estariam equilibrados "de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (GRAMSCI, 2001, p. 33). No sentido projetado por Gramsci (2001), a escola verdadeiramente criadora poderia contribuir para desenvolver a responsabilidade autônoma dos sujeitos, procurando ser um espaço capaz de gerar a participação ativa do estudante e de conduzir o jovem à construção do pensar, do estudar, do dirigir ou do controlar quem dirige.

A busca por essa escola ideal passa pela reunificação entre trabalho manual e intelectual, permitida pela adoção do trabalho como princípio educativo. Trabalho neste caso, entendido como categoria ontológica e ontocriativa do ser humano, desprezando-se o caráter aviltante e penoso que o conceito adquire no sistema capitalista (CIAVATTA, 2005). Os sentidos ontológico e ontocriativo do trabalho dizem respeito à característica exclusivamente humana de produzir sua existência transformando a natureza por meio do trabalho (RAMOS, 2005). Assim, para Frigotto (2005), unificar conhecimento científico e prático, seria condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade e, ao mesmo tempo, afastar o imediatismo do mercado de trabalho, no sentido capitalista do termo, que encara o trabalho como sinônimo de emprego.

A formação docente no contexto dos Institutos Federais

Sabendo que a formação docente para o contexto da educação profissional e tecnológica é uma temática bastante ampla e envolve uma infinidade de questões igualmente complexas, não teremos a pretensão de esgotar o debate deste breve texto. Apenas trataremos de elaborar algumas reflexões e contribuições para o prosseguimento do debate.

Contudo, parece consensual entre autores que o tema sempre foi tratado de forma marginal, aligeirada e imediatista. Machado (2008) acredita que a formação docente nos Institutos Federais é um assunto urgente, complexo e de enorme relevância educacional. Pereira (2010) chama atenção para a falta de políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificar o docente da Educação Profissional e Tecno-

lógica – EPT. Somam-se a estas questões a adoção do modelo integrado de ensino e a rápida expansão da rede a partir de 2008, fazendo com que houvesse uma maior amplitude das demandas formativas.

Considerando essa recente institucionalização da proposta integrada de ensino, ainda são escassos os trabalhos publicados sobre formação docente nesta área. Foram pesquisados, até o momento, três fontes de publicação de artigos científicos: a Revista Brasileira de Educação, os Anais do Congresso Nacional de Educação e o Grupo de Trabalho 08 da ANPED. Os trabalhos – em sua maioria – problematizam a formação pedagógica para os profissionais bacharéis. Além desse tema, foram encontrados trabalhos relativos aos desafios da formação de professores, à constituição dos saberes e da identidade docente, bem como levantamentos bibliográficos pertinentes a estudos com foco na formação docente para a educação profissional e tecnológica.

Em pesquisa preliminar realizada sobre o tema nos bancos de dados de teses e dissertações da CAPES, há um artigo publicado que realizou este trabalho, abrangendo os anos de 2008 a 2014. Nesse estudo, a pesquisadora Shirleide Pereira da Silva Cruz (2017) encontrou apenas nove teses e/ou dissertações que analisam a formação docente, sendo que os temas coincidem com aqueles encontrados por nossa busca. Sendo assim, nas fontes pesquisadas, não foram encontrados estudos preocupados com a formação docente centrados nos conceitos que regem a proposta integrada de ensino.

Neste contexto de grande expansão, num curto espaço de tempo, seria importante considerar algumas colocações elaboradas por Maurice Tardif (2014) acerca do perfil docente; em especial, do tempo necessário para a sua constituição enquanto profissional e dos saberes que constituem a docência. Para Tardif (2014, p. 33), a profissão é constituída por uma "pluralidade de saberes" que podem ser "disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais". Para o autor, o professor ideal é aquele que busca reunir todos eles, conhecendo "sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia", desenvolvendo "um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (TARDIF, 2014, p. 39).

Selma Garrido Pimenta (1997) segue a mesma linha ao definir os saberes necessários para a constituição do trabalho docente.

Segundo a autora, existem três tipos de saberes constitutivos da profissão docente. Seriam eles o saber da experiência, o saber do conhecimento científico e o saber pedagógico.

Autores que estudam especificamente a formação docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, argumentam à existência de uma série de conhecimentos e habilidades que o professor deve procurar dominar. Machado (2008) coloca que o docente deve

> dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 18).

Além de

> saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão (MACHADO, 2008, p 17).

Contudo, para constituição da profissão alguns autores afirmam que não basta, ao professor, desenvolver tais saberes de forma autônoma/individual. Muitos defendem que a formação, além dos ambientes acadêmicos, deve ocorrer também no interior das instituições educativas em ambientes coletivos de formação reflexiva.

José Carlos Libâneo (2010) comenta sobre um conceito bastante difundido na pesquisa educacional dos últimos anos, a reflexividade. Para o autor, a reflexão é um atributo essencialmente humano e sua aplicação deve obedecer a critérios de criticidade para que a teoria não tome um caráter utilitarista, sendo utilizada apenas para resolver questões práticas de natureza imediata. Libâneo (2010, p. 62) sustenta que há duas vertentes para adoção da reflexão como meio para o desenvolvimento da profissão docente, quais sejam:

> No campo Liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária.

António Nóvoa (2007) sustenta que existem alguns problemas ou – como ele prefere nomear – "paradoxos" no atual debate sobre formação docente, principalmente quanto à noção de professor reflexivo. Para Nóvoa (2007), um dos principais paradoxos está no fato de existir uma retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições materiais de trabalho para os profissionais. Contudo, o autor argumenta que para ultrapassar as dificuldades na profissão, são fundamentais a mobilização e o combate coletivo por parte dos professores. Tendo em vista essas questões, o autor lança alguns desafios à formação docente. Segundo ele, entre outras necessidades, é preciso reorganizar a profissão, reforçando a colaboração coletiva no ambiente de trabalho.

Sendo assim, Nóvoa (2007) não descarta de imediato o processo de reflexão, como alguns autores o fazem sob a justificativa de que este conceito está a serviço, pura e simplesmente, do capitalismo em sua atual fase neoliberal[5]. Nóvoa (2017, p. 1114 e Ss.) ressalva que "é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um 'lugar híbrido'" para que possibilite o entrelaçamento entre universidade-escola. Desse modo, somando as partes, permitir-se-ia valorizar experiências e conhecimentos de todos para transformar – este "novo local de formação" – num "lugar de ação pública".

Assim, sob o atual contexto neoliberal, o conceito de reflexividade torna-se interessante apenas na sua acepção crítica, pois possui como características primordiais a compreensão da realidade como algo socialmente construído, além de levar em conta a "apreensão das contradições" as "atitudes e ações críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação", a "apreensão teórico-prática do real", "a reflexividade de cunho crítico e emancipatório", como muito bem registra Libâneo (2010, p. 63).

5 Sob este ponto de vista procura-se afastar a formação continuada dos professores da universidade e oferecer uma qualificação cada vez mais precária, não acompanhada de melhorias das condições de trabalho.

De acordo com essa concepção, Selma Garrido Pimenta (2010) discute a formação docente e afirma que a prática reflexiva[6] deve, além de centrar-se no exercício profissional, afirmar nos professores a certeza de que seus atos têm fundamentos políticos e podem ser direcionados para objetivos emancipatórios[7]. A autora complementa, que a prática reflexiva

> enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social (PIMENTA, 2010, p. 26).

José Gimeno Sacristán (2010) ao abordar conceito semelhante – comunidades educativas - ressalta que o debate não deve ser convertido à predominância da prática em relação à teoria. Para ele a ciência tem importante função e não deve ser colocada em segundo plano, pois correr-se-ia o risco de colocar em evidência apenas as necessidades imediatas da profissão docente sem aprofundar a discussão. O autor aponta outros problemas que dificultam a formulação de saídas para a crise da profissão docente, tais como a baixa qualidade da formação. De certo modo, isso não fere a proposição de Pimenta (2010), pois para a autora é necessário "transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem*". Ou seja, nada está dado, são necessários esforços em conjunto para superar as dificuldades e as próprias amarras da profissão.

Dados obtidos e análise dos resultados

Nesta seção serão apresentados os resultados e análises das entrevistas realizadas com os cinco docentes. Por meio das respostas dos sujeitos de pesquisa, pretendemos – além de promover um levantamento de dados preliminar que possibilitasse subsidiar a elaboração das futuras atividades formativas – conhecer e analisar o entendimento dos professores sobre os conceitos do Ensino Médio Integrado; investigar como esses conceitos estão presentes nas práticas pedagógi-

6 A autora parte do conceito marxista de "práxis", entendida como a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade.

7 Não como conquista individual, mas no contexto da prática profissional e do contexto social.

cas individuais e/ou coletivas; verificar se há preocupação, na opinião dos docentes, da gestão quanto à promoção de formação continuada com base nos conceitos do ensino médio integrado.

Conhecimentos necessários à atuação docente no Ensino Médio Integrado sob o ponto de vista dos professores de um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O primeiro conjunto de respostas a ser analisado corresponde à pergunta sobre os conhecimentos necessários, na opinião dos sujeitos, à atuação no Ensino Médio Integrado. Essa interrogação teve por objetivo conhecer quais conhecimentos os sujeitos elencariam como mais importantes. Além disso, pretendia-se perceber e analisar se os sujeitos de pesquisa citariam conceitos e quais seriam citados no que se refere a proposta integrada de ensino. Com relação a essa pergunta, os professores demonstraram níveis diferenciados de entendimento da proposta do Instituto. Enquanto um dos sujeitos de pesquisa demonstrou um entendimento bastante amplo dos conhecimentos necessários para sua atuação profissional no contexto da proposta integrada de ensino nos Institutos e respondeu

> [...] A primeira coisa seria conhecer como foram criados os Institutos, com que propósito foram criados os Institutos [...] a legislação que sustenta [...] são vários documentos [...] e, além disso, aqueles documentos de autores que são referência (né)[...] Marise Ramos [...] o Frigotto [...] é o que nos diferencia... nos difere hoje do sistema "S". Senão a gente seria igual aos outros [...] existe muita confusão em relação ao ensino médio integrado, ao que é politécnico, o que é interdisciplinar [...] (SUJEITO 1)

Outro sujeito de pesquisa, talvez não entendendo a pergunta, questionou se eram conhecimentos da sua área. Ao ser esclarecido que eram conhecimentos de uma forma geral, completou "Tem a questão pedagógica que eu preciso melhorar [...] educação inclusiva [...] professores da base técnica tem [dificuldades] nessa parte pedagógica e inclusiva" (SUJEITO 5).

Para a mesma pergunta, embora não verbalize conceitos ou autores de maneira mais específica e acabe admitindo não ter chegado

ao nível de compreensão que deseja, é possível perceber na resposta do sujeito de pesquisa 2[8] uma aproximação interessante ao conceito de integração curricular. Este sujeito aponta que

> [...] para ensinar numa disciplina, na área profissional, na área técnica... tu "tem" que ter um bom conhecimento de física (pausa) de matemática (pausa) de sociologia (pausa) filosofia [...] assim as disciplinas; elas têm que estar todas juntas [...] tem que ter uma integração [...] (SUJEITO 2).

O Sujeito de pesquisa aponta, portanto, a integração de conhecimentos em conteúdos desenvolvidos nas áreas técnicas do curso que estão diretamente vinculados aos conhecimentos de cultura geral, das disciplinas denominadas propedêuticas.

Os conceitos do Ensino Médio Integrado e o planejamento das aulas

A questão referente à utilização dos conceitos da proposta integrada de ensino teve o objetivo de investigar a forma como são utilizados os conceitos relativos ao Ensino Médio Integrado no planejamento dos professores e a presença, na fala dos docentes, de integração de disciplinas técnicas e de cultura geral.

Com relação a esta pergunta, as repostas foram condizentes aos níveis de entendimento demonstrados na questão anterior. O sujeito de pesquisa 1 iniciou sua resposta destacando a importância de planejar a integração, desde o momento da elaboração / reelaboração da proposta curricular dos cursos. Para este sujeito, a integração deve ser observada

> [...] primeiro na construção da disciplina, mesmo; (pausa) que é isso que a gente faz (pausa) conversa com as disciplinas propedêuticas primeiro; para definir aonde aquele conteúdo vai se situar [...]". E apresenta um exemplo prático sobre um conteúdo específico de microbiologia, que "[...] tem toda uma aplicação, toda uma técnica que é importante a nível profissional. Então, "aí" a gente opta por professores de biologia não trabalhem a parte de microorganismo [...].

8 Observa-se que atua na área técnica.

Com relação a essa questão, o sujeito de pesquisa 2 aponta buscar conhecimentos de outras disciplinas para contextualizar os conteúdos abordados. Além disso, destaca sua tentativa de aproximação com professores da área de cultura geral para promover uma maior contextualização dos conhecimentos e, por conseguinte, uma tentativa de integração curricular; mas ressalta que existem dificuldades de efetivação da proposta integrada, embora não mencione quais seriam. Nas suas palavras, "O ideal seria um trabalho em conjunto (né!) uma coisa mais em conjunto, mas eu acho que a gente ainda não chegou nisso aqui no IF [...]".

O sujeito de pesquisa 3 segue a mesma linha, colocando que tenta mesclar teoria e prática e procura realizar aproximações com professores de outras áreas. Embora ainda não tenha concretizado, diz planejar algumas práticas que se aproximam de atividades integradas, pois pretende unir teoria e prática na produção de cerveja. Segundo este sujeito

> [...] agora eu "tô" comprando um kit de cerveja para fazer cerveja com eles, fabricar cerveja [...] vai envolver química, vai envolver biologia, vai envolver matemática. Eu já falei com o (nome do professor de matemática) porque tem uns cálculos matemáticos [...].

Quanto ao Sujeito 4 e ao Sujeito 5, percebe-se uma tentativa de aproximação mais mecânica, por vezes, ausente quanto à utilização dos conceitos pertinentes ao Ensino Médio Integrado, às questões interdisciplinares ou à integração curricular.

> Quando a gente faz o plano de ensino (pausa) Tem uma parte que a gente preenche assim (pausa) como é que eu vou dizer (pausa) relação com outras disciplinas e aquilo ali meio que foi assim (pausa) daqui a pouco tu tá no automático ali (pausa) tu já nem tá pensando como é que tá fazendo isso [...] (SUJEITO 4).

Por sua vez, o sujeito 5 pediu para especificar os conceitos e, sem mencionar um entendimento sobre os conceitos da proposta integrada e sua utilização no planejamento, fez referências a busca constante por conhecimentos, pois sua área está em contínua transformação, sendo necessário uma atualização constante.

Formação para o Mundo do Trabalho vs Formação para o Mercado de Trabalho

A pergunta **Qual sua concepção sobre Mundo do Trabalho?** teve por objetivo conhecer a concepção dos professores sobre um dos conceitos mais caros à proposta da instituição, o "mundo do trabalho". Nas respostas dos professores, novamente houve formas distintas de compreensão do conceito.

Alguns indivíduos não relacionaram diretamente "mundo do trabalho" à atividade laboral, como nas falas do sujeito de pesquisa 1, que aponta para uma formação capaz de permitir ao estudante "se enxergar como ser produtivo, contribuindo de alguma forma para a vida de outras pessoas, Criando!". Nesse mesmo sentido, o sujeito de pesquisa 2, declara que "[...] além dessa preparação para direcionar a uma determinada área dentro do mercado de trabalho, eles estão aqui para adquirir aquele senso crítico [...]" e acrescenta "poder exercer sua cidadania [...] se sentir útil, produzir conhecimento ou produzir alguma coisa que não necessariamente tenha um valor monetário. Uma retribuição por isso [...]". Da mesma forma, o sujeito de pesquisa 3, corroborando com esse entendimento mais amplo de mundo do trabalho, coloca que "existe a formação profissional (pausa) existe a formação do sujeito. A gente "tá" fazendo uma formação integral. Não adianta ter uma boa formação profissional e ser mau caráter".

Ao mesmo tempo, há incertezas e imprecisões na definição de mundo do trabalho, como na resposta dos sujeitos de pesquisa 4 e 5. O sujeito 4 argumenta que "o conceito eu vou acabar me perdendo porque eu realmente não tenho ainda [...] eu realmente não tenho esse conceito". Já o sujeito 5, utilizou apenas expressão "mercado de trabalho". Para o sujeito 5, "[...] a primeira coisa que me vem à mente é qualificação, concorrência [...] Para se colocar de forma mais competitiva no mercado [...]" e acrescenta "Se você não se valorizar [...] não se qualificar [...] vai ser facilmente desprezado pelo mercado de trabalho [...]".

O papel da formação continuada

No conjunto de questões sobre formação docente pretendeu-se descobrir o papel atribuído à formação continuada dos professores,

além de identificar algumas demandas, do corpo docente, relativas ao tema. Neste quesito, os sujeitos de pesquisa 3 e 5 associaram-no imediatamente a atividades de cunho individual. Como por exemplo, o sujeito 3 aponta que "só tenho uns pensamentos diferentes, porque eu fiz o mestrado", ao passo que o sujeito 5 argumenta "professor parar de estudar não existe, "né?". Mesmo ao serem questionados se a instituição oferecia oportunidades de formação docente, os sujeitos 3 e 5 continuaram associando tais atividades à formação individual. O sujeito 5 afirma, "eu pedi para fazer um aperfeiçoamento e acredito que vai dar certo". Para o sujeito 3, a instituição dá "oportunidade para que o professor se afaste para poder fazer um mestrado, um doutorado".

Já os sujeitos 1, 2 e 4 – com destaque para o sujeito 4 - mencionaram formas coletivas de formação quando interrogados. Para o sujeito 4, "formação continuada é que vai nos unir enquanto grupo [...] o trabalho em conjunto [...]". Contudo, sobre a formação em ambientes coletivos, o sujeito de pesquisa 1 externa que

> Eu acho que a formação continuada é essencial e a gente tem um espaço reservado para isso; são nas quartas-feiras (pausa na fala) aquelas reuniões que seriam reuniões de formação e por muito tempo elas foram tomadas por assuntos administrativos. "N" coisas assim que não tem fundamento. É muito pouco tempo [sic] para a gente discutir a prática pedagógica [...] para chegar no ensino integrado, eu acho essencial ter um tempo para estudar [...] impossível fazer isso sozinha, porque eu tenho que sentar com os colegas das outras áreas (SUJEITO 1).

Assim o sujeito entrevistado destacou a grande importância de se promover espaços de formação coletiva pedagógica dentro da própria instituição.

A formação continuada na instituição

O questionamento sobre formação continuada na instituição objetivou obter um panorama geral, a partir do ponto de vista docente, da política de formação continuada adotada pela instituição, da frequência das atividades formativas e dos temas abordados nesses momentos, além de identificar se os conceitos do Ensino Médio

são trabalhados e, ainda, se há preocupação com a integração curricular das disciplinas.

Embora reconheçam problemas, todos destacam uma disposição maior da nova gestão do campus em incentivar e fornecer mais espaços coletivos para formação continuada, pois anteriormente, esses momentos eram mais utilizados para questões administrativas ou palestras sobre assuntos diversos.

Quanto às temáticas abordadas nas formações, apenas dois respondentes citaram questões referentes aos conceitos do Ensino Médio Integrado de forma espontânea. Outro, embora sem citar temas específicos, lembrou após ser questionado de forma mais direta a presença de abordagens relacionadas ao Ensino Médio Integrado. Destaca-se que dois indivíduos não souberam apontar reuniões específicas voltadas aos conceitos da proposta integrada de ensino, mesmo ao serem citados os temas.

Por fim, ao serem questionados se as práticas de integração curricular são abordadas nas formações do campus, os respondentes citaram alguns exemplos de iniciativas que ocorrem dentro de cada curso. O sujeito de pesquisa 1 citou o exemplo de três disciplinas – duas de cunho técnico e outra de cultura geral – relacionadas a um conteúdo específico

> [...] a gente tem micro[9], tratamento de água, ensaio de química tudo no terceiro ano. Então, todo ano a gente vai a Arambaré[10]; a gente anda na praia de Arambaré; a gente para de tanto em tanto tempo; a gente coleta água para as três disciplinas e faz toda uma bateria de análises dessa água e trabalha com as três disciplinas. Cada uma está analisando aquela água sob uma perspectiva (SUJEITO 1).

Já o sujeito de pesquisa 2 afirma tentar aproximações e desenvolve trabalhos conjuntos com outros colegas, procurando integrar suas disciplinas[11] aos conteúdos de disciplinas da área de cultura geral. Segundo ele

> [....] agora mesmo [cita sua disciplina da área técnica] eu "tô" trabalhando junto com a [cita o nome da professora de física],

9 Microbiologia é um conteúdo curricular retirada da disciplina de biologia e trabalhada apenas pela área técnica, conforme relato da própria respondente.
10 Cidade banhada pela Lagoa dos Patos no Rio Grande do Sul.
11 Importante destacar que se trata de disciplinas da área técnica.

> porque eu tenho um período só de [cita novamente sua disciplina da área técnica] e é muito difícil tu trabalhar com análise de projeto de grupos com um período só. [...] Então a [cita novamente o nome da professora da área de cultura geral][...] ela esses dias me convidou [...] eu entro com a parte da [cita novamente o nome da professora da área de cultura geral] e a gente pega, na hora de avaliar, a gente faz avaliação em conjunto; tu avalia essa tua parte de [cita novamente a disciplina da área técnica] e eu avalio mais os conceito de [cita novamente o nome da professora da área de cultura geral] [...] Eu acho que ainda não "tá" perfeito, mas eu acho que tá iniciando.

O sujeito de pesquisa 3 confessa a dificuldade de integrar as disciplinas. Segundo este docente, os professores ainda não sabem direito como fazer, mas complementa que existem tentativas, como por exemplo, algumas discussões em reuniões organizadas pelas coordenações de determinados cursos. Por fim, cita um exemplo de uma prática que pretende desenvolver[12]. O sujeito de pesquisa 4 afirma que são realizadas algumas tentativas, mas a integração não ocorre de maneira efetiva. Para este sujeito, "a fala vem sendo desenvolvida de um tempo para cá, mas as ações não [...]". Por sua vez, o sujeito de pesquisa 5 não demonstrou lembrar nenhum incentivo às práticas integradas nas reuniões gerais, embora cite que os coordenadores podem realizar momentos de formação com os docentes de cada curso. Ainda destaca a existência de alguns eventos organizados em conjunto com professores de outras áreas. Nesses eventos, o sujeito de pesquisa 5 julga existir certa integração. Ao ser questionada se tais atividades possuem desdobramentos no decorrer do ano letivo, argumentou que pede relatórios aos alunos e os demais professores trabalham questões específicas dentro de cada disciplina.

Considerações finais

As entrevistas realizadas atingiram o objetivo central da pesquisa que vem sendo realizada, à medida que a análise das afirmações dos sujeitos de pesquisa nos permitiu estruturar melhor o curso de formação docente e realizar adequações aos conteúdos a serem propostos e desenvolvidos nos encontros formativos realizados poste-

12 Embora exista disciplinas de cunho técnico e de cultura geral, a atividade não tem por base as práticas profissionais do curso.

riormente. Além disso, foi possível conhecer e compreender melhor o entendimento dos professores acerca dos conceitos pertinentes ao Ensino Médio Integrado e sua utilização nas práticas pedagógicas. Igualmente foi possível obter um panorama geral, a partir do ponto de vista docente, da preocupação da gestão do campus com relação à formação continuada.

Quanto à compreensão dos conceitos da proposta integrada de ensino, percebemos que existem distintos entendimentos e apropriações por parte de professores que atuam na instituição pesquisada. Enquanto o sujeito de pesquisa 1 demonstrou um entendimento bastante amplo dos conceitos, inclusive citando autores que embasam a proposta, o sujeito de pesquisa 5 não fez menção aos termos presentes na concepção de ensino do Instituto e, mesmo ao ser questionado de maneira mais específica, deteve-se a sinalizar outras questões, como as dificuldades em relação à sua formação pedagógica e a questões ligadas à Educação Inclusiva, demonstrando pouco domínio sobre a proposta educacional da instituição. Desse modo, nos dois casos é possível perceber o quanto dois profissionais (embora atuando na mesma instituição) têm entendimentos bastante distintos em relação a conceitos que deveriam dominar com mais propriedade. Os demais sujeitos (2, 3 e 4), apesar de mencionarem a palavra integração, demonstraram uma visão mais próxima ao conceito de interdisciplinariedade entre os conhecimentos curriculares de suas disciplinas e de disciplinas correlatas.

Sobre a utilização dos conceitos no planejamento das aulas e/ou atividades do curso há, como nas afirmações anteriores, distinção de compreensão entre os docentes. Enquanto um dos sujeitos de pesquisa verbaliza que a integração deve ser pensada desde o planejamento do currículo e cita um exemplo concreto, em que o planejamento conjunto levou a proposição de uma ação integrada entre três disciplinas; outro limita-se a acrescentar que realiza busca constante de conhecimento, pois sua área de atuação está em constante processo de atualização.

Todos os sujeitos de pesquisa demonstram, nas suas falas, disposição para realizar aproximações entre suas disciplinas e as disciplinas dos colegas de curso. No entanto, essa intenção ainda não é concretizada da forma como gostariam. Entre os motivos citados para a não realização das atividades conjuntas estão o pouco tempo disponível para planejamento em conjunto e a falta de disposição de

alguns professores em participar desses momentos. Outro motivo que poderia ser aventado seria o conhecimento pouco aprofundado da teoria relativa ao Ensino Médio Integrado, visto que um dos sujeitos verbalizou essa dificuldade que trazia consigo e outro, nem sequer percebe tal obstáculo. Essas dificuldades manifestam-se de forma clara em uma das práticas relatadas por um dos sujeitos de pesquisa. Segundo o sujeito, em determinados momentos, há realização de aproximações apenas protocolares das disciplinas na construção dos planos de ensino. Além disso, a fala de alguns sujeitos demonstra haver falta de clareza entre as diferenças do conceito de interdisciplinariedade e integração, pois ao mesmo tempo em que argumentam realizar atividades que integram as disciplinas, mencionam a noção de interdisciplinariedade para explicar tais atividades.

Um conceito central à proposta integrada de ensino diz respeito à noção de "mundo do trabalho". Esse ponto mereceu uma pergunta em especial, e embora três sujeitos demonstrem certa clareza sobre o significado do conceito, um dos sujeitos de pesquisa demonstrou imprecisão ao falar sobre o termo. Já outro utilizou a expressão como sinônima de "mercado de trabalho".

Chamou atenção, nas falas sobre a formação continuada, o papel relevante que os sujeitos atribuem ao tema. Embora, alguns tenham mencionado espontaneamente[13] apenas a formação realizada individualmente fora da instituição e mantiveram essa perspectiva ao ressaltarem a preocupação do Instituto em oferecer políticas para o aperfeiçoamento docente em cursos de pós-graduação e eventos relacionados às suas áreas de atuação.

Todos destacaram a preocupação da atual gestão do campus e de algumas coordenações de curso em oferecer momentos formativos com maior regularidade, por vezes, abordando conteúdos relacionados à proposta integrada de ensino. Nesses momentos foi elaborada uma proposta de integração de três disciplinas citada por um dos sujeitos de pesquisa. Contudo, apesar de notarem uma maior disposição da atual gestão do campus[14] em favorecer a organização e promoção desses momentos, todos ressaltaram que esses espaços ainda estão muito aquém das necessidades.

13 Ou seja, precisaram ser provocados para abordar a formação continuada com os colegas na instituição.

14 Caso comparada a direções anteriores.

Portanto, além de ser uma demanda dos sujeitos entrevistados, parece evidente a necessidade de promoção de espaços coletivos para formação docente a fim de discutir e aprofundar conceitos relacionados à proposta integrada de ensino e, ao mesmo tempo, criar possibilidades e condições para a organização, desenvolvimento e acompanhamento de estratégias que promovam a integração entre as disciplinas das áreas técnica e de cultura geral. Apostando em formação docente coletiva, será possível estruturar e fortalecer a proposta do Ensino Médio Integrado para superar os entraves e possibilitar a ruptura de barreiras que persistem e dificultam a efetivação da politecnia e da formação omnilateral dos sujeitos, presentes nos documentos oficiais de fundação dos Institutos Federais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CRUZ, S. P. S. A Relação Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional: Uma Análise da Produção Acadêmica no Contexto da Rede Federal de Educação Profissional. In: **XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Curitiba: 2017. Pp. 101-115.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Pp. 57-82.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. [Volume 2]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 53-81.

NÓVOA. A. **Desafios dos Professores no Mundo Contemporâneo**. Palestra ao Sindicato dos Professores do Município de São Paulo. São Paulo: 2007.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MARX, K. **O Capital**. [Volume 1]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, 1997.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 17-53.

PEREIRA, L. A. C. **Formação De Professores e a Capacitação De Trabalhadores da Educação Profissional E Tecnológica**. MEC: Curitiba, 2010.

RAMOS, M. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Pp. 107-128.

SACRISTÁN. J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 81-89.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVINOS. A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Aporte para a Educação Omnilateral: uma proposta para o acolhimento funcional dos servidores públicos do IFSUL, Campus Sapiranga

Graziela Costa Vieira de Oliveira
Patrícia Mendes Calixto

Introdução

Quando se é novo em qualquer situação, é normal sentir-se cheio de expectativas e dúvidas que podem gerar inseguranças e receios. Se essas inseguranças podem refletir-se de maneira negativa na carreira profissional, a instituição deve buscar meios de garantir que o novo membro seja acolhido adequadamente, buscando orientá-lo para o novo cargo, assim como para o comprometimento organizacional e, como consequência, para a atividade-fim do órgão.

Nesta direção, este texto aborda a questão da socialização organizacional, como fator proporcionador de autonomia e suscitador de uma atuação comprometida com a missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). A exploração realizada no IFSul, campus Sapiranga, revelou que não há, na unidade, um procedimento padrão de acolhimento funcional. Logo, para o desenvolvimento da pesquisa, indagou-se: quais são as informações funcionais que os servidores ingressantes e a gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Sapiranga, acreditam ser necessárias para o primeiro momento da integração, do ponto de vista da socialização organizacional, dos novos profissionais?

A proposta da pesquisa emergiu do estudo sobre os desafios para a efetivação da educação omnilateral, que contemplam as condições adequadas para o êxito do processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, estudou-se o processo de socialização organizacional, com enfoque no acolhimento funcional. Dessa forma, o objetivo geral deste texto é identificar as informações necessárias para iniciar a integração de novos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Sapiranga, e interpretá-las baseando-se em aportes teóricos da socialização organizacional.

A começar pela identificação dos conceitos centrais para este trabalho, fundamentados nas bases conceituais, como formação omnilateral e sobre a socialização organizacional, foi realizado um trabalho de campo, por meio de entrevistas com uma amostra de servidores do local estudado, com o propósito de coletar dados relevantes para o profissional que está ingressando nesse determinado campus da Instituição. Tendo-se por base a análise dos dados, elaborou-se um guia de acolhimento funcional sob o título "O Guia do Servidor Ingressante no IFSul Campus Sapiranga", o qual foi apresentado aos participantes da pesquisa com o intuito de validar esse produto educacional e, assim, obter informações para que o Guia possa ser uma ferramenta útil no processo de acolhimento e de integração de um novo servidor.

A pesquisa sobre esse tema emergiu da atividade profissional exercida por uma das autoras, no IFSul, campus Sapiranga, assim como, devido aos fundamentos teóricos apresentados na disciplina de Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ofertado no IFSul, polo Charqueadas.

O texto está organizado da seguinte maneira: na primeira seção são apresentadas concepções sobre a omnilateralidade e, ainda, evidenciados os desafios para efetivá-la do ponto de vista de alguns autores. A segunda seção traz dados históricos sobre os Institutos Federais, assim como a missão do Instituto Federal Sul-rio-grandense, apresentando o local de realização da pesquisa. A seguir, a terceira parte trata sobre a socialização organizacional, acolhimento e integração profissional. Após, os aspectos metodológicos da pesquisa, que englobam coleta e análise dos dados, a confecção e validação do produto educacional, a análise dos resultados é apresentada ao leitor. E, é com as considerações finais que encerro o presente texto.

A educação omnilateral e seus desafios

A palavra omni vem do latim omnis e é um elemento de composição que significa "tudo", "todo" (FERREIRA, 1999, p. 1443). Do latim laterale, a palavra lateral significa "Relativo ao lado" (FERREIRA, 1999, p. 1191). Dessa forma, omnilateral apresenta-se como um adjetivo que significa: para todos os lados.

Concordando com Frigotto (2012b), a educação omnilateral é uma formação humana que considera dimensões objetivas e subjetivas para que a pessoa tenha pleno desenvolvimento histórico e, por que não dizer, que proporciona dignidade humana? Pensar nessa formação é pensar em aspectos como desenvolvimento corporal, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

A omnilateralidade se propõe à educação e à emancipação. Claro que, sendo o trabalho uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, ele é um dos aspectos básicos da educação omnilateral. Baseando-se, ainda, nas reflexões de Frigotto (2012b), a educação omnilateral ao se preocupar com valores de justiça, de solidariedade, de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos, acaba por qualificar a vida humana. Contudo, é uma Educação que critica a unilateralidade presente nas relações capitalistas, ou seja, critica a expropriação e a alienação, pois são obstáculos ao desenvolvimento humano. Observa-se, então, que os fundamentos filosóficos da formação omnilateral estão presentes nos pensamentos de Marx, Engels e de outros marxistas como Gramsci, ao analisarem que o "[...] desenvolvimento dos sentidos e das potencialidades humanas esteve obstruído pela cisão em classes sociais antagônicas e pela exploração de uma classe sobre as demais" (FRIGOTTO, 2012b, p. 268).

O trabalho como princípio educativo é, então, uma das dimensões da educação omnilateral e não se refere a algo simplificado. De fato, o trabalho pode ser caracterizado historicamente pelas relações produtivas, mas também possui o sentido ontológico e ambos causam impacto no tipo de educação vigente.

O ser humano adapta a natureza às suas necessidades, diferentemente de outros animais que se adaptam a ela, e esse ato é reconhecido como trabalho, como abordado por Saviani (2007). Num entendimento gramsciano, mesmo abordando o modo de produção vigente, os olhares deveriam estar voltados para transformar em liberdade o que é uma necessidade (GRAMSCI, 2001a), visão em que o trabalho assume a postura ontológica de articular o ser humano ao próprio ser humano e este à sociedade (GRAMSCI, 2001b).

Pensando, então, na Educação como importante para a formação das pessoas e, portanto, relevante para uma sociedade democrática, expõe-se o consenso entre os professores Dante Henrique Moura (2007) e Gaudêncio Frigotto (2012a), ao apontarem desafios e aspec-

tos a serem considerados para que se efetive uma educação omnilateral formadora do cidadão. Dentre os desafios, cita-se uma infraestrutura coerente da instituição educativa, capacitação dos profissionais da área, o envolvimento da sociedade e dos poderes políticos. Resume-se que esse tipo de educação necessita de condições favoráveis, internas e externas ao âmbito escolar, para o seu desenvolvimento. Explicitando Frigotto (2012a) destaca que devem-se articular várias questões para o favorecimento de uma educação multilateral, que proporcione ao indivíduo o acesso ao conhecimento como direito social e subjetivo, além de situá-lo em uma área técnica ou tecnológica.

Essas premissas baseiam-se em "[...] investimentos intelectuais, morais e financeiros, a administração inteligente de todo o processo e o envolvimento de alunos e professores em um horizonte comum" (CIAVATTA, 2005, p. 17). Infere-se que contribuir com a formação dos profissionais da Educação, seria um passo fundamental para a educação omnilateral. Neste sentido, pensamos no IFSul, campus Sapiranga, já que é o espaço laboral de uma das autoras.

Conhecendo o IFSul e o Campus Sapiranga

A Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa Rede é composta por: 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II, 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e uma Universidade Tecnológica (BRASIL, 2016).

O Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) é composto por catorze campi: Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga, Lajeado, Gravataí, Jaguarão e Novo Hamburgo. Sendo sua reitoria, sede administrativa, localizada em Pelotas – RS (INSTITUTO FEDERAL, 2019).

A missão do IFSul, que rege todos os campi, é implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (INSTITUTO FEDERAL, 2018).

Além disso, é apontado em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) a preocupação com uma formação integral do ser humano, que leva em conta o trabalho como princípio educativo. Há o compromisso com a formação crítica de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, de seu papel histórico e de sua capacidade de transformação da sociedade, considerando, então, que as atividades que permitem o desenvolvimento individual do ser humano e como participante de uma coletividade integrem a sua formação educacional. É exposto, ainda, em sua função social, o desenvolvimento do senso ético, da sensibilidade cultural, da solidariedade e do uso do conhecimento científico em prol de uma sociedade mais justa, partindo do trabalho como princípio educativo (INSTITUCIONAL, 2014).

Com o lançamento pelo Governo Federal, em 16 de agosto de 2011, da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o município de Sapiranga, no Rio Grande do Sul, deveria receber um campus do IFSul. E em outubro de 2013, o campus Sapiranga iniciou as atividades em sedes provisórias, oferecidas pela Rede Municipal de Educação de Sapiranga. Em agosto de 2014, começou a operar em sede própria (INSTITUTO FEDERAL, 2017), onde foi desenvolvida parte da pesquisa.

O campus Sapiranga é, administrativamente, composto por dois departamentos que estão sob a chefia da direção-geral: o Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX), cujo gestor é o chefe de ensino, e o Departamento de Administração e de Planejamento (DEAP), em que o gestor é o chefe da administração. Dessa forma, o campus tem três gestores: o do ensino, o da administração e o da direção-geral (INSTITUTO FEDERAL, 2017).

Para um professor ou técnico-administrativo efetivos de uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, após a realização de concurso público, ato de provimento por nomeação e a investidura no cargo, que ocorrerá com a posse (BRASIL. Lei 8.112, 1990, art. 7), o desempenho das devidas atribuições começa a partir da declaração de efetivo exercício (BRASIL. Lei 8.112, 1990, art. 15). É no momento da posse que as dúvidas do recém-ingresso começam. É, também, nesse contato inicial – acolhimento – que são dadas as primeiras impressões sobre a instituição e é quando se inicia, então, o processo de integração e socialização organizacional.

Socialização, integração e acolhimento organizacional

A socialização do indivíduo é um processo que começa com a família e com a escola. Segundo Dias (2014), o estudo da socialização começou, no final do século XIX, por meio da Sociologia e da Psicologia Social, mas acabou tornando-se foco das Ciências da Gestão.

Na vida profissional, ela acontece quando o novo membro passa por um processo de adaptação à cultura e aos valores da organização, reflexão comum a Faria (2015) e a Robbins (2005). Daí o termo socialização organizacional ser estudado por Maanen (1996) como um processamento de pessoas, em que as experiências de aprendizagem das pessoas em uma situação inédita são estruturadas por outras pessoas dentro da organização, e cada decisão tomada pode implicar em um tipo de comportamento ou atitude do novato, ou seja, pode acarretar diferentes consequências sociais. Devido a isso, a autor credita à socialização a manutenção ou não da missão organizacional. Concatenando essas formulações, o estudo de Genari et Al (2017) denota que a importância da socialização organizacional é a familiarização do ingressante com a cultura da instituição e a apreensão de conhecimentos necessários para exercer as atividades funcionais.

A socialização organizacional abordada nesse trabalho não deve ser confundida com condicionamento, e sim, como aponta Setton (2009), como um processo de aprendizagem e de construção do conhecimento que têm como consequência a interiorização de padrões de conduta e não a sua imposição.

As estratégias de socialização não são mutuamente exclusivas e podem ser criativamente combinadas (MAANEN, 1996). A aplicação formal possibilita uma aprendizagem específica da nova posição funcional, já a informal é a que ocorre na prática, pelas experiências diárias (MAANEN, 1996).

Quando um grupo é introduzido num processo de socialização, diz-se que é um programa coletivo. As táticas coletivas estão suplantando as individuais que, embora sejam mais objetivas e claras quanto à orientação dos valores organizacionais, são mais onerosas em termos temporais e financeiros. Além disso, quando o processo é individualizado, o êxito da socialização fica dependente da afeição entre novato e veterano (MAANEN, 1996). O mesmo autor, Maanen (1996), aborda que em momentos de transição, as estratégias

de socialização podem ser sequenciais, quando a pessoa passa por etapas sucessivas e hierárquicas até alcançar o objetivo ou não-sequenciais, quando se analisa não ser necessário ações intermediárias formais para um novo cargo.

Ainda sobre as estratégias de socialização organizacional, existem divergências em relação às informações que o novato possui sobre o tempo de transição, pois quando essa informação é clara, diz-se que é uma prática fixa, ou seja, existe um padrão temporal para se completar um estágio. Em contraponto à fixa, apresenta-se a estratégia variável, quando não se possui informações concretas sobre o avanço do período de transição (MAANEN, 1996).

O processamento de pessoas, caracterizado por Maanen (1996), pode ser por competição, quando se separa os profissionais em rotinas baseadas em suas habilidades e ambições, e acontece, principalmente, em período de transição para promoção. A socialização por concurso permite o início igual a todos os participantes, independente de características particulares, sendo baseada no desempenho.

A prática de adaptação à cultura organizacional pode se dar de maneira serial, em que existem membros que preparam os novos profissionais a assumirem funções similares às suas, significa que existe um padrão que garante a manutenção da personalidade da organização. A originalidade pode ser estimulada quando a socialização organizacional se dá de forma isolada, quando não existem exemplos a seguir, o que pode gerar confusão, mas também pode proporcionar o desenvolvimento de uma nova perspectiva (MAANEN, 1996).

O processo de socialização que ocorre por meio da posse ou investidura aceita e ratifica as características da pessoa, reconhecendo as habilidades e experiências de vida de cada um. Já o que acontece por meio do despojamento, assemelha-se aos rituais de passagem, em que algumas características dos novatos são desconstruídas, objetivando um maior vínculo e comprometimento com a organização e entre os membros, embora se amplie a distância com os não-membros (MAANEN, 1996).

Para Robbins (2005), quando o indivíduo não é socializado de modo satisfatório onde começou a trabalhar, pode criar problemas em relação aos valores da organização, ou seja, pode atritar com a cultura organizacional que, segundo Schein (2017, p. 8), guia "[...] o comportamento dos membros de um grupo, mediante normas

compartilhadas e assumidas nesse grupo" e "[...] influencia todos os aspectos de como uma organização lida com sua tarefa principal [...]" (SCHEIN, 2017, p. 14).

Para que a socialização seja concretizada existem etapas, pois trata-se de um processo gradativo e longo. O acolhimento é importante para que esse percurso tenha o êxito esperado, pois concorda-se com Ferreira (2008) que afirma que o ingresso é uma das fases mais críticas da vida organizacional. O acolhimento refere-se ao procedimento de receber o profissional que ingressa na organização, proporcionando uma série de informações iniciais e fundamentais (FARIA, 2015).

Ferreira (2008) expõe que tanto o acolhimento como a integração, no âmbito das organizações, são programas de socialização que objetivam dar conhecimento sobre a cultura, normas, valores e missão da instituição. E destaca que a integração pode contribuir para a motivação dos profissionais em permanecerem na organização. De acordo com Barbosa et Al (2016), é o momento de mostrar ao novo membro a sua importância para o funcionamento do todo.

Um manual de acolhimento funcional é um procedimento de integração (DURÃES, 2017). Delvas (2017) aponta que o crescimento da organização é um motivo para implementação de um guia de acolhimento. Nessa pesquisa, a proposta de elaborar um instrumento de acolhimento funcional voltou-se para o IFSul, campus Sapiranga, que é uma unidade em expansão.

Parafraseando Delvas (2017), um guia de acolhimento pode possuir várias designações, como: manual do servidor, manual de integração, manual do colaborador. Contudo, tem o propósito de fornecer informações necessárias, favorecedoras da integração à cultura organizacional. O mesmo autor aponta, em sua pesquisa, as vantagens e as desvantagens de um manual de acolhimento, que são importantes de serem mencionadas para se ponderar sobre o uso desse instrumento para a socialização organizacional. Sobre as vantagens, expõe que: é uma fonte constante de informações, contribui para a efetivação das normas e procedimentos administrativos, uniformiza a linguagem utilizada dentro da instituição, evita conflitos, erros e favorece uma formação profissional tanto de recém-ingressos como de profissionais antigos, é um material de consulta e orientação, possibilita uma melhor visão do papel de cada um na instituição. A respeito das desvantagens, identifica que: apesar de ser uma

referência, não contém todas as soluções, se a elaboração for imprópria pode conflitar com a execução adequada das funções e tornar-se pouco utilizado, o custo pode ser elevado, necessita de atualização permanente, prioriza os aspectos formais da organização.

A pesquisa de Ferreira (2008) revelou que o acolhimento e a integração são importantes para a construção da identidade situacional e que um planejamento sobre a recepção de novos profissionais promove a redução da incerteza e da ansiedade e, em contrapartida, um melhor desempenho funcional e satisfação com o trabalho. Concluiu, também, que o investimento em um manual de acolhimento e em formação profissional está de acordo com o estímulo da vontade de permanecer na organização.

Dias (2014) deduziu, a partir de sua investigação, que as práticas de socialização estão relacionadas à satisfação no trabalho, que o ingressante não aprecia que as informações sejam difíceis de encontrar e que a socialização pode acontecer sem procedimentos de acolhimento e de integração, mas, desse modo, o indivíduo ficará à mercê do tempo, da insistência e até do fracasso.

Em muitos estudos, como de Ascensão (2009), Frasson (2016), Gontijo (2003), Stainki (2013), chegou-se à conclusão de que socialização organizacional é um processo oportunizado por momentos ora de individualidade ora de coletividade, e que se relaciona ao desempenho funcional e à assimilação da cultura organizacional. Por isso, Delvas (2017) aponta a importância de dar informações ao novato desde seu ingresso, creditando ao manual de acolhimento a função de organizar e oportunizar conteúdos coerentes ao objetivo da integração, sendo, assim, um instrumento de comunicação entre o usuário e a entidade, para que ocorra o ajustamento entre a pessoa e a cultura organizacional.

Os motivos aqui elencados, considerando o espaço laboral de uma das pesquisadoras, levou à produção, portanto, de um manual de acolhimento funcional de novos servidores, conforme descrição a seguir.

A elaboração do Guia

Essa pesquisa tem como alicerce o paradigma interpretativo o qual, de acordo com Sarmento (2011), trata da interdependência do sujeito e da área de conhecimento em Ciências Sociais, ou seja,

o conhecimento científico dos fatos sociais resulta de um trabalho de interpretação, que provém da interação entre o investigador e os atores sociais. Adiciona-se que, de acordo com Santos et Al (2016), o fenômeno social e o seu contexto dão subsídios para uma pesquisa interpretativa que busca compreender a realidade dos participantes.

Devido à problemática do estudo em se considerar as necessidades dos novos membros da instituição, assim como dos gestores, foi adotada, como uma das técnicas de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, pois é o tipo que possui um roteiro de tópicos selecionados, com formulação e sequência flexíveis, permitindo a verbalização dos entrevistados sobre suas reflexões acerca dos temas apresentados (ROSA e ARNOLDI, 2014).

Buscando-se fazer uma triangulação dos dados fornecidos pelos grupos de servidores técnico-administrativos, docentes e de gestores, momento de ingresso e contexto da entrevista, para somar subsídios à montagem do produto educacional, foi feita a análise de conteúdo das informações obtidas, por meio da técnica de análise da enunciação, concordando com Bardin (1977) que acredita ser uma via coerente às entrevistas semiestruturadas.

A técnica da análise da enunciação parte da comunicação como sendo um processo dinâmico, que através da identificação das ideias, temas recorrentes e sequências do discurso, permite inferências a partir do estudo linguístico, lógico e de expressões singulares do emissor (BARDIN, 1977). Esses procedimentos possibilitam, segundo a autora, uma vigilância crítica, partindo-se da descrição, chegando-se à inferência e, por fim, à interpretação das mensagens, de acordo com o objetivo do estudo.

A partir dos instrumentos usados, foi possível o desenvolvimento de um produto para atender às necessidades apontadas pelos participantes. Também foram incorporadas sugestões identificadas nas pesquisas bibliográficas e documentais.

No IFSul, campus Sapiranga, foram ouvidos treze servidores, dentre os quais três representavam a equipe diretiva. Conforme já mencionado, os dados foram investigados tomando-se por base o procedimento de análise da enunciação de Laurence Bardin (1977). Para a análise, as informações transcritas foram inicialmente divididas por temas que foram preestabelecidos pela autora, servidora do campus Sapiranga, com base nos objetivos da pesquisa.

Na transcrição das entrevistas, fez-se uma legenda para os temas. Essa análise inicial foi reproduzida em planilha eletrônica, uma para cada participante, onde se colocou o tema relacionado às devidas formulações. A partir da planilha inicial, elaborou-se outra individualizada para refinar os dados e, dessa forma, explorar de forma mais criteriosa as informações obtidas. Então, as proposições, identificadas por Bardin (1977) como ideias ou afirmações, foram divididas por temas, os temas em categorias – com as noções principais dos assuntos – e as categorias em unidades de registro, que segundo Bardin (1977) referem-se a uma palavra ou ideia central.

Esse procedimento possibilitou verificar a frequência de abordagem e interpretações subsidiadas por características estilísticas: estilo de raciocínio, problematização, reafirmação, figuras de linguagem; como por elementos atípicos: pausas, silêncios, confusões, perdas de domínio, ânimo, desânimo, lapsos. Criou-se uma coluna de observações para explicar a relação entre o sentido da unidade de registro e a ideia do participante, assim como para correlacionar a fala do entrevistado com o tema de socialização organizacional, analisando o tipo de socialização que ele vivenciou no ingresso e o que gostaria de ter vivenciado. Essa planilha de refinamento de dados continha, ainda, uma coluna denominada "para o guia", em que, a partir da interpretação de características estilísticas, como a reafirmação, a repetição e a ênfase, pôde-se inferir algumas ideias a respeito do que o participante acreditava ser importante constar num guia de acolhimento funcional.

Os dados revelaram a importância em favorecer o acesso à missão do Instituto Federal Sul-rio-grandense, pois existe a visão fragmentada ora só técnica, ora só humana, além da réplica da expressão "educação pública, gratuita e de qualidade" dentre os entrevistados, tanto por aqueles que denotaram insegurança sobre o assunto ao responderem rapidamente sem reflexão, como por aqueles que argumentaram de acordo com a vivência profissional.

O estudo revelou que é alta a insatisfação com as informações funcionais obtidas pós-ingresso, sendo, inclusive, mencionado pelos participantes a falta de um guia. A socialização informal, quando se obtém informações com os colegas, é preponderante e não é vista de maneira positiva por quem está ingressando, mas tem um caráter benéfico com o passar do tempo, de acordo com os dados, pois ajuda

na integração. Uma questão que causa insegurança e constrangimento é o fluxo após o ingresso, com questões que começam com "onde", "quando" e "com quem", pois nos primeiros momentos não é visto como oportuno ter que sanar todas as dúvidas com colegas que acabou de conhecer.

Dessa análise emergiu a importância em se dar um direcionamento, fluxo do processo de integração. Esse direcionamento deve conter informações funcionais básicas, como as plataformas que farão parte da rotina do servidor, as siglas mais usadas no dia a dia e onde encontrar o significado de outras, o organograma da instituição, a legislação referente ao serviço público e às progressões de carreira, questões sobre atestado médico, plano de saúde e ressarcimento, alguns pontos sobre as férias, entre outras. Para quem ingressa, revelou-se interessante mostrar a estrutura física do campus e com quem falar sobre algumas demandas específicas.

Reitera-se que as informações abordadas no guia foram selecionadas de acordo com a análise dos dados coletados. Além da frequência de menções do tema, considerou-se a ênfase relacionada às características estilísticas e aos elementos atípicos. Então, dessa interpretação emergiram o conteúdo e as características do instrumento de acolhimento funcional, como: linguagem informal, de fácil leitura e com uma abordagem menos técnica, ou seja, "instrumento empático". Outro ponto relevante foi o meio de veiculação do guia, optou-se por disponibilizá-lo em formato digital, devido à política de sustentabilidade incentivada no serviço público federal e apontada por alguns participantes.

A avaliação do produto educacional

Após o guia ter sido elaborado, operacionalizou-se a etapa de validação desse produto educacional. Denominado de "O Guia do Servidor Ingressante no IFSul Campus Sapiranga", ele foi disponibilizado em forma digital, para que os treze participantes da pesquisa fizessem a sua avaliação a respeito de sua importância e de seu conteúdo, da clareza e quantidade de informações, da linguagem utilizada e da diagramação. Para tanto, foi disponibilizado um questionário com questões abertas para que os participantes caracterizados como os últimos dez servidores que ingressaram, entre maio

de 2017 e julho de 2018, pudessem contribuir com suas considerações, oportunidade em que, também, foi solicitada uma sugestão de aprimoramento do Guia. Para os três servidores que, no momento de realização da coleta de dados da pesquisa em agosto de 2018, faziam parte da equipe gestora do IFSul, campus Sapiranga, foi feita uma entrevista livre para que pudessem expor suas impressões e apontamentos sobre o Guia do Servidor Ingressante. Os questionários foram disponibilizados, assim como o guia, via e-mail. Dos dez participantes iniciais, apenas um, que não faz mais parte do corpo de servidores do IFSul, campus Sapiranga, não se manifestou.

Todos os participantes apontaram a importância do Guia do Servidor Ingressante e a pertinência de seu conteúdo para sanar as dúvidas dos novos servidores, inclusive grande parte considerou ser um instrumento válido para a vida profissional dos que já trabalham no IFSul há mais tempo. Isso demonstra que é um material importante para o acolhimento à Instituição e, dessa forma, fomentador de condições adequadas de trabalho, um dos desafios para a efetivação da educação omnilateral. Foi avaliado, ainda, como um instrumento claro e organizado, embora tenha emergido a sugestão de reorganização de alguns tópicos.

Identificou-se, com a análise dos dados, que é um material com bastante conteúdo, entretanto sem informações desnecessárias, de fato houve, por parte de alguns participantes, sugestões de inclusão de tópicos informativos. Dentre os servidores, dois sugeriram uma revisão da linguagem para uma mais técnica ou formal, os demais consideraram interessante, positiva para a leitura, a linguagem informal usada. Sobre a diagramação e layout, seis participantes fizeram observações que abrangem aspectos, como: visibilidade de imagens, cores, tamanho de letra, realce de palavras e disposição padronizada de informações.

Dos que integravam a equipe gestora, apenas um não pôde participar da entrevista de maneira presencial, contudo contribuiu com suas ponderações por e-mail. Todos os representantes da gestão caracterizaram o Guia do Servidor Ingressante como muito importante e pertinente ao momento de ingresso, sendo que um deles mencionou ser útil para além da fase de acolhimento. As informações constantes no Guia foram avaliadas como interessantes, sendo que um dos entrevistados creditou a isso o fato de serem apontadas, nesse instrumento, fontes

externas de saberes. Desse grupo de participantes, apenas um sugeriu o uso de uma linguagem formal. A respeito do layout, um entrevistado avaliou como agradável e positivo, outro sugeriu uma versão mais simples e outro que poderia ter uma arte gráfica mais moderna. Ademais, foram feitas sugestões de acréscimos de algumas informações.

Com a etapa de validação, concluiu-se que é válido prezar por uma leitura facilitada por uma linguagem informal, uma leitura "leve". Aproveitou-se, ainda, que muitas variações de tamanhos e fontes de letra, assim como quadros totalmente preenchidos por cores, podem ocasionar uma perturbação visual. Visto isso, a diagramação do Guia do Servidor Ingressante foi revista e procurou-se padronizar a disposição das informações, além de deixar os quadros com menos saturação por cor.

Houve sugestões de esclarecimento ou acréscimo de alguns conteúdos e, visto a pertinência e reincidência, foram revisados alguns itens, tais como: sobre periodicidade de avaliações no estágio probatório, sobre os registros acadêmicos, sobre plano de carreira e projetos de capacitação.

De modo geral, O Guia do Servidor Ingressante teve uma boa aceitação como um instrumento de socialização organizacional do tipo formal e individual, transmitindo orientações específicas, mas que estimula a socialização informal com seus colegas de trabalho. Os conteúdos abordados conseguiram abarcar as informações pertinentes ao momento de ingresso de um profissional da educação e, mesmo tendo uma grande quantidade de assuntos, obteve um bom desempenho em relação à facilidade de leitura e à manutenção do interesse. Revelou-se, com a interpretação dos dados avaliativos, como um material importante para o acolhimento dos novos servidores e capaz de atender às necessidades iniciais não apenas imediatas, mas como fonte para sanar dúvidas sobre a vida funcional. Compreendeu-se, a partir dessa análise, que a superação dos desafios para a efetivação de uma educação omnilateral pode ser trabalhada a partir de pequenas ações, como o favorecimento de uma integração funcional apropriada que, por sua vez, fomente condições adequadas de trabalho, o que pode influenciar o desempenho e a motivação profissional.

Para futuras atualizações, ficam sugestões de aprimoramentos gráficos de acordo com a demanda ou contexto da vida acadêmica, assim como, discussões multissetoriais para novos informativos a

constarem no Guia. Inferiu-se que é um material apto a ser disponibilizado e, por ser um guia digital, existe a real intenção de divulgação no site do IFSul, campus Sapiranga, e a possibilidade, de acordo com o planejamento da equipe gestora da unidade, de encaminhá-lo por e-mail ao servidor ingressante.

Considerações finais

A educação omnilateral, que visa à formação integral do ser humano, para não ser apenas um discurso vago na sociedade com características capitalistas, necessita do enfrentamento de uma série de desafios. Por isso, é importante que a própria instituição proporcione condições adequadas de trabalho, iniciando por planejar a melhor maneira de fazer o acolhimento funcional de seus novos integrantes, para que possam desempenhar suas funções de forma coerente à missão da organização.

Ao se atentar para o favorecimento de um acolhimento funcional, uma integração e socialização organizacional condizentes, questões como autonomia, proatividade, motivação, satisfação laboral, bem-estar e comprometimento serão influenciadas. Na perspectiva de uma instituição de educação, esses aspectos causam impacto no desempenho profissional e, portanto, dão suporte para que o processo de ensino-aprendizagem seja uma formação humana integral. Professores, gestores e técnico-administrativos educacionais, para trabalharem em prol de um horizonte comum, precisam ter acesso às informações importantes para realizar suas atividades e interagirem socialmente, necessitam do conhecimento sobre a missão, valores e funcionamento do seu novo local de trabalho. De fato, são saberes que contribuem para a própria formação profissional, o que é um requisito para a educação emancipadora de si e de outrem.

Os principais objetivos desse estudo foram os de identificar as informações necessárias para iniciar a integração de novos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Sapiranga, e interpretá-las baseando-se em aportes teóricos da socialização organizacional e, a partir de então, elaborar um guia de acolhimento funcional.

Ao abranger procedimentos que fazem parte da vida funcional, no IFSul campus Sapiranga, e fundamentos legais sobre a carreira

do servidor público federal, a proposta, "O Guia do Servidor Ingressante", foi positivamente avaliada como uma forma facilitada de consulta e de organização de informações pertinentes ao momento de ingresso. Adicionalmente, revelou-se como uma ferramenta que tem o potencial de fomentar a reflexão acerca de estratégias que proporcionam condições apropriadas de trabalho e, por consequência, do processo de ensino-aprendizagem da instituição. Mesmo com a avaliação positiva, houve divergências em relação à linguagem utilizada e à arte gráfica do material, o que poderia ser motivo de estudo futuro por, conforme levantamento de dados a respeito da atualização da ferramenta, uma equipe multidisciplinar.

Concluiu-se que a falta de procedimentos formais de socialização causam desconforto e percepções deturpadas ou equivocadas sobre a instituição e sua missão, assim como pré-impressões sobre deficiência na valorização do servidor, o que pode implicar em consequências desfavoráveis a um bom desempenho das funções e consequentemente da atividade-fim do órgão, que no caso específico está voltada para oportunizar uma formação com visão omnilateral.

Assinala-se, como sugestão, a implantação do Guia do Servidor Ingressante em meio eletrônico, site do IFSul campus Sapiranga, e envio para o e-mail dos novatos, além disso, espera-se que seja um instrumento usado como facilitador, quanto ao acesso aos conteúdos funcionais, de uma formação de integração, seja ela presencial coletiva ou individual na modalidade à distância. Esses apontamentos exigem que o Guia seja constantemente estudado, aprimorado e atualizado, conforme demanda e contexto legislativo, profissional e acadêmico, para que a sua função, como estopim de condições adequadas de trabalho dos servidores do IFSul, campus Sapiranga, seja alcançada e ampliada para todo o Instituto. Entende-se que se a instituição de ensino valoriza seus profissionais tão logo ingressem, fornecendo o suporte necessário para o acolhimento funcional, conforme exposto nesse artigo, estará, consequentemente, proporcionando um aporte para a construção da educação omnilateral de seus alunos.

Referências

ASCENSÃO, C. S. C. **Práticas de gestão de carreira, acolhimento e integração e empenhamento organizacional: estudo de caso no sector do pós-venda automóvel**. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

BARBOSA, J. R. M.; SAMPAIO, J. R. F.; BEZERRA, A. S.; ARAÚJO, A. F.; GUIMARÃES, J. M. X.; VIEIRA, E. A. Acolhimento e integração como prática dos recursos humanos hospitalar: um relato de experiência como proposta de intervenção. **Revista E-Ciência**, v. 4, n. 1, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei. 8.112 de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** Brasília: Presidência da República, 1990.

_____. 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.** Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico,** 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, pp. 01-20, 2005.

DELVAS, R. L **A importância do acolhimento e da integração na cultura organizacional: o manual de acolhimento como instrumento de socialização de novos servidores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - uma proposta**. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, 2017.

DIAS, G. M. R. S. **Socialização organizacional: a integração de novos funcionários nas organizações**. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2014.

DURÃES, L. C. M. **Percepções sobre o acolhimento e integração numa empresa de construção civil: construção de um manual de acolhimento**. [Dissertação de Mestrado]. Minho: Universidade do Minho, 2017.

FARIA, M. H. A. (Org.). **Recrutamento, seleção e socialização**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, S. **Acolhimento, integração e empenhamento organizacional: estudo de caso no sector das telecomunicações**. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008.

FRASSON, J. S. **A Socialização Docente de Professores de Educação Física no Início da Carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012a. Pp. 57-82.

_____. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012b. Pp. 267-274.

GENARI, D.; IBRAHIM, C. V. D.; IBRAHIM, G. F. A Percepção dos Servidores Públicos Sobre a Socialização Organizacional: um Estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **HOLOS**, v. 5, p. 313-328, 2017.

GONTIJO, C. L. **Socialização, Cultura e Constituição do Sujeito Organizacional: um estudo de caso**. [Dissertação de Mestrado]. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. [Volume 2]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. [Volume 4]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUCIONAL, Projeto Pedagógico. PPI. **Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**. Instituto Federal Sul-rio-grandense, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Coordenadoria de Comunicação Social. **Câmpus do IFSul**, 2019.

_____. Coordenadoria de Comunicação Social. **O Instituto Federal Sul-rio-grandense**, 2018.

_____. Câmpus Sapiranga. **O Câmpus**, 2017.

MAANEN, J. V. Processando as Pessoas – Estratégias de Socialização Organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Coords.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996. Pp. 45-62.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

ROBBINS, S. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, R. P.; NEVES, E. T.; CARNEVALE, F. Metodologias qualitativas em pesquisa na saúde: referencial interpretativo de Patricia Benner. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 1, p. 178-182, 2016.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. Pp. 137-179.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.**

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2017.

SETTON, M. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009.

STAINKI, A. R. **A Socialização de Técnico-administrativos Ingressantes na UFRGS: análise de um rito de passagem**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

Conceitos introdutórios para a construção de uma prática profissional docente emancipadora no projeto de uma minicooperativa

Evandro Carlos do Nascimento
Luciana Neves Loponte

Introdução

A qualificação profissional que o aluno busca na escola está geralmente alicerçada na teoria, sendo este o subsídio para a aprendizagem. No desenvolvimento do conhecimento e do aprendizado do aluno, no entanto, existe um espaço que precisa ser estimulado, que se refere a tão demandada experiência prática. Uma alternativa que surge como uma opção de reforço e melhoria na aprendizagem, está na condução de projetos de aprendizagem prática, como a implementação de uma minicooperativa, um espaço simulado onde o aluno tem condições de investir o conhecimento multidisciplinar construído durante as aulas teóricas, possibilitando a ele a construir sua emancipação aos desafios do mundo do trabalho.

Além disso, a realização de trabalhos em grupo, como o são em uma minicooperativa, em que cada participante tem uma função e precisa trabalhar pelo coletivo, apresenta uma série de ganhos ao aprendizado dos alunos. Entre as vantagens desta metodologia da prática, Amaral (2006 apud BELTHER, 2014, p. 133) destaca que ela permite aos alunos: "analisar situações; definir objetivos; discutir sobre aspectos relevantes e preparatórios para a tomada de decisão; distribuir cargos e atribuições; cobrar; aprender a se expressar e a ouvir; votar; fazer escolhas".

A minicooperativa em questão, foi formada por alunos do Instituto Federal Farroupilha do campus Frederico Westphalen, e teve como objetivo a produção de cuias de chimarrão padrão e customizadas. Para a produção das cuias os alunos tiveram de fazer uso dos conhecimentos construídos ao longo do curso, interagindo com seus colegas, com fornecedores locais, com a comunidade e com as demandas dos clientes – pessoa jurídica e pessoa física.

Neste texto iremos tratar de parte dos conhecimentos teóricos desenvolvidos na dissertação de mestrado sobre o tema **Minicooperativa: Desafios e Possibilidades na Formação Emancipada para o Mundo do Trabalho**, estes conhecimentos tem o foco na instrumentação do docente sobre a condução da ferramenta Minicooperativa, e na necessidade de entender os processos de ensino, de aprendizagem, pedagógicos e didáticos, envolvidos neste contexto. Os principais conceitos abordados no texto são: pedagogia, teorias da aprendizagem, emancipação e processo de ensino e aprendizagem destacando o papel do professor no processo de formação por intermédio da prática implementada de uma Minicooperativa.

Entre os autores trabalhados na construção da proposta de formação diferenciada estão: Libâneo (2002), Santos (2006), Freire (1999), Nunes e Mascarenhas (2012), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Saviani (1997).

A metodologia de trabalho parte de uma reflexão sobre ensino e a aprendizagem tendo como foco o aprofundamento da pesquisa com vistas a construção de uma prática profissional docente pautada em uma formação emancipadora que, a partir da proposta da minicooperativa, busca colocar em cena um produto educacional singular, resultante deste trabalho.

A pedagogia e sua função

Para que um projeto de Minicooperativa possa ser construído entre professores e alunos, é necessário um pensar sobre como conciliar o conhecimento teórico construído durante as disciplinas cursadas pelo aluno e a prática que será proposta a ele. Por isto, o uso das teorias da pedagogia se faz importante neste processo prático-teórico.

Conforme Houssaye et Al. (2004), "o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico de ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua própria ação". Libâneo (2002) reforça o papel da pedagogia como ente de crescimento exponencial, ao intermediar a construção do pensamento e os indivíduos:

> [...] aprender a conhecer é a pessoa considerar-se uma ilha num arquipélago, para não ficar perdida e isolada, constrói

> quanto mais pontes possíveis para as outras ilhas, a ponto de perceber-se ao final numa rede maravilhosa de relações de saber (LIBÂNEO, 2002, p. 22).

Tanto Houssaye et Al. (2004) quanto Libâneo (2002), reforçam a importância da pedagogia na interação entre as pessoas e a experiência prática no processo de ensino e aprendizagem, levando o indivíduo a conhecer e interagir com outras teorias e experiências. Alves e Garcia (2004) trazem um outro olhar, onde a capacidade de atuar em equipe, dinamiza e potencializa a função da pedagogia:

> A constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar, permite, muito bem, criar a troca, a cooperação e a policompetência. [...] a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas se reúnam [...] Mas a interdisciplinaridade pode, também, querer dizer troca e cooperação e tornar-se, assim, alguma coisa de orgânica. A polidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinar ao redor de um projeto ou de um objeto que lhes é comum. Às vezes, as disciplinas são aí chamadas como técnicas especialistas para resolver tal ou tal problema [...] (ALVES e GARCIA, 2004, p. 73).

Entender o que motiva ou move o aluno para participar do início até o encerramento da minicooperativa, é também parte importante deste projeto e para tal é necessário estabelecer um ambiente propício e motivador para a aprendizagem.

Teorias da aprendizagem

Dentre as teorias da aprendizagem, Santos (2006) discorre sobre elas, agrupando-as em três abordagens: a Comportamentalista, a Cognitivista e a Humanista. O resumo do conceito das três abordagens apresentadas pelo autor em seu artigo, estão indicadas abaixo:

Na abordagem Comportamentalista, o foco não está na dinâmica de como o indivíduo racionaliza, internamente, o que aprende, mas sim na maneira que se comporta. Esta abordagem iniciou com John B. Watson, sendo difundida e conhecida pelo nome de Behaviorismo (*Behaviorism*, em inglês, que se origina do termo *behavior*, que significa comportamento). Este estudo dos estímulos utilizados, e o reflexo do

ser humano a eles, é de grande valia para a docência, a partir da absorção das melhores práticas para o desenvolvimento do aprendizado. Nesse sentido, um exemplo que decorre da análise do comportamento, está na indicação de que o ambiente de estudo deve ser claro, com pé direito alto para favorecer a criatividade, e rico em estímulos visuais para reter a atenção e fixar os conteúdos expostos (SANTOS, 2006).

O autor destaca que um grande pesquisador e difusor do Behaviorismo, foi Burrhus Frederic Skinner, fundador da linha de pesquisa chamada de Behaviorismo Radical, colocando o posicionamento tecnicista em evidência. Isso ampliou a difusão do Behaviorismo pelo mundo e fortemente no Brasil, onde a partir de 1970 a aplicação se deu de maneira consistente, podendo ser observada no processo de ensino e de aprendizagem, nos modelos de currículo, na formação técnica dos docentes e no investimento em recursos didáticos.

Já na abordagem Cognitivista, o foco está na mente e como ela se comporta perante os estímulos que se apresentam, conhecido como estímulo-resposta. Esta análise explicita a absorção dos significados, e a sua importância na criação de novos acessos para a mente adquirir novos significados para os estímulos apresentados. Esta abordagem teve destaque a partir de 1990, onde educadores utilizaram os conhecimentos desenvolvidos e os aplicaram na formulação de uma nova teoria, o Construtivismo, teoria esta que gerou críticas por ter sido operacionalizada por docentes como método de ensino (SANTOS, 2006).

Para reduzir os impactos que o uso imediatista do construtivismo causou, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky trouxeram contribuições de trabalhos desenvolvidos durante décadas, que colocaram o construtivismo em um patamar de mais uma abordagem a ser utilizada e não a única. Piaget desenvolveu estudos que vislumbravam as interações sociais e sua influência no aprendizado, já Vygotsky destacou que os fatores biológicos têm maior impacto sobre os indivíduos (SANTOS, 2006).

Para o autor a abordagem Humanista tem como base a auto-realização do aprendiz, sendo assim, valoriza o fator afetivo, motor e cognitivo. Seu principal articulador, Carl Ransom Rogers, pregava a aprendizagem na forma integral. Ele propôs uma transposição didática de sua teoria da psicologia para o ensino, a partir de "princípios de aprendizagem". O professor deve ver o aluno com potencial para a aprendizagem, e o aluno deve se envolver com ela. Dessa forma, o am-

biente educacional deve ser de experimentações, acolhedor e não impositivo, para que haja espontaneidade do aprendiz na hora de absorver o conhecimento, trabalhando sua autoestima e formação cultural.

A Abordagem Humanista, segundo Mizukami (1996, apud BELTHER, 2014, p. 32):

> [...] o centro desta abordagem é o aluno. O método proposto é não diretivo, ou seja, os alunos devem ser orientados para realizar suas próprias experiências [...] O impulso, ou o estimulo inicial, pode ter origem fora da própria pessoa, por meio de um professor, por exemplo, mas a capacidade de descobrir, entender e captar conhecimentos, comportamentos, entre outros, é inerente a cada aluno.

Das três abordagens citadas, a Humanista é a que ficou à margem da aplicabilidade, pois foi, equivocadamente, tida como complacente e frouxa em relação ao acompanhamento e orientação do indivíduo, utilizada parcialmente com as outras abordagens (SANTOS, 2006).

No esforço de ver as três abordagens como um todo, o autor defende claramente que existe um campo fértil para semear a integração destas abordagens. A união das potencialidades de cada teoria irá fortalecer um novo modelo de aprendizagem, que irá eliminar, ou pelo menos enfraquecer, os pontos negativos de cada uma, promovendo uma revolução na aprendizagem do aluno.

As teorias da aprendizagem vêm ao encontro da minicooperativa, trazendo contribuições na estruturação do projeto da mesma e na interação entre os alunos e professores.

Com a abordagem comportamentalista buscamos perceber como o aluno se comporta dentro da minicooperativa, neste contexto percebemos os estímulos gerados e como o aluno reage a eles, visando assim construir um bom ambiente na minicooperativa o que irá, grosso modo, contribuir com o aprendizado do aluno.

Da abordagem cognitivista, onde a relação de estímulo oferecida ao aluno e a resposta que ele apresenta a este, percebemos a utilização da base de conhecimentos construída pelo aluno ao longo de seu aprendizado nas diversas disciplinas do curso que frequenta, e sua utilização quando é proposto a ele uma atividade, que o faz apresentar uma resposta ao desafio de construir um novo conhecimento e uma solução ao problema que se propôs resolver.

Por fim a abordagem humanista nos ensina, e solicita, que o professor de condições de criar um ambiente acolhedor, possibilitando ao aluno interagir na minicooperativa, experimente soluções e ações que o impulsionem a ir mais longe em suas descobertas, elevando assim a autoestima pessoal e do grupo. Neste momento, estimulado pelo professor, o aluno se descobre capaz de realizar aquilo que se propõe.

O processo de ensino e aprendizagem

No processo de ensino e de aprendizagem, buscou-se a reflexão a partir da visualização do que há de diferente no processo de ensino convencional e o processo de ensino por projetos, especificamente de minicooperativa.

A diferença mais evidente, sinalizada tanto por professores quanto por alunos, foi a existência da prática. É o aprender a fazer, de Delors (DELORS et Al., 1998). Esse aprender fazendo, para os professores, o qual favorece um melhor aproveitamento do conhecimento: aprendizagem mais significativa, maior interesse, maior conhecimento do mundo do trabalho, possibilidade de ver um produto real sendo gerado e gerido, interdisciplinaridade e socialização dos saberes. O professor tem presente a importância do saber conhecer, que exige que o aluno também possa desenvolver a capacidade de compreender o mundo e desenvolver suas capacidades profissionais (DELORS et Al., 1998). O aluno, por sua vez, destaca outros aspectos, mas não a geração de conhecimento, como um diferencial. Uma possibilidade de interpretação está no fato de o conhecimento estar presente em qualquer disciplina. Para o professor, isso torna-se um diferencial pois está associado a didática, didática essa que, segundo Candau (2001), deve dar um novo sentido para a construção do conhecimento, adaptando a maneira de ensinar para estimular os alunos ao aprendizado contínuo e para o contato com a realidade do dia-a-dia. É, na expressão mais simples definida por um aluno, o "modo diferente".

Os professores identificam, no entanto, diferenças também no aprender a viver junto, em um contexto mais amplo em que existem diferenças, conflitos e competições (DELORS et Al., 1998). Alunos e professores vivenciam juntos o criar, manter e o encerrar de uma minicooperativa e o aluno, especialmente, pode decidir escolher os caminhos a percorrer. Com isso, os alunos exercitam as relações humanas

e o trabalho em grupo. Essas vantagens são destacadas também pelos alunos: o exercício da colaboração e apoio de uns com os outros, e, também, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo.

A função do professor e o processo de ensinar e aprender

Dentro do processo de ensinar e aprender, existe a necessidade de criar condições para que o conhecimento seja construído e absorvido, com facilidade e clareza. Para tanto o ambiente deve ser de didáticas diversificadas e com estímulo a geração de ideias por parte dos alunos. Diante deste ambiente favorável, tem-se as questões de ensinar a importância do aprendizado contínuo e formar pessoas com uma visão mais ampla de mundo, com um foco mais humanista. Neste sentido, Candau (2001) afirma que a didática instrumental

> [...] é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o "como fazer" pedagógico, conhecimentos esses apresentados de forma universal e consequentemente desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados (CANDAU, 2001, p. 13-14)

Conforme o autor é preciso sair da didática instrumental para a didática fundamental, para modelar este novo sentido na construção do conhecimento, assim como formar os alunos para o aprendizado contínuo, trazendo-os para a realidade do dia-a-dia, fazendo as melhores adaptações e práticas, no sentido de adaptar a maneira de ensinar. Sair da didática instrumental, e partir para a didática fundamental, que foca nas dimensões técnicas, humanas, e políticas, de maneira simultânea; disto sairá um modelo mais completo de aprendizagem conforme Candau (2001), que valoriza o meio em que vive o aluno, que percebe suas necessidades e suas vivências, e valoriza a capacidade do aluno interagir no meio que atua, formando um cidadão ético, envolvido no seu meio, tendo iniciativas sociais e políticas na sociedade. Tamanha interação influenciará, positivamente, na presença dos alunos em sala, aumentando a dinâmica do aprender.

Os conteúdos disciplinares surgem no processo para explicar o que deve ser feito, porque e como, fluindo de forma integrada para

entender todas as etapas envolvidas ao longo da criação, execução e encerramento da minicooperativa. A interdisciplinaridade não é uma opção, mas uma exigência no método de colocar em prática uma minicooperativa.

Essas vantagens, decorrentes da vivência através da prática, não significam que sejam exclusivas do método, a exemplo do desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico. Mas enquanto um conjunto de vantagens inter-relacionadas, possibilitam ao aluno, além de adquirir competências instrumentais relacionadas às atividades da minicooperativa, desenvolver junto e mais facilmente algumas habilidades pessoais que lhe serão úteis na sua vida profissional.

Para a escola, essas características proporcionam uma maior qualidade no processo de ensino e de aprendizagem, e possibilitam que o aprendizado se espraie para outras disciplinas, tornando-as mais orgânicas. Permite uma maior socialização dos saberes. Por outro lado, a imersão na realidade da cooperativa ajuda a aproximar a escola da comunidade e do mundo do trabalho. Dá visibilidade à escola e a ajuda a construir diálogos e parcerias.

Prática docente em projetos

A realização de trabalhos em grupo, como o são em uma minicooperativa, em que cada participante tem uma função e precisa trabalhar pelo todo, apresenta uma série de ganhos ao aprendizado dos alunos. Entre as vantagens desta metodologia da prática, Amaral (2011, p. 53) destaca que ela permite aos alunos: "análise da situação; levantamento de objetivos; discussão de pontos importantes, de alternativas e de decisões a tomar; distribuição de tarefas e cargos (presidência, secretariado e tesouraria de clubes e grêmios educativos); cobranças; aprender a falar e a ouvir; votações; escolhas".

Na Prática Docente em Projetos o que se busca é que o professor responsável em guiar o aluno pela construção do conhecimento, tenha condições de planejar um projeto, levando em consideração os vários aspectos do ensino e da aprendizagem, e que este projeto seja flexível na sua execução, propiciando um ambiente que o aluno consiga problematizar as questões e desenvolver as soluções demandadas. Paulo Freire (2000b, p. 40) "a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política,

tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza".

Conforme Freire (2002), não se pode esperar que haja construção do conhecimento onde o aluno é convidado a "memorizar" os conteúdos "narrados" pelo professor. O professor precisa atuar como mediatizador do conhecimento, utilizando práticas problematizadoras, possibilitando que atos cognoscentes se renovem constantemente. Neste sentido, Freire (1987, p. 36) destaca: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

É preciso respeitar o que o aluno já tem vivenciado e experienciado na sua vida pessoal e Profissional, e neste sentido Bento e Barichello (2011, p. 179) afirmam:

> O nível técnico, atualmente, encontra-se muito diferente em relação ao momento de sua instituição. Hoje, os alunos, além de pertencerem a uma faixa etária mais elevada, em sua maioria já se encontram em atividade laboral, possuindo experiências que precisam ser consideradas no ambiente áulico.

Haydt (2006, apud MALHEIROS, 2012, p. 60) esclarece que o professor tem duas finalidades essenciais no apoio à aprendizagem de seus alunos:

> - Incentivar: muitas vezes o aluno, principalmente quando criança, não tem clareza quanto à importância do conteúdo que é trabalhado. Por isso, tende a não valorizar o estudo de algumas questões as quais ele só perceberá a utilidade muito tempo depois. Neste sentido, o incentivo é fundamental.
>
> - Orientar: a aprendizagem no ambiente escolar deve ser um processo planejado. O professor é o responsável por construir este planejamento e apoiar o educando no caminho que precisa trilhar para construir sua aprendizagem.

Além das finalidades essenciais de apoio a aprendizagem o autor destaca um método de ensino que contemple o aprendizado em prática, MALHEIROS (2012, p. 137) resgatando a história e colocando em evidencia o método de projetos de William Kilpatrick (1871-1965) que foi o criador do método de projetos e segundo o autor:

> Ele foi discípulo de John Dewey e acreditava que não era possível separar a energia investida na aprendizagem do interesse em um determinado assunto. Dewey foi um dos grandes teóricos da psicologia funcional e suas ideias influenciaram diretamente as questões educacionais no século XX.

Ainda conforme Malheiros (2012, p. 137):

> A psicologia funcional tem por princípio a relação entre as atividades mentais e as atividades motoras, algo que é base deste método de ensino.
> Os princípios para a realização deste método são:
> - A aprendizagem é construída exclusivamente pelo aluno.
> - É preciso respeitar os limites do desenvolvimento do aprendiz.
> - A aprendizagem acontece em situações práticas.
> - É papel da escola auxiliar as pessoas no desenvolvimento de habilidades relacionais.

No desencadeamento dentro das práticas docentes que usam a ferramenta de projeto na construção do conhecimento e da aprendizagem Bento e Barichello (2011, p. 180-181), apresentam o que segue:

> A Tarefa Extraclasse [...] proporciona um aumento do tempo escolar, recuperando e praticando os conceitos desenvolvidos em sala de aula, além de envolver os familiares, transferindo o conhecimento científico para o dia-a-dia dos estudantes (BAGETTI, 2005).

> Nessa perspectiva, surge a metodologia de projetos que resulta de um problema e, segundo Barbosa, Gontijo e Santos (2004), tem se destacado por possibilitar uma formação profissional que busca integrar teoria e prática. A metodologia de projetos é constituída de projetos desenvolvidos por alunos sob a orientação do professor em uma ou mais disciplinas com o objetivo de apreender conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes (MOURA; BARBOSA apud OLIVEIRA, 2006).

> Esses projetos possuem um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolvem uma situação-problema e têm como objetivo articular propósitos didáticos e sociais, ou seja, construir a aprendizagem juntamente com

> um produto final (MOÇO, 2011). Cada projeto pode ser considerado uma estratégia de trabalho em equipe que favorece a articulação entre os diferentes temas das áreas do conhecimento escolar, na solução de um dado problema focado na aprendizagem de conceitos, procedimentos e valores, durante o desenvolvimento das aulas. Pode ser implementado e conectado a outras áreas, ao mesmo tempo em que novos conceitos, procedimentos e valores vão surgindo (BAGETTI, 2005).

Malheiros (2012, p. 31) lembra também que "Paulo Freire defendia que a aprendizagem deveria se dar por meio de conteúdos significativos para aquele que aprendia. Sua teoria defende uma educação prática, calcada em uma teoria libertadora".

A busca por uma maneira funcional e prática de garantir uma avaliação positiva de cada aluno, passa pela inovação na hora de implantar uma didática que consiga levar ao aluno o ensino e a aprendizagem no mesmo momento (BOTH, 2012).

O uso de projetos por meio de uma minicooperativa mostra-se uma proposta vantajosa para o desenvolvimento dos quatro pilares educacionais. As vantagens não são somente para o aluno, mas também para a escola e para a comunidade.

Isso evidencia-se também no exercício da docência, onde aponta-se como vantagem a necessária desacomodação do professor para dar conta da metodologia de projetos e a adaptação que precisa fazer a partir das escolhas dos alunos e de cada desafio que surge no desenvolvimento do projeto.

O uso de projetos, por meio da minicooperativa evidencia muitas vantagens em relação a uma proposta tradicional de ensino e aprendizagem. Essas vantagens passam não só pelo aprendizado do aluno, mas também na didática do professor e no aprendizado que ele mesmo está disposto a fazer, bem como na qualidade do ensino para a escola e na sua relação com a comunidade.

O percurso individual de aprendizado que cada aluno realiza dentro de um projeto coletivo, associado a suas próprias características e histórias de vida, potencializarão algumas habilidades mais que outras. No entanto, para que se possa ter uma visão mais completa do assunto, sugere-se investigar, igualmente, quais as desvantagens do uso de projetos, as barreiras encontradas, e o efetivo aproveitamento desses aprendizados no mundo do trabalho.

Considerações finais

O processo de emancipação pela educação busca da plenitude de um indivíduo e, nesse sentido, a relação entre teoria e prática na minicooperativa é um solo fértil para constituir os processos formativos construtores de autonomia do conhecimento. Concordando com Freire (1980, p. 39),

> [...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Nessa direção, docentes e discentes carregam a possibilidade de compreender suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo; assim, são estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da *práxis*, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora da realidade, constituindo autonomia.

Segundo Kira, Medeiros e Santos (2013), a autonomia do indivíduo é o foco central no processo de emancipação do ser humano. Como promotores dessa autonomia individual está o respeito à individualidade de cada um, a sua bagagem de conhecimentos e experiências, formada pela valorização do seu jeito de viver, sua classe social e cultura, que ajudarão a construir o novo conhecimento. Negar isso a outro indivíduo é um ato de desumanização de um para com o outro. Quando se fala em autonomia, é preciso ressaltar a importância do exercício democrático na escola, pois é a partir dela que começa a construção de um ser autônomo, produto de sua história.

Para Freire, em seu livro Educação como Prática da Liberdade (1999, p. 30), a problemática são as pessoas, a humanização e a desumanização, o que o autor denomina como o "ser mais" e o "ser menos":

> A desumanização que não se verifica apenas nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer,

> a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível, porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos ao buscarem recuperar a sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - liberta-se a si e aos opressores.

Essa premissa demonstra a existência de vários polos: a humanização e a desumanização; ser mais versus ser menos; trabalho livre versus trabalho escravo; alienação versus desalienação; opressor e oprimido; dominado e dominador. Mais do que saber da existência dessas desigualdades, Paulo Freire (1999) salienta que o processo de libertação precisa acontecer a partir do oprimido, para que esse, uma vez no poder, não repita o comportamento de opressor que hospedara em si, o que caracteriza uma tarefa humanista e histórica.

Dentro desse contexto de autonomia e emancipação, Nunes e Mascarenhas (2012), vão ao encontro de uma proposta de educação que possibilite ao indivíduo passar por um processo de emancipação que o faça se impor perante o mundo, mesmo contra todas as adversidades que se encontram inseridas nas estruturas sociais. Para que o indivíduo tenha essa autonomia do pensamento, os autores defendem que o trabalho conjunto entre educador e educando pode potencializar estar ações emancipatórias. Isso se dá através de um enfrentamento e de um posicionamento critico à sociedade, afastando o status quo opressor instaurado com a alienação e passividade oriunda de um estado de comodismo. Assim, todas as iniciativas estabelecerão uma prática educacional emancipadora. E para que essa práxis se estabeleça de maneira sólida, é necessário a aquisição de uma base teórica por parte dos educadores, com a qual será possível relacionar

a concepção de ser humano e do seu mundo, construindo aí uma prática política e educativa, capacitando os alunos a fazer interpretações críticas da realidade em que estão inseridos. Nunes e Mascarenhas (2012) fazem uma crítica clara ao quietismo e à opressão instalada na sociedade, impossibilitando a emancipação e não propiciando elementos que levem os indivíduos a emancipar-se. Nesse contexto, os educandos, como seres conscientes e pensantes, devem emanar de si uma pedagogia capaz de emancipá-los, levando a todos um desenvolvimento social que hoje só é propiciado a uma minoria.

Para que a emancipação dos indivíduos se torne prática no dia a dia das pessoas, Lima (2014) trabalha a ideia de que é necessário dar esforço de multilateralidade às intervenções pedagógicas de cada professor, saindo de uma prática linear para uma que observe o mundo concreto, levando em consideração as expectativas, visões e valores na construção de uma sociedade. O autor também afirma que é necessário fazer uma articulação com o mundo histórico, com uma leitura do que já passou, promovendo uma integração do que o mundo apresenta e o que o indivíduo traz consigo. Para que haja essa multilateralidade e articulação, é preciso que o ente promotor desse novo pensar, ou seja, o professor, tenha humildade na construção de um posicionamento político. Esse posicionamento deve estar centrado na formação de um cidadão e ser dialético, com foco na leitura do que o mundo apresenta como verdade. Em ambos faz uma interpretação do que existe de melhor para promover a emancipação dos indivíduos, desenvolvendo uma escola contemporânea, onde a educação é feita para os indivíduos e pelos próprios indivíduos (LIMA, 2014).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), também dão ênfase para a compreensão de que o intelectual não é o criador do mundo em que vive, mas que tem o seu potencial atingido quando é capaz de ajudar na transformação e compreensão do mesmo.

Para Ramos (2017), é necessário que os educadores se desafiem a formar indivíduos para as humanidades e para a ciência e tecnologia, construindo uma proposta curricular integrada. Com um Ensino Médio Integrado, afirma-se o indivíduo como um ser humano repleto de potencialidades, e capaz de assumir o seu protagonismo na sociedade e no trabalho que constrói. Nesse sentido Saviani (2007) defende que, o conceito de politecnia implica na união de trabalho e escola, levando o conhecimento intelectual construído juntamente com o trabalho pro-

dutivo, levando a consideração de uma construção de uma educação tecnológica, a que se chamou também de politecnia. Esse conceito de educação tecnológica/politecnia, fica mais elucidado em sua aplicabilidade quando define-se a politecnia como capacidade de fazer diversas tarefas, enquanto a educação tecnológica vincula-se ao conceito de um indivíduo omnilateral, capaz de desmembrar e construir as novas tecnologias, à medida que o trabalho evolui (SAVIANI, 2007).

Na minicooperativa será tratada igualmente a concepção de formação profissional que se alia ao conceito de emancipação, na perspectiva de romper com a ideia de formação restrita que serve ao "mercado". Dessa forma, busca-se compreender o conceito de trabalho a partir de seu princípio educativo, que permite uma visão ampliada de formação para o mundo do trabalho.

O texto acima apresenta significativas contribuições formativas na utilização de minicooperativa como ferramenta pedagógica. Esses elementos, a saber: experiência prática, interação com o ambiente externo, desenvolvimento de habilidades de base profissionais e pessoais, desenvolvimento da criatividade, da autoconfiança, do trabalho em equipe, assunção de responsabilidades e tomada de iniciativa, são fundamentais na construção de processos formativos autônomos e fundantes da emancipação humana.

Nesse sentido, o pensamento de Freire (2000, p. 46) embasa a necessidade de cada educando de constituir-se em sua identidade:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Freire (2000) aponta para um novo papel a ser assumido pela educação, rompendo com o modelo existente que propõe valores que contribuem para a manutenção das diferenças de classe e em que os princípios econômicos se sobrepõem aos humanos. Neste sentido a minicooperativa é um instrumento de rompimento com o modelo tradicional, de formação para o mercado, e passa a ser um instrumento de formação emancipadora para o mundo do trabalho.

Referências

ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

AMARAL, A. L. O trabalho de grupo: como trabalhar com os "diferentes". IN: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus. 2011. E-book.

BELTHER, J. M. (Org.). **Didática I**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

BENTO, M. H. S.; BARICHELLO, M. R. A. **A metodologia de projetos como estratégia de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. S. L. 2011. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/716/683.

BOTH, I J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELORS et Al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO no Brasil, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000b.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O Trabalho como princípio educativo na educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Orgs.). **Educação Integral e Sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Escola Sindical São Paulo - CUT, 2005. Pp. 19-62.

HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KIRA, L. F.; MEDEIROS, M. L.; SANTOS, J. S. Paulo Freire e a autonomia como emancipação do homem. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, 11, 2013, Curitiba. **Anais**... Curitiba: PUCPR, 2013. Pp. 20.649-20.656.

LIBANEO, J. B. **A arte de formar-se**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIMA, P. G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 63-81, 2014.

MALHEIROS, B. T. **Didática geral.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

NUNES, C. S.; MASCARENHAS, M. S. Educação para emancipação no pensamento de Pierre Boudieu e Paulo Freire. In: **FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPED**, 4., 2012, Parnaíba. Anais... Campina Grande: Realize, 2012. p. 1 – 17.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. Pp. 20-43.

SANTOS, J. A. S. Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. **Sigma**, v. 2, n. 2, p. 97-11, 2006.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

Desenvolvimento e aplicação de um jogo digital envolvendo gestão e organização de espaços do IFSUL Campus Sapiranga

Juliano de Leon Viero Marques
Lourenço de Oliveira Basso
Jackson de Paula Aires

Introdução

O ingresso em uma nova instituição de ensino costuma ser um momento de muitas dúvidas e inseguranças na vida dos estudantes. Muitas delas são decorrentes do fato de os procedimentos internos de gestão e organização de cada instituição diferirem entre si, causando muitas vezes uma sensação de desorientação diante do novo ambiente. A atuação como Técnico em Assuntos Educacionais permite perceber este fenômeno *in loco*, tendo em vista que recorrentemente os discentes acabam por questionar aos profissionais dos mais diversos setores sobre dúvidas tais como a quem se dirigir para fazer atestado de matrícula/frequência, onde encaminhar documentações referentes a estágios, que servidor poderia autorizar a saída antes do término das aulas etc.

Perante esse quadro, pensou-se em uma proposta que possibilitasse que esses alunos fossem auxiliados nesse processo, mas de uma maneira mais lúdica. Assim sendo, idealizou-se a criação de um jogo digital (*game*) que contemplasse o anseio e as dúvidas dos alunos. A presente pesquisa aborda aspectos referentes à Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica, visto que explora a dificuldade dos alunos em se situarem na própria organização espacial e laboral no campus Sapiranga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense (IFSul), dado que, como já foi abordado, muitos não sabem aonde ir e a quem encaminhar determinadas demandas.

Propõe-se, com este estudo, avaliar as contribuições junto aos discentes de uma proposta lúdica no formato de *game* que explore a gestão e organização do espaço pedagógico do IFSul – Campus Sapi-

ranga. De forma mais específica, busca-se investigar os questionamentos recorrentes dos alunos relacionados aos processos dos diversos setores da gestão e estrutura do IFSul – Campus Sapiranga; avaliar de que maneira questionamentos levantados poderiam ser modelados de forma lúdica visando a contribuir com a disseminação dos conhecimentos sobre os processos internos do campus; desenvolver um jogo digital a partir das informações obtidas junto a alunos e servidores, buscando explorar as dúvidas mais usuais dentro da gestão e organização dos espaços pedagógicos do IFSul – Campus Sapiranga; avaliar o impacto pedagógico e contribuições de uma abordagem lúdica com base em *games* no processo de orientação dos estudantes frente à gestão e estrutura do IFSul – Campus Sapiranga.

Vale destacar que o jogo aqui proposto levou em conta os cursos ofertados pelo campus, os conhecimentos acerca da Educação Profissional e Tecnológica e, logicamente, a organização e o funcionamento interno de setores do campus. Em suma, a ideia central é de que este produto permita que os alunos compreendam a gestão e organização do espaço pedagógico do IFSul – Campus Sapiranga

Conforme será detalhado no decorrer deste texto, a coleta de dados inicial partiu de entrevistas com cinco alunos e quatro servidores – a fim de saber quais são as dúvidas mais usuais dos alunos a respeito de questões inerentes à própria gestão e organização do espaço do Campus Sapiranga do IFSul. Graças a isso, pôde-se separar aquilo que é indispensável ao *game* daquilo que é dispensável. Essa etapa foi muito importante para a elaboração do produto, tendo em vista que foi o momento em que houve levantamento de boa parte dos requisitos do jogo.

Os jogos digitais e o contexto educacional

A ideia de desenvolvimento de um jogo digital em que os alunos tenham contato com os diferentes setores do IFSul – Campus Sapiranga também está ligada a uma necessidade de acolhimento da escola para com seus alunos. Gramsci (2001) advoga que a escola, em geral, precisa receber maiores incentivos públicos, ter maior número de docentes e ampliar seu espaço físico. O pensador também defende uma escola unitária, funcionando em tempo integral, contando com dormitórios, refeitórios, bibliotecas, laboratórios, sa-

las especializadas para seminários etc. O estudo deveria ser menos mecânico e mais coletivo, humanista, devendo haver auxílio dos professores e dos melhores discentes mesmo nos momentos de estudos individual. O aluno, assim, desenvolveria autodisciplina intelectual e autonomia moral para uma posterior especialização (seja acadêmica, seja no meio produtivo). Em suma, o *game* vai ao encontro dos esforços praticados visando a uma educação omnilateral.

Torna-se necessário encontrar a sinergia entre pedagogia e a diversão nos jogos educacionais, conforme Andrade, Silva e Oliveira (2013). Em outras palavras, o *game* não pode ser tão pedagógico a ponto de ser maçante para o jogador, nem tão divertido de forma a não proporcionar aprendizagem a quem o joga. Deve-se buscar o equilíbrio entre esses dois fatores. Nesse sentido, esse projeto reforça o exposto por Vasconcellos, quando ele cita que:

> [...] a maioria das pesquisas envolvendo jogos eletrônicos no Brasil dividem-se em dois grandes grupos de estudos: o primeiro, aborda temas relacionados à tecnologia, preocupados com abordagens computacionais aplicadas aos games. O segundo, aborda temas relacionados à tecnologia e educação, tomando a aplicação dos jogos digitais como uma alternativa pedagógica (VASCONCELLOS, 2013 Apud ROCHA, 2015, p. 23).

Rocha (2015) defende a importância do uso de jogos no âmbito do ensino e a necessidade de incluí-los no currículo escolar. O autor tira proveito de Prensky (2012) para destacar que a aprendizagem baseada em jogos digitais funciona em função de três fatores: envolvimento (o jogador se sente motivado), processo interativo de aprendizagem (há estímulo à participação e à cooperação dos alunos) e a maneira como os dois são unidos no pacote total (existem inúmeras maneiras de empregá-lo).

Johnson (2005 Apud MENDES, 2011) fala que os jogos desenvolvem a "aprendizagem colateral", dado que eles propiciam um aprendizado involuntário de seus jogadores ao aprenderem sem perceber isso e são estimulados a descobrir "o que vem a seguir". Também essa aprendizagem colateral se encontra no processo como um todo, não na recompensa do desafio. O jogador vai desenvolvendo estratégias para a resolução do desafio e readequando sua ação em decorrência das respostas obtidas ao longo do jogo.

Há vários elementos presentes nos *games*: regras, tempo, enigmas, replay etc. de modo que "as regras são projetadas para limitar a ação dos jogadores e manter o jogo administrável e ordenado" (MENEZES, 2015, p. 58). O tempo, conforme Menezes (2015, p. 59), motiva a ação e dá velocidade ao jogo. Os *quests* (ou enigmas) também podem ser encontrados nos *games* e "[...] são esquemas de perguntas e respostas que ajudam na absorção de conteúdos de forma gradual e dinâmica, e podem ser observados com mais frequência no contexto educacional" (MENEZES, 2015, p. 62). Há também o *replay* (repetir ou *do over*) que permite ao jogador errar. Esses erros "[...] adicionam um nível extra de contentamento porque fazem o jogador ter a liberdade de escolher seu jeito próprio de jogar dentro das abordagens disponíveis" (MENEZES, 2015, p. 59).

Vilas Boas et Al. (2017) destaca outros elementos presentes no jogo digital: os pontos quantificam o desempenho do jogador; os níveis e os pontos demonstram o progresso do jogador no sistema; as conquistas são recompensas dadas quando o indivíduo alcança uma determinada pontuação. Menezes (2015, p. 64) acrescenta que os pontos são usados para encorajar os indivíduos a coletá-los ao executarem determinada tarefa. Já Bissolotti (2016) chama a atenção de que podem haver várias categorias de pontos e que isso pode ser usado para que o usuário tenha algum comportamento específico.

Vale destacar, ainda, dois elementos importantes nos *games*: desafios e missões. Esses "[...] dão aos jogadores, de forma contextualizada, orientação sobre o que deve ser feito dentro do mundo da experiência gamificada" (MENEZES, 2015, p. 57). Quanto à conquista, conforme Lopes, Toda e Brancher (2015), essa pode ser um troféu ou uma medalha e a falta desse elemento, no jogo, pode desestimular o jogador. Menezes (2015, p. 63) se refere de maneira geral a troféus e medalhas, salientando o seguinte:

> Representam uma espécie de "marca visual" da reputação do usuário, demonstrando suas preferências e capacidades. Símbolo virtual de status e afirmação da jornada do usuário durante a navegação pelo sistema. Servem como identificação de indivíduos dentro de grupos com interesses em comum [...].

Vilas Boas et Al. (2017, p. 73) fala o seguinte acerca dos *rankings*: "são usados para expor os ganhos do usuário perante a co-

munidade a qual pertence, concebendo um meio de transmitir um incentivo social". O ranking segundo Kapp (2012, p. 47 Apud BISSOLOTTI, 2016, p. 50) "[...] criou um poderoso motivador para jogar o *game* novamente, e possibilitou aos jogadores a chance de interagir socialmente nas discussões do *game* e das altas pontuações".

De acordo com Lopes, Toda e Brancher (2015), o elemento "narrativa" guia o jogador durante o jogo e sua ausência pode acarretar desorientação ao jogador. Os níveis podem ser representados por fases ou como forma de progresso do jogador. A inexistência de níveis pode deixar o jogo caótico ou confuso quanto aos seus objetivos.

Referente à importância dos jogos, é indispensável tratar do aprimoramento das relações sociais em decorrência da prática deles. Os jogadores se comunicam e a eles são exigidas habilidades, tais como: ouvir, processar, entender e repassar informações, adotar posturas de cooperação, discordar, fornecer espaço aos colegas, mudar de opinião etc.

Por outro lado, os *games* também podem conter aspectos negativos. Conforme destacam Scherer e Miranda (2013), alguns jogos transmitem mensagens de violência aos seus usuários, havendo necessidade de que esses tenham consciência quanto às mensagens que os *games* lhes transmitem. Além disso, essas autoras afirmam que há muitas crianças viciadas em jogos digitais, sendo assim necessário que professores e responsáveis estabeleçam limites às crianças quanto ao seu uso, a fim de evitar essa dependência. Mas isso não precisa necessariamente chegar ao ponto de proibir que as crianças joguem.

Os jogos digitais podem prover *feedback* (auxiliar o usuário a se manter informado sobre o que está acontecendo no ambiente) não somente através de mecanismos como pontos e *rankings*, mas também por meio das consequências das ações dos jogadores que eles podem percebê-las ao longo do jogo, possibilitando que os usuários reavaliem, no momento exato, suas ações. O *feedback* é "uma reação a qualquer ação, com o poder de modificá-la e ampliá-la. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que o sujeito inicie a ação. Sem a ação do sujeito nada acontece" (LEFFA; PINTO, 2014, p. 363).

Raessens (2005; 2006 *apud* Vasconcellos et Al., 2017, p. 215) afirma que o jogador tem como padrão implícito a busca em decodificar as regras do jogo para compreender seus padrões de funcionamento e poder, assim, obter vitórias no jogo e também assunção

de que sua participação e interferência não são só legítimas, mas também necessárias e vitais para a existência do *game*. Assim sendo, de acordo com Vasconcellos et Al. (2017), jogos em que os jogadores interagem, via avatar, podem ser ainda mais eficazes para promoção do engajamento. O avatar é uma espécie de "corpo digital", uma entidade dentro de certos tipos de jogos que fica sob comando do jogador, sendo a principal forma desse fazer alterações no contexto do jogo. Há mais empatia do jogador com o avatar quando este é personagem da narrativa.

Além disso, vale destacar que foi feita uma ampla pesquisa de busca de trabalhos em bibliotecas virtuais, repositórios virtuais e periódicos científicos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - publicados de 2014 a 2018 - acerca de *games*. A partir desta busca, Marques e Basso (2018) apontam algumas observações, conforme expomos a seguir.

Seis trabalhos foram encontrados graças à realização dessa pesquisa. O jogo "Vamos às Compra$" teve como público-alvo crianças de 6 a 10 anos e lidou com as quatro operações básicas da matemática, sendo aplicado numa Escola Estadual de Frederico Westphalen. O jogo "El Mochilero" foi desenvolvido totalmente em espanhol, em formato de *quiz*, sendo aplicado em duas turmas de Ensino Médio Integrado do IFPR. Já dentro do IFG, por meio do uso da ferramenta "Faz Game", um objeto virtual de aprendizagem foi criado. Nesse *game*, alunos do IFG responderam a dez questões referentes à fabricação de açúcar e, posteriormente, o avaliaram.

O aplicativo "Física in Mãos" tratou do conteúdo gravitação. Alunos de cursos técnicos integrados de Nível Médio do IFRN responderam a um pré-teste que continha nove questões de múltipla escolha referentes ao assunto do *game*. Após isso, questões do jogo foram resolvidas em outros encontros e, finalmente, o pós-teste foi aplicado, o qual continha as mesmas questões do pré-teste. O *game*, em formato de tabuleiro, "Lâmpadas", cujo conteúdo se refere a circuitos elétricos, foi desenvolvido a partir do App Inventor 2. Alunos do segundo ano do Ensino Médio de duas escolas particulares de Natal-RN responderam ao pré-teste, jogaram o *game* e responderam ao pós-teste que era igual ao pré-teste. Finalmente, também houve o caso do jogo digital "Lino", que foi desenvolvido no próprio IFSul, objetivando auxiliar as crianças de idade escolar na aprendizagem a

respeito de Educação Ambiental. "Lino" foi aplicado em crianças de 8 a 12 anos de idade que cursavam da 3ª à 7ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Monte Mor (SP).

A partir da análise das características desses *games*, pôde ser observado que poucos foram concebidos e aplicados no próprio ambiente da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; além do fato de nenhum ter tratado da gestão e da organização de espaços da própria instituição escolar. Em muitos casos, não houve valorização do conhecimento prévio do aluno a respeito do conteúdo abordado no produto. Havendo, muitas vezes, aplicação de pré-teste e pós-teste idênticos. Destarte, o trabalho que aqui proposto se difere por lidar com gestão e organização de espaços do Campus Sapiranga do IFSul e por ter feito a oitiva de alunos e funcionários do IFSul antes mesmo do seu desenvolvimento.

Metodologia

No que se refere aos paradigmas elencados por Sarmento (2011, p. 6), a pesquisa está identificada como pertencente ao paradigma interpretativo, que preza pela interdependência do sujeito e do objeto, sem se focar tanto em ideologia, tal como acontece no Paradigma Crítico pois "dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações".

Houve uso de metodologias qualitativas e participativas, como costuma ocorrer em pesquisas que tiram proveito do paradigma interpretativo. Além disso, foi desenvolvido um estudo de caso,

> [...] em que o estudo de caso se distingue de outros tipos de pesquisa? A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não "típico", isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Cinco alunos e quatro servidores foram entrevistados, tomando como referência um padrão de organização comum ao IFSul – Campus Sapiranga que, muitas vezes, é diferente em relação às demais escolas brasileiras. É importante destacar que qualquer tipo de pesquisa que envolva seres humanos deve estar em consonância com os padrões éticos. Essa pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e dependeu do parecer favorável de um comitê de ética para a sua efetivação. Assim sendo, é relevante frisar que

> Se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes –, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas" (PAIVA, 2005, p. 44).

Mediante aprovação dessa pesquisa pelo comitê de ética, antes das entrevistas, os menores de idade que foram entrevistados, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e seus responsáveis assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Através desses documentos, eles ficaram cientes do objetivo da pesquisa, a quem recorrer em caso de problemas referentes às entrevistas, entre outras questões. Lüdke e André (1986, p. 37) destacam o seguinte:

> É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder às questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso.

Por meio das entrevistas, buscou-se definição dos requisitos para tornar viável o desenvolvimento de um *game* que trata da gestão e organização do espaço pedagógico do IFSul – Campus Sapiranga e que terá como fim sua aplicação junto aos alunos do campus citado. Foram adotados roteiros prévios para essas entrevistas. Basicamente, na elaboração desses roteiros, foram levados em consideração quem seria entrevistado (se servidor ou aluno) e em que período seria realizada a entrevista (antes ou após o desenvolvimento do *game*).

As entrevistas – as realizadas e as que serão realizadas após a aplicação do *game* – podem ser classificadas num modelo semiestru-

turado, em que não há um roteiro rígido a ser seguido (busca por resultados uniformes), mas também não é uma simples conversação (sem qualquer roteiro estruturado). A entrevista semiestruturada "[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Ao entrevistador, é importante que se tenha registro das falas dos entrevistados, gravando-as a partir da devida a autorização deles. Também é relevante destacar o empenho em captar "gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo [...] para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Além disso, é muito relevante que o entrevistador possa fazer algo para "quebrar o gelo" da entrevista, tal como falar de gostos e interesses pessoais, fazendo com que o entrevistado se sinta mais à vontade para se expressar. No entanto, deve-se ter o zelo para não se chegar perto do ponto de perder os "objetivos da pesquisa, restringindo-se a divagações ou, mesmo, resvalando para uma espécie de 'troca de experiências' mútuas, que compromete bastante a qualidade do trabalho" (DUARTE, 2002, p. 142).

Vale destacar também que houve análise de documentos durante a pesquisa (entre esses, a planta baixa do campus Sapiranga). Para o desenvolvimento do *game*, plantas dos três blocos (Administrativo, das Salas de aula e das Oficinas) do campus Sapiranga foram utilizadas. Por meio dessas plantas, os cenários para jogo puderam ser gerados, de forma a tentar ser o mais fidedigno possível ao cenário real. Para realizar a construção dos cenários, foi utilizado o framework de desenvolvimento de jogos Unity[1], sendo os dados do jogador e da partida armazenados no próprio jogo através da biblioteca SQLite[2]. Destaca-se, ainda, que alguns elementos usados nas composições dos cenários foram criados utilizando o software Blender[3]. A figura 1 apresenta uma interface do ambiente de desenvolvimento do jogo dentro do framework Unity.

1 Disponível em: < https://unity.com/pt >
2 Disponível em: < https://www.sqlite.org/ >
3 Disponível em: < https://www.blender.org/ >

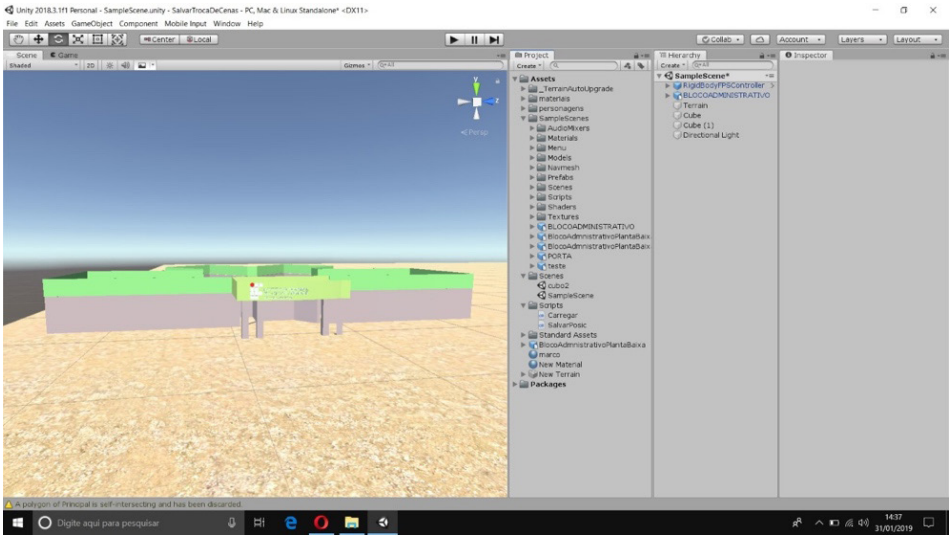


Figura 1 – Interface do ambiente de desenvolvimento do jogo

A partir da realização das entrevistas e análise de plantas baixas do campus, foi possível obter os dados necessários para o desenvolvimento do jogo. A seguir serão abordados os aspectos referentes à análise dos dados obtidos a partir destas entrevistas, bem como os resultados que puderam ser considerados.

Análises e resultados

No período compreendido entre outubro e dezembro de 2018 foram entrevistados cinco alunos e quatro servidores, conforme previsto na metodologia. Num primeiro momento, houve a oitiva dos alunos e a partir disso, escolheu-se os servidores a serem entrevistados que trabalhavam nos setores que foram mais citados pelos estudantes entrevistados. O roteiro das entrevistas com os alunos abrangeu as seguintes questões:

1) No IFSul, fora da sala de aula, a quais setores você já foi!?

2) A qual setor você já teve que se dirigir para resolver questões que iam além da sala de aula?

3) Quais soluções você buscava ao procurar por servidores no IFSul Sapiranga? Quais procedimentos que você acredita que

sejam mais confusos e/ou complicados de serem realizados?

4) Qual lugar do IFSul você mais gosta e por quê?

5) E qual você menos gosta?

6) Na estrutura física do campus, o que mais te chama atenção? Algo que você não percebia na(s) escola(s) que você frequentou, por exemplo."

Um dos estudantes entrevistados alega que a COTIN (Coordenadoria de Tecnologia e Informação) é um setor pouco explorado, em que é possível resolver muitas questões que as pessoas desconhecem, já outra discente relata que demorou para localizar esse setor, visto que todos falam em "TI" (Tecnologia da Informação), mas há uma placa afixada em frente à porta do setor com o seguinte dizer: COTIN"; outra pessoa destaca que o bloco de oficinas é o local que ela mesma menos frequenta. Além disso, foram muito mencionados pelos alunos os seguintes setores: Sala de Apoio, Biblioteca e Copa/Cozinha. Houve citações à CORAC (Coordenadoria de Registros Acadêmicos) e à Sala da Equipe Multidisciplinar. Foi mencionada a demanda quanto a estágios que é atendida na sala em que há o Gabinete do Diretor do Campus, DEPEX (Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão) e COPEX (Coordenadoria de Pesquisa e Extensão) juntos.

Dessa maneira, foram entrevistados um servidor de cada um desses setores: COTIN, Biblioteca, Sala da Equipe Multidisciplinar, Sala de Apoio. Como na época o entrevistador estava atuando na CORAC e estava ciente das principais dúvidas dos estudantes quanto àquele setor, ninguém da CORAC foi entrevistado. Vale destacar que a partir do ano de 2019, houve duplicação de alunos egressos nos cursos técnicos integrados do campus Sapiranga. Assim sendo, quatro turmas de cursos técnicos integrados ingressaram na instituição, sendo duas do curso técnico em Eletromecânica e duas do curso técnico em Informática. Voltando aos entrevistados, os servidores responderam às seguintes questões:

1) Os alunos tendem a procurá-lo(a) por que razões? (as razões podem até não se referir ao setor do(a) servidor(a) que está sendo entrevistado(a). Não há problema).

2) Quanto aos procedimentos referentes ao seu setor e que envolvem os alunos, em quais você acredita que os alunos demonstram maior dificuldade de entendimento?

Um dos servidores que trabalha na COTIN relatou que os alunos o procuram, muitas vezes, para efetuar configuração de notebook pessoal e por vezes de alteração de senha. O servidor também fala que, por vezes, os alunos confundem a COTIN com a CORAC, indo até aquele setor para solicitar histórico escolar, certificado: demandas referentes à CORAC. Uma das servidoras que atua na Sala da Equipe Multidisciplinar destaca que os alunos a procuram para reclamar da metodologia adotada pelos professores, para relatar que estão com dificuldades de aprendizagem, mas também quando passam mal e necessitam sair antes do término das aulas. Vale destacar que o campus Sapiranga não conta com um setor de enfermagem, nem dispõe de um servidor médico que trabalhe na escola. A Sala de Apoio dá acolhimento ao aluno, tenta resolver os problemas ali mesmo, dado que, no setor, se encontram por volta de 8, 9 servidores, conforme a entrevistada.

Uma das pessoas que trabalha na Biblioteca destacou que os alunos a solicitam mais para acessar o acervo de livros e para utilizar computadores e notebooks disponíveis no setor. Ela também destaca que muitos estudantes não sabem que a renovação de livros pode ser realizada via internet, pelo sistema Pergamum. Por fim, uma das servidoras que desempenha suas atividades laborais na Sala de Apoio destacou que lá os alunos podem obter um kit de projeto e também relatou que falta conhecimento da comunidade escolar a respeito de quais são as funções da Sala de Apoio. Dessa forma, frequentemente, diversas pessoas vão até a sala a fim de resolver questões que não são de incumbência das servidoras que trabalham no setor.

A partir destes relatos, pôde-se definir quais aspectos ou procedimentos internos do campus seriam integrados ao enredo do jogo e iniciar o seu desenvolvimento[4]. Buscou-se explorar as demandas

4 A etapa de desenvolvimento do jogo contou com o apoio financeiro obtido mediante aprovação de projeto de inovação no edital PROPESP 06/2018, registrado sob o código PE06180818/097, contando com a participação fundamental dos estudantes do IFSul de graduação Jackson de Paula Aires (bolsista BIC/IFSul) e do ensino médio Amanda Duarte Ferreira Soares e Maria Eduarda Carvalho Lemos (ambas voluntárias).

relativas à Sala de Apoio, à Biblioteca, à CORAC, à Sala Multidisciplinar, à COTIN e ao Gabinete do Diretor-geral do Campus/DEPEX/COPEX.

O jogo foi criado usando a perspectiva de primeira pessoa (*first person view*), bastante comum em jogos que simulam ambientes em 3 dimensões. Como enredo do jogo, definiu-se que, inicialmente, o jogador – por meio de um avatar – se dirige à guarita de entrada do campus e lá lhe é dado desafio. Na primeira fase, os desafios são mais fáceis (nível iniciante). A partir das informações descritas no desafio, ele deve ir ao setor que é mencionado no texto ou em que a demanda deve ser resolvida. Após encontrar o bloco e salas adequados, devem ser respondidas algumas questões de múltipla escolha (com quatro alternativas cada) referente à estrutura e ao funcionamento da sala em que o *player* se encontra naquele instante. Pode-se tentar responder várias vezes a cada questão, havendo desconto de pontos em caso de erro. Assim que todas as questões forem respondidas corretamente, deve-se voltar à guarita para se obter outro desafio, que será realizado em outro setor. Depois de já ter percorrido boa parte dos setores e concluídos os desafios de nível iniciante, o jogador finaliza essa fase, estando apto a seguir à etapa seguinte.

Na segunda fase, já num nível intermediário, são respondidas questões também de diversos setores, mas haverá um nível de dificuldade mais elevado que a primeira fase. Sendo respondidas todas as questões de forma correta, o jogador é promovido à terceira e última fase.

Na terceira fase (nível avançado), novamente na guarita, deve-se escolher uma das cartas propostas. Em cada carta escolhida, há uma série de desafios que devem ser solucionados. Mas, diferentemente das fases anteriores, não haverá perguntas e sim demandas que o jogador deve atender: uma demanda para cada setor. Os jogadores terão um tempo máximo para concluir essa etapa, havendo contagem regressiva para o cumprimento da tarefa.

Além disso, vale destacar que o jogador poderá conquistar troféus quando atingir determinadas pontuações nos setores acessados. A ideia é de que no momento em que as questões relacionadas de um setor forem respondidas de forma correta, um troféu referente ao setor seja conquistado pelo jogador.

A figura 2 apresenta uma interface com a visão geral do campus Sapiranga, representado dentro do jogo.

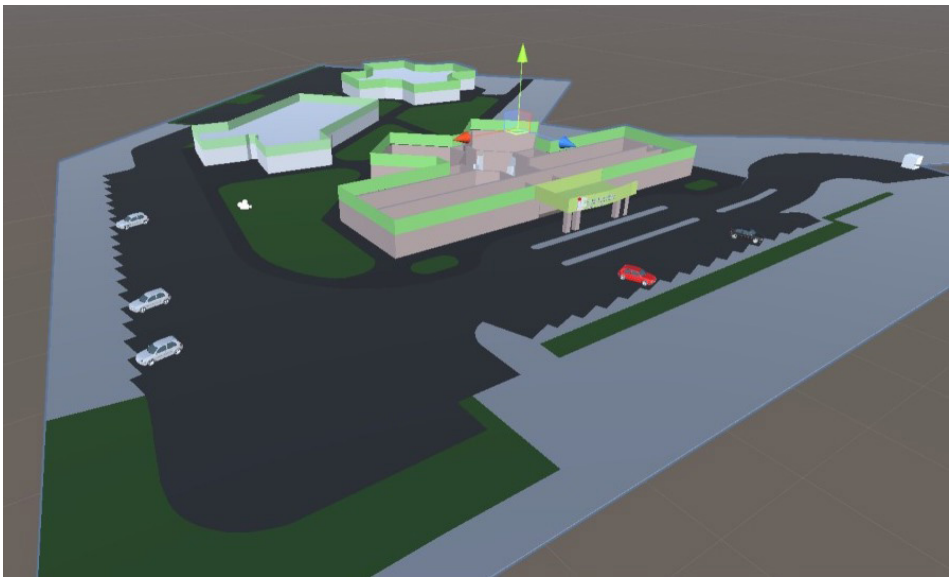


Figura 1 – Interface com visão geral do campus

Considerações finais

O uso de *games* por pessoas das mais diversas idades é um fenômeno cada vez mais recorrente em nossos dias. Explorar a ludicidade deste recurso para trabalhar questões do cotidiano pode ser uma ótima estratégia, especialmente quando o público-alvo é composto por gerações mais novas.

Como pode ser evidenciado, o jogo digital aqui proposto foi concebido a partir da análise de entrevistas de alunos e servidores, bem como das plantas baixas do campus Sapiranga do IFSul, buscando identificar processos de gestão e organização interna do campus para os quais seja pertinente realizar um reforço na sua divulgação ou esclarecimento junto aos discentes. Neste sentido, foram de grande valia ensinamentos de teóricos que estudaram elementos inerentes aos *games* e também daqueles que escreveram a respeito de como devem ser realizadas as entrevistas.

Acredita-se que o produto decorrente desta pesquisa apresente os elementos necessários para instigar os alunos a interagirem com ele, bem como desafiar seus conhecimentos sobre os procedimentos internos do campus. Buscou-se explorar elementos tais como pontuação, fases, desafios, missões, regras, ranking, *feedback*, entre

outros, que foram destacados por Vilas Boas (2017); Rocha (2015); Menezes (2015); Lopes, Toda e Brancher (2015); Bissolotti (2016); Leffa e Pinto (2014) etc.

Em breve, o produto será aplicado, assim sendo, preferencialmente, os alunos que já foram entrevistados jogarão o *game* e responderão a quatro questões que procuram averiguar aquilo que o(a) aluno(a) gostou e não gostou no jogo, o que poderia ser alterado no produto na visão dos entrevistados e, principalmente, se o *game* possibilitou que ele(a) tivesse uma concepção mais nítida referente à organização e ao funcionamento interno do campus.

Após a análise de dados dessas entrevistas, serão realizadas as modificações necessárias ao jogo, a fim de aperfeiçoá-lo, com objetivo de que se possa atender da melhor forma possível o seu público-alvo: os estudantes do campus Sapiranga.

Referências

ANDRADE, M.; SILVA, C.; OLIVEIRA, T.; Desenvolvendo games e aprendendo matemática utilizando o Scratch. In: SBGames, 12., 2013, São Paulo. **PROCEEDINGS OF SBGAMES**. 2013, p. 260-263.

BISSOLOTTI, K. **Recomendações de Elementos Gamificados em Práticas Projetuais para Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2016.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. [Volume 2]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEFFA, J. L; PINTO, C. M. Aprendizagem como Vício: O Uso de Games em Sala de Aula. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 8, n. 10.1, p. 358-378, 2014.

LOPES, R. A.; TODA, A. M.; BRANCHER, J. D. Um estudo preliminar sobre elementos extrínsecos e intrínsecos do processo de Gamification. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, V. 23. n. 3. p. 164-173, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, J. L. V.; BASSO, L. O. Uma análise das etapas para a produção e avaliação de jogos digitais educativos dentro dos Institutos Federais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSUL, 1., 2018, Charqueadas. **Anais...** 2018.

MENDES, T. G. Jogos Digitais como Objetos de Aprendizagem: Apontamentos para uma Metodologia de Desenvolvimento. In: SBGames, 10, 2011, Salvador. **PROCEEDINGS ...**, 2011, p. 1-8.

MENEZES, G. S. **Gamificação no Contexto da Experiência do Usuário: Estudo da Relação dos Elementos de Game com a Experiência do Usuário.** [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2015.

PAIVA, V. L. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

ROCHA, R. L. **Jogos Digitais como Estratégia de Aprendizado: Uma Proposta de Aplicação para o Ensino da Administração Pública**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

SARMENTO, M. J. "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação" In: ZAGO, N.; PINTO DE CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. Pp. 137 -179.

SCHERER, S.; MIRANDA, C. S. S. Jogos Virtuais e Educação nas Escolas. **Revista Ação Midiática**, v. 2, n. 5, p. 1-16, 2013.

VASCONCELLOS, M. S. et Al. As Várias Faces dos Jogos Digitais na Educação. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 20, n. 4, p. 203-218, 2017.

VILAS BOAS, J. L. et Al. GamAPI – Uma API para Gamificação. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 20, n. 1, p. 71-80, 2017.

Os jogos de RPG como ferramentas para o Ensino de História na Educação Profissional

Cristiane dos Anjos Parisoto
Itamar Luís Hammes

Introdução

Metaforicamente, o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, ocorre como uma viagem de trem, onde o professor é o guia turístico e os estudantes, os passageiros. Todos olham pelas janelas as diferentes épocas e seus personagens. Alguns momentos chamam mais a atenção que outros. Até o final do 9º ano, os estudantes percorrem o grande trilho da história da humanidade. Nessa viagem de 4 anos, por diversos motivos, muitos não aproveitaram o suficiente esta viagem. Às vezes porque não veem sentido em passar por determinadas estações, outras porque ainda não são capazes de compreender ou mesmo de perceber alguns detalhes do passeio.

Quando chegam ao Ensino Médio, esses mesmos estudantes são convidados a refazer esta viagem. Agora, com mais maturidade e já sabendo o que lhes espera pelo caminho, imagina-se que farão melhor proveito do percurso. Poderão, desta vez, parar em alguma estação para apreciar com maior riqueza de detalhes aquele cenário e analisá-lo, compará-lo, questioná-lo. Mas não é isso que normalmente acontece. Muitos desses jovens já se sentem cansados da *viagem pela história* e não consideram que haja algo importante a ser aprendido. Afinal, tudo aquilo já passou e não parece ter relação com o que agora estão vivendo.

Imaginando esse cenário, ousamos perguntar: e quando são estudantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, como se dá essa "viagem" pela história? Como a disciplina é vista por estes estudantes? Será que percebem alguma relação com o curso que escolheram? Teria, na opinião dos estudantes, alguma relevância percorrer esse trajeto? Essa metáfora serve como ponto de partida para a análise sobre o que esperar do Ensino de História no Ensino

Médio, mais especificamente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Neste sentido, o presente texto tem como objetivo central analisar as potencialidades e contribuições do Ensino de História para a formação dos estudantes que cursam a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Para tanto, propõe o uso de jogos de RPG de mesa (*Role Playing Game* – jogo de interpretação de papéis) como recurso didático para as aulas de história do Ensino Médio Integrado, visto que possui características que permitem uma imersão no período estudado além de ser capaz de promover o diálogo entre diversas áreas do conhecimento, favorecendo assim o trabalho interdisciplinar. A partir de situações-problema que serão vivenciados pelos personagens do jogo e interpretados pelos estudantes, espera-se promover uma reflexão sobre as condições de trabalho e a luta pela conquista de direitos trabalhistas no passado e no presente e que assim os estudantes possam identificar mudanças e permanências quanto aos sentidos que se atribuem ao trabalho. Este projeto procura aliar o Ensino da História à proposta dos Institutos Federais de oportunizarem aos seus estudantes uma educação emancipadora, articulando trabalho, ciência e tecnologia.

Quando o sistema capitalista se solidificou e os sistemas educacionais se estruturaram, ficou evidente a segmentação e a dualidade da escola: disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Às classes trabalhadoras foi oferecido um ensino puramente técnico, para atender especificamente às necessidades do mercado de trabalho. Já para as classes dominantes, garantia-se o acesso a uma educação que os preparava para ingressarem no Ensino Superior. A educação das ciências, das letras e das artes ficou restrita às elites, o que contribuiu para a reprodução das classes sociais já existentes (MOURA, 2007).

A proposta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio visa romper com essa histórica dualidade, além de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, já que está pautada na formação humana integral. A oferta desta modalidade de ensino, aponta um caminho para a formação de cidadãos preocupados com questões que vão além do exercício operacional da profis-

são, capazes de reconhecer a realidade em que vivem, de questioná-la e de buscar condições para transformá-la.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892/2008, oferecem Cursos Técnicos Subsequentes (para aqueles que já concluíram o Ensino Médio), Cursos Técnicos Concomitantes (em que o estudante cursa a parte técnica e a Educação Básica em instituições distintas) e Cursos Técnicos Integrados (quando a Educação Básica e a Educação Profissional estão unidas, em um único currículo). Estes últimos constam como o primeiro dos objetivos dos Institutos Federais:

> ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Conforme o Parecer CNE/CEB nº. 11/2012, no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio, a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, partindo do entendimento do trabalho como princípio educativo, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada componente curricular.

Como dito anteriormente, nos Cursos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio, há uma articulação entre os componentes da formação básica e os componentes da formação técnica. Mas a integração vai muito além dessa organização curricular, ela pressupõe que o conteúdo de cada componente curricular deva ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas.

Desse modo, pretende-se garantir aos estudantes além do conhecimento das técnicas – do *saber fazer* – o conhecimento do próprio mundo. Uma educação que forme sujeitos capazes de pensar, desempenhar e gerir sua vida pessoal e profissional, agindo de forma crítica e consciente na sociedade. A interdisciplinaridade nesta modalidade de ensino, portanto, é essencial para superar a visão fragmentada da produção do conhecimento, como também para oportunizar a integração entre os diferentes saberes.

> A interdisciplinaridade pode ser traduzida em tentativa do homem conhecer as interações entre mundo natural e a so-

> ciedade, criação humana e natureza, e em formas e maneiras de captura da totalidade social, incluindo a relação indivíduo/sociedade e a relação entre indivíduos. Consiste, portanto, em processos de interação entre conhecimento racional e conhecimento sensível, e de integração entre saberes tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção de sentido da vida (PEREIRA, 2009).

Com base nestes questionamentos, é oportuno levantar a discussão sobre as contribuições que o ensino das Ciências Humanas e nesse caso, mais especificamente o Ensino da História pode trazer à formação dos jovens estudantes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio já que conforme aponta Alem (2017, p. 100) em sua tese defendida em 2017:

> Integrar a formação geral e a técnica se dá não pela justaposição de disciplinas em currículo, mas na integração destas formações, através e dentre outras possibilidades, do trabalho interdisciplinar devendo, portanto, se constituir em um método. A partir da leitura dos trabalhos que defendem a proposta de uma educação integrada, poderíamos compreender que também **o ensino da disciplina de História** deveria ser pensado por esse viés interdisciplinar e, dada a sua centralidade na proposta curricular, seria **como uma teia a unir e promover discussões** [...] (Grifos Meus).

As Ciências Humanas se constituem em espaços privilegiados de discussão, conscientização e politização dos sujeitos. O Ensino da História tem mudado muito nos últimos anos. Já não se justifica estudar o passado por ele mesmo. É preciso estabelecer um duplo compromisso entre passado e presente, problematizando os temas estudados a fim de responder a mais elementar das perguntas feitas aos professores de História: "para que serve isso?" (PINSK e PINSK, 2010).

Em geral, quando os estudantes fazem esta pergunta, estão sinalizando que não encontram sentido em estudar algo que já aconteceu e que muitas vezes está distante deles, literalmente. É como se considerassem que tudo sempre foi como é e ainda pior, que assim sempre será. Muitos deles não conseguem perceber as tramas que ligam os dois tempos – *passado e presente* e muito menos que são eles próprios, sujeitos construindo a história que será contada adiante.

As aulas de história no Ensino Médio, tendem a ter uma carga horária reduzida em relação aos anos finais do Ensino Fundamental e a outras disciplinas no Ensino Médio:

> Ao substituir aulas de História, drasticamente reduzidas em muitas escolas, por disciplinas *mais práticas* e *mais úteis* (como computação ou gramática normativa, por exemplo), abre-se mão de um instrumento precioso para a formação integral do aluno. Queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino da História (PINSK e PINSK, 2010 p. 19).

Concordamos com o historiador Hobsbawn (1998, p. 22), quando diz que "ser membro da comunidade humana é situar-se com relação ao seu passado". A História, é, portanto, referência, e como tal, não pode ser negligenciada.

Como futuros profissionais em formação, é fundamental que os estudantes dos cursos técnicos ampliem sua visão de mundo a partir de conhecimentos históricos, pois, "a percepção do conjunto de movimentos que estão sendo executados no mundo exige, por parte dos nossos jovens, uma cultura que vá além da técnica. Portanto, História neles!" (PINSK e PINSK, 2010, p. 21).

O conhecimento histórico nos capacita a "ler nas entrelinhas" e a enxergar além do que os olhos do presente são capazes sozinhos. Como o passado é investigado/estudado à luz das inquietações do presente, estudar a história nos obriga a refletir sobre o momento em que estamos vivendo. Nessa perspectiva, o Ensino da História, especialmente no Ensino Médio Integrado tem muito a oferecer para a formação integral da nossa juventude.

Considerando os desafios de concretizar o que está posto nos documentos que orientam as instituições de educação profissional e tecnológica, esta pesquisa pretende identificar de que maneira se articulam os conhecimentos da área técnica e da área propedêutica, que sentidos atribuem os estudantes dos cursos integrados, à palavra trabalho e de que forma os conhecimentos históricos podem auxiliar na formação integral desses estudantes.

Machado (2009) argumenta que mesmo sendo um desafio, a integração do currículo deve ser encarado como uma oportunidade para renovar e inovar os processos de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, apresentaremos uma discussão sobre o uso de jogos de

RPG de mesa para o Ensino de História, a partir dos resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento com uma turma do curso integrado de multimídia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Vacaria, e as possibilidades que esse recurso pode oferecer para estabelecer um diálogo interdisciplinar.

Para o desenvolvimento da pesquisa e elaboração do jogo, os estudantes do Curso de Multimídia integrado ao Ensino Médio responderam a um questionário semiestruturado. Realizaram esta etapa com seriedade e apresentaram poucas dúvidas. Uma das perguntas era se conseguiam perceber alguma relação entre o curso que estão fazendo e a disciplina de História. Dos 13 estudantes, 12 responderam que sim, que percebem claramente relação com a História e citaram especialmente os estudos sobre a História do Cinema. 1 deles respondeu que não vê relação direta, apenas secundariamente.

Depois foi solicitado que elaborassem um mapa mental a partir da palavra *trabalho* no centro da folha. Tiveram 5 minutos para registrarem as palavras. Quando o tempo acabou, ainda estavam pensativos e tentando completar com mais palavras.

O grupo registrou um total de 96 palavras diferentes. A palavra que mais vezes apareceu foi *esforço*. Seguida das palavras *dinheiro*, *recompensa*, *obrigação*, *direitos*, *cansaço*, *estresse* e *tempo*, nessa ordem. A palavra *educação* apareceu uma única vez. Se agruparmos as palavras com sentidos semelhantes, é possível constatar que a maioria deles respondeu considerando *trabalho*, como *emprego*.

> O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008).

Antes de ser percebido sob a ótica capitalista, que assume o formato de emprego como meio para se garantir o sustento, como

argumenta Marise Ramos, que o trabalho deve ser encarado como ação criativa, produtiva e de realização humana, não devendo ser confundido com emprego, pois é muito mais amplo e anterior a isso. Partindo de tal entendimento, podemos perceber que foi através do trabalho que as relações humanas se constituíram e que foi a necessidade de ensiná-lo aos demais membros do grupo, que levou os primeiros humanos ao processo de educarem-se uns aos outros.

O trabalho deve, portanto, ser entendido como ato humano de transformar a natureza para garantir a própria existência, pois diferente dos outros animais, o homem não se adapta a ela tal como ela é, mas, tem a necessidade de transformá-la para produzir seu meio de vida. Além disso, é através do trabalho que se formam as relações de coletividade, o que torna possível a vida em comunidade.

Dessa forma, espera-se que os estudantes participantes da pesquisa, possam relacionar o que vivem no tempo presente com as mudanças iniciadas pela Primeira Revolução Industrial e que percebam o protagonismo dos trabalhadores, que diante da cruel realidade a que estavam submetidos, lutaram por dignidade e melhores condições de trabalho e de vida.

Elaboração de um Jogo de RPG sobre a conquista de direitos trabalhistas na Revolução Industrial – contribuições para a Educação Profissional

Para que um recurso didático cumpra com sua função educativa, deve-se levar em consideração três eixos estruturantes: o eixo conceitual, o eixo pedagógico e o eixo comunicacional (KAPLUN, 2002). Essa é, portanto, a grande tarefa: criar um recurso educacional que seja relevante do ponto de vista conceitual, que possua uma metodologia capaz de ensinar o que pretendemos e que ao mesmo tempo, seja atrativo e interessante para envolver o público a que ele se destina. Acreditamos que com os jogos de RPG de mesa (*Role Playing Game* – jogo de interpretação de papéis), temos a possibilidade de atender a todos estes requisitos.

Não se pode fazer um material educativo que foque apenas no eixo conceitual, pois se corre o risco de criar um produto que interessará apenas a especialistas da área e não atingirá o público que queremos, no caso aqui exposto, os estudantes. Não se pode, no en-

tanto, esquecê-lo sob risco de criar um produto pouco sólido conceitualmente. Por isso, é importante que uma ampla pesquisa sobre o tema do jogo seja realizada. Não há como pensar no desenrolar da partida, na criação dos personagens e situações, sem que se tenha os dados, as características, os detalhes e até curiosidades a respeito.

Para o eixo pedagógico, é necessário compreender as dinâmicas possíveis do jogo e analisar de que maneira a informação chegará até o estudante e se transformará em conhecimento. No jogo de RPG podemos utilizar diferentes formatos para apresentar o assunto, pois além da narrativa, podemos contar com recursos de imagem, de som, mapas, gráficos, cenários, tabuleiros etc. E por se tratar de um jogo, há o envolvimento direto dos estudantes, o que facilita muito o aprendizado. Todos aprendemos melhor quando não nos sentimos apenas ouvintes, mas sim, parte do processo.

E por fim, mas igualmente importante, os jogos de RPG têm se mostrado como importantes ferramentas para atrair os estudantes. Sem o eixo comunicacional, temos um recurso educacional falho, pois se não for interessante aos estudantes, certamente não teremos alcançado o objetivo principal, que é ensinar.

É preciso ressaltar que existem semelhanças e diferenças entre o RPG tradicional e o pedagógico, conforme afirma Amaral (2013, p. 13):

> [...] o RPG pedagógico prioriza a solução de situações-problema a partir do uso dos conceitos científicos ou apresenta um cenário no qual se possam fazer comparações com conteúdos estudados. Além disso, as regras do RPG utilizado na escola são mais simples do que as do jogo comercial. Isso é muito importante, visto que o professor dispõe de pouco tempo em sala de aula, e seu objetivo é dar agilidade ao jogo.

Por envolverem e desafiarem os estudantes, os jogos de RPG têm sido cada vez mais utilizados como recursos pedagógicos em diversas disciplinas. Isso porque esse tipo de jogo possui uma série de características e desdobramentos desejáveis para a sala de aula. O jogo de RPG envolve imaginação, empatia, trabalho em grupo, tomada de decisões coletivas, colaboração entre os participantes, troca de ideias, elaboração de estratégias, concentração e, no caso do Ensino de História, favorece uma imersão no período ou fato estudado, o que possibilita a identificação do estudante como sujeito histórico.

Além disso, a partir da temática escolhida para o jogo, poderão ser acrescentados conhecimentos de vários componentes curriculares.

O uso dos jogos como um recurso didático, nas palavras do educador Celso Antunes (2012, p. 393) "ao mesmo tempo podem *ensinar*, podem *aprimorar relações interpessoais* e ainda causar intensa sensação de *alegria*, *prazer* e *motivação*" (grifos do autor). No caso dos jogos de RPG, há ganhos ainda maiores, já que os estudantes são os protagonistas e interpretam a vida dos personagens que escolhem. Além disso, no jogo não estão competindo entre si, pelo contrário, todos os participantes ajudam a construir aquela história, a qual se dá o nome de "aventura". Os desdobramentos que essa experiência pode trazer para as aulas além jogo, também merecem destaque.

Na pesquisa em andamento, como já mencionado, o tema escolhido para o desenvolvimento do jogo de RPG foi a Primeira Revolução Industrial, com ênfase para a conquista dos Direitos Trabalhistas, como a redução da jornada de trabalho, o direito de formarem associações que mais tarde seriam chamados de sindicatos, além de discussões sobre a exploração do trabalho infantil, entre outros. A definição do período histórico tratado no jogo, se deu a partir do entendimento de que a Revolução Industrial, "sob qualquer aspecto, foi provavelmente o mais importante acontecimento na história do mundo, pelo menos desde a invenção da agricultura e das cidades (HOBSBAWN, 2016, p. 60).

Para jogar, é preciso que os estudantes conheçam o contexto em que a "aventura" – como são chamados os jogos convencionais de RPG – acontece. Esse é um fator que pode modificar a relação entre o conteúdo e o estudante, pois haverá uma motivação a mais e um sentido prático em aprender sobre aquele determinado tema. No caso dos jogos baseados em períodos ou fatos históricos, espera-se que os estudantes sintam-se "vivendo" tais situações, e a partir dessa experiência, consigam se perceber enquanto sujeitos históricos e relacionar este aprendizado com o que vivem no tempo presente.

Os jogos tradicionais de RPG envolvem muitas categorias que não são viáveis ou possíveis quando o jogo é elaborado para ensinar História (a menos que se esteja trabalhando com mitologias). As aventuras tradicionais trazem seres com superpoderes, narrativas que envolvem magia, portais entre diferentes mundos, realidades paralelas, entre muitas outras possibilidades. São aventuras que cer-

tamente encantam seus jogadores, mas para fins históricos, alguns cuidados são necessários.

Mesmo que seja um jogo com personagens fictícios e que a construção de sua narrativa dependa das escolhas feitas pelos jogadores, é preciso garantir que não haja uma adulteração dos fatos históricos. As questões cronológicas também são relevantes quando se pensa nesse tipo de aventura, para não cairmos em anacronismos ou na interpretação equivocada do período *em jogo*. Para tanto, estes jogos precisam ter uma narração fixa (em que não há interferência dos jogadores) e elementos para a escolha dos personagens que estejam dentro de situações possíveis. Tomando estes cuidados, certamente o recurso educacional tem grandes chances de além de divertir, ensinar.

O jogo *"A Revolução Industrial e as conquistas proletárias"* foi elaborado para ser jogado por quatro estudantes. Um deles será o mestre-narrador e outros três interpretarão os papéis dos personagens que escolherem. Foram criados doze personagens-jogadores que representam mulheres, homens e crianças com atributos de força e de influência de acordo com a idade que possuem. Além destes, existem personagens-não-jogadores que aparecem na narração do mestre para descrever alguma situação, para auxiliar os jogadores ou para atrapalhá-los em determinadas situações.

Para cada partida, os jogadores escolherão seus personagens, que são todos proletários. Um deles será trabalhador das minas de carvão e os outros dois serão operários das fábricas. Estes personagens interagem conforme o desenrolar da partida, através da narrativa do mestre e das cartas dos baralhos de cada cena.

O jogo é dividido em três cenas, que levam aproximadamente 25 minutos cada. A primeira cena conta com a narração do contexto histórico, revelando detalhes quanto ao processo produtivo e às condições de vida a que estavam sujeitos os personagens. Conforme a cena vai sendo narrada, o mestre vai marcando a passagem dos anos na linha do tempo indicada no tabuleiro. Ao mesmo tempo que vai montando o cenário. No primeiro momento, o tabuleiro retrata uma paisagem rural que vai sendo urbanizada com a instalação das fábricas. Essa cena começa a ser narrada em 1750 e vai até o ano de 1800. Durante a narração, o mestre mostrará imagens da época, documentos, recortes de jornais e relatos de pessoas que viveram

o período, para que os estudantes possam compreender o contexto histórico e "entrar" no jogo, e na história.

No final da narração da primeira cena, os jogadores escolhem os personagens que viverão a Cena 2 que retrata "os movimentos ludistas e o uso da força para conter o avanço da máquina". Todos os personagens possuem uma idade base. Cada jogador deverá rolar dois dados de seis faces. A soma dos dados e da idade base definirá a idade de cada personagem no ano de 1800. Esse foi o método encontrado para dar mais aleatoriedade ao jogo. Cada jogador tem um indicador de idade, no tabuleiro, que vai avançando conforme a linha do tempo do mestre. Dependendo da idade, há bônus que modificam a força e a influência que aparecem na ficha do personagem.

Durante a cena 2, os personagens-operários se envolvem em movimentos ludistas de "quebra máquinas". Precisam ter força e influência suficientes em cada rodada para alcançar o resultado esperado. Já o personagem-mineiro viverá situações específicas da rotina das minas de carvão e lutará por melhores condições de trabalho.

Os resultados obtidos na cena 2, são somados e contados como experiência para a cena 3, que se passa entre 1817 a 1840. Nessa cena, há mais complexidade nas situações, visto que é um período de grandes reivindicações do proletariado. Para isso, a cena 3 conta com três baralhos, que especificam situações de cada período de tempo.

Durante o desenvolvimento das três cenas, são narradas situações que envolvem personagens-não-jogadores para informar quais eram as condições de vida e de trabalho em cada período, além de trazerem dados que remetem à outras áreas do conhecimento e que de alguma forma se relacionam com o período histórico estudado, de forma interdisciplinar.

Com as cenas concluídas, os estudantes verificam numa planilha, o desempenho que obtiveram e o comparam com o que aconteceu de fato, na vida real. Esse desempenho diz respeito às conquistas de direitos e melhores condições de vida.

A partir desse recurso didático, é possível desenvolver um trabalho interdisciplinar, mostrando aos estudantes a conexão entre vários componentes curriculares, como: conceitos da Sociologia que surgiram com as grandes transformações sociais ocasionadas pela Revolução Industrial; dados sobre a Geografia da Inglaterra e as transformações no espaço causados pela industrialização; conheci-

mentos de Física, Química, e Matemática na criação e funcionamento das máquinas e dos produtos; conhecimentos da Biologia sobre as doenças que acometiam os trabalhadores pelo exaustivo trabalho realizado, pelas péssimas condições nutricionais e de higiene, além dos impactos ambientais gerados por esse modo de produção; análise de obras de Arte produzidas no período e sobre ele; conhecimentos da Língua Inglesa para ler reproduções de fontes históricas primárias, entre outras possibilidades.

Depois de utilizar o jogo, além dos aprendizados sobre a Revolução Industrial e a conquista dos Direitos Trabalhistas, muitas outras questões poderão ser discutidas com a turma, como por exemplo, os direitos humanos, a exploração do trabalho infantil, as desigualdades de gênero e o exercício da cidadania.

O resultado que chegaram e a comparação com o que de fato aconteceu, também se constitui em um momento importante de aprendizado, pois ao debater isso em sala de aula, o professor poderá levantar diversas questões, como por exemplo, os motivos que levaram a tais escolhas, as dificuldades que encontraram, as situações que seus personagens passaram, enfim, o que aprenderam com a experiência.

A criação do jogo *"A Revolução Industrial e as conquistas proletárias"*, que está em fase de finalização, procura aliar o Ensino da História à proposta dos Institutos Federais de oportunizarem aos seus estudantes uma educação emancipadora, articulando trabalho, ciência e cultura. Onde os mesmos possam refletir a partir de situações-problema, sobre as próprias condições de trabalho, a partir dos conhecimentos historicamente produzidos.

Considerações finais

Acreditamos que dentre as finalidades formativas não apenas para a disciplina de História, mas da área das Ciências Humanas, está a de proporcionar um ensino que contribua para que esse sujeito se compreenda histórico. Capaz de entender, agir e transformar sua própria realidade, mas especialmente contribuir para uma transformação social mais ampla.

Dessa forma, espera-se que os estudantes possam relacionar o que vivem no tempo presente com as mudanças iniciadas pela Pri-

meira Revolução Industrial e que percebam o protagonismo dos trabalhadores, que diante da cruel realidade a que estavam submetidos, lutaram por dignidade e melhores condições de trabalho e de vida.

Diante do que já foi exposto e considerando os recentes ataques aos direitos conquistados pelos trabalhadores, é oportuno e necessário levantar o debate sobre o papel das ciências humanas, e nesse caso, o da disciplina de História, para a efetivação e fortalecimento da Ensino Médio Integrado.

Referências

ALEM, N. H. **O Ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/ Campus Salvador (2004-2015)**. [Tese de doutorado]. UFMG, Belo Horizonte, 2017.

ANTUNES, C. **Na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AMARAL, R. R. **RPG na escola: aventuras pedagógicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Brasília, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

HOBSBAWN, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A Era das Revoluções, 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KAPLUN, G. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação e Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003.

MACHADO, L. R. S. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. & Colaboradores. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, v. 2, ano 23, p. 4 -30, 2007.

PEREIRA, I. B. Interdisciplinaridade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

PINSK, J.; PINSK, C. B. O que e como ensinar: Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. Pp. 17-36.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. In: Seminário sobre Ensino Médio, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008.

Sobre os Autores

Arthur Felippe Kinzel Fauth: Professor no Estado do Rio Grande do Sul possui graduação em História pela Universidade do Norte do Paraná e Letras Inglês-Português pelas Faculdades Integradas de Ariquemes, especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade São Luís, Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no ProfEPT do IFsul/ Charqueadas.

Cristiane dos Anjos Parisoto: Licenciada e bacharel em História, possui Especialização em Educação Especial Inclusiva e é Mestranda do ProfEPT pelo Instituto Federal Sul-Rio-grandense. Atualmente leciona nas redes municipal e estadual em Ipê/RS e desenvolve pesquisa sobre o ensino da História na Educação Profissional e Tecnológica.

Daniela Medeiros de Azevedo Prates: Professora de Sociologia no IFSUL, atuando nos cursos de Informática, Mecatrônica e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Graduada em Ciências Sociais pela UFRGS. Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS, com Estágio Doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Pós Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Evandro Carlos do Nascimento: Servidor docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFAR – Campus Frederico Westphalen, RS. Graduado em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Docência do Ensino Superior pela ULBRA. Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT do IFSul/Charqueadas.

Graziela Costa Vieira de Oliveira: Possui Graduação em Tecnologia em Móveis pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pós-Graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa pela Faculdade Internacional Signorelli e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense. É servidora pública no Instituto Federal Sul-Rio-grandense, Campus Sapiranga.

Graziele Fagundes Rosales: Graduada em Ciências – Licenciatura Habilitação Biologia pela Faculdade de Formação de Professores e Especialistas em Educação (2009). Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Luterana do Brasil (2012). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT no IFSul Campus Charqueadas.

Itamar Luís Hammes: Doutor em Filosofia Política pela PUCRS. Professor EBTT nos Cursos Técnicos de Lajeado e Pesquisador no Mestrado Profissional ProfEPT do IFSUL Campus Charqueadas. Atualmente também está fazendo Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e desenvolve pesquisa sobre experiências emancipatórias em Educação Profissional e Tecnológica.

Jackson de Paula Aires: Atualmente é estudante de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSI/IFSul), com interesse de pesquisa nos seguintes temas: desenvolvimento para dispositivos móveis, segurança da informação e desenvolvimento de games.

Joseline Tatiana Both: Doutora em Letras pela PUC-RS linha de pesquisa Texto, Enunciação e Discurso:teorias e aplicação.Mestre em Letras em 2007, pela PUC-RS.Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade de Santa Cruz do Sul(UNISC), março de 2004. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (Campus Venâncio Aires). Atua principalmente nos seguintes temas: texto, discurso, argumentação, ensino.

Juliano de Leon Viero: Licenciado em História pela UFRGS e Especialista em Ensino da Geografia e da História pela mesma universidade. Atualmente é Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Técnico em Assuntos Educacionais no Campus Sapiranga do IFSul.

Lílian Kétli de Souza: Psicóloga graduada pela ULBRA, Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFSUL, com experiência profissional em clínica psicológica privada realizando psicoterapia individual em adolescentes e adultos. Mestranda do PROFEPT, interessada em desenvolver pesquisas na educação profissional sobre fatores capazes de gerar risco ao comportamento suicida e ao suicídio com adolescentes.

Lionei Alves Brocca: Professor efetivo no Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura do Município de Camaquã-RS. Possui Graduação em História pela UFRGS, Pós-graduação/Especialização em Educação pelo IFSul/Camaquã, Pós-graduação/Especialização em Gestão Escolar com ênfase em orientação, supervisão e direção escolar pela Faculdade São Braz. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica no ProfEPT do IFSul/Charqueadas.

Lourenço de Oliveira Basso: Possui Graduação em Ciência da Computação e em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela UFSM, Mestrado em Engenharia Elétrica pela PUCRS e Doutorado em Informática na Educação pela UFRGS. Professor do IFSul, têm experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Informática na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Informática na Educação Especial, EAD, Games, Acessibilidade e Inclusão.

Luciana Neves Loponte: É servidora docente do IFSul/Sapucaia do Sul, atua nos cursos técnicos de Mecânica e Plásticos e na Engenharia Mecânica e no Mestrado do ProEPT do IFSul/Charqueadas. É técnica em Mecânica pela ETFPel. Formou-se em Licenciatura Plena para Formação de Professores do Ensino de 1º e 2º Grau no CEFET-PR. Possui Especialização em Metrologia e Instrumentação no CEFET-MG e em Metodologia do Ensino na UCPel, Mestrado e Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade na PUC-SP.

Maico Parisoto: Graduado em Ciências Biológicas, Especialista em Psicopedagogia e Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal Sul-Rio-grandense. Leciona nas redes estadual e municipal em Ipê/RS, onde realiza um projeto de agroecologia para estudantes do Ensino Fundamental. Atualmente desenvolve pesquisa na área da educação profissional com foco na sustentabilidade.

Manoel José Porto Júnior: Servidor docente do IFSul. Atua nos cursos Técnico em Eletrônica e Formação Pedagógica – Campus Pelotas e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – Campus Charqueadas. É técnico em Eletrônica (ETFPel), possui Licenciatura em História (UFPel), Pós-Graduação em EPT (CEFET-RS), Mestre em Educação (UFPel) e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ).

Maria Raquel Caetano: Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente no IFSul – Campus Sapucaia do Sul. Atua no Mestrado ProfEPT, Especialização e Ensino Médio Integrado. Pesquisa as políticas e gestão da educação básica e profissional, público e privado na Educação e Formação de Professores.

Marta Helena Blank Tessmann: Possui Graduação em Letras – Habilitação Inglês pela Universidade Católica de Pelotas (2001). Mestre e Doutora em Linguística Aplicada com ênfase em Psicolinguística. Atualmente, é Professora Efetiva de Inglês no IFSUL – Campus Camaquã e docente do Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico em Rede – PROFEPT. Têm excepcional interesse em metodologias de ensino/aprendizagem, especialmente de Língua Inglesa.

Patrícia Mendes Calixto: Graduada em Geografia (FURG), Especialista em Educação (CEFET-RS), Mestre e Doutora em Educação Ambiental (FURG), Pós-Doutora em Gestão de Recursos Humanos para a Sustentabilidade (ISCSP – Lisboa). Professora no IFSul – Campus Charqueadas. Compõe o colegiado do PROFEPT – IFSul.

Rejane Schwartz Krüger: Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas e Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva pela Uninter. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSul) e Mestranda do ProfEPT do Polo Charqueadas.

Rosane Soares de Carvalho Duarte: Servidora Técnico-Administrativa em Educação do IFRS – Campus Rio Grande. Formou-se Bacharel em Ciência Contábeis (FURG) e licenciou-se em docência para a Educação Profissional (IFRS). Atualmente é Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT no IFSul – Campus Charqueadas.

Rosilane Goulart Rocha: Psicóloga graduada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e professora licenciada pela ULBRA. Especialista em Pedagogia Gestora, Psicoterapia de Crianças e Adolescentes e Arteterapia. Atua como docente na rede pública de Charqueadas e como psicóloga na rede pública de São Jerônimo. Atualmente é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Silvana Lurdes Maschio: Graduada em Tecnologia em Sistemas para Internet pelo Instituto Federal Sul-Rio-grandense (2015). Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Sul-Rio-grandense – Campus Charqueadas. Atualmente, responsável pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e Chefe de Gabinete do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Passo Fundo.

Ticiana Cougo Cardoso: Técnica em Assuntos Educacionais no IFSUL – Campus Pelotas. Graduada em História – Licenciatura Plena pela FURG. Especialização em Educação Brasileira e Supervisão Educacional. Mestranda do ProfEPT no IFSUL – Campus Charqueadas. Pesquisa sobre a construção do Ensino Médio Integrado no âmbito do IFSUL – Campus Pelotas.

Sobre o Programa de Mestrado Profissional dm Educação Profissional e Tecnnológica Em Rede Nacional

O ProfEPT é um Programa de Pós-Praduação em Educação Profissional e Tecnológica com um curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em rede nacional, pertencente à área de Ensino e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES do Ministério da Educação.

O ProfEPT tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

O ProfEPT é ofertado na modalidade semipresencial pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II, coordenado nacionalmente pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES.

Cada Instituição da RFEPCT que integra a Rede Nacional, composta pelos seus campi, é denominada Instituição Associada.

Na Instituição Associada (IA) IFSul, as aulas presenciais do Mestrado em Rede ProfEPT ocorrem no campus Charqueadas, distante 60 Km da capital do Estado e 270 km de Pelotas, sede da Reitoria do IFSul, na chamada região carbonífera, onde não existia oferta pública de Mestrado. Em sua primeira turma, iniciada em 2017, foram 18 IAs no Brasil, na segunda, são 36 IAs e, na terceira edição, 40 IAS, sendo uma por IF, o que demonstra a abrangência nacional do Programa e a importância que possui para a identidade da Rede Federal de EPCT e definição de seu papel social.

cirkula