

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:

relatos de pesquisas e práticas pedagógicas

Julio Cesar de Souza
Organização



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:

relatos de pesquisas e práticas pedagógicas

Julio Cesar de Souza
Organização



Editor Chefe*Ivanio Folmer***Bibliotecária***Aline Grazielle Benitez***Revisora Técnica***Gabriella Eldereti Machado***Diagramação***Gabriel Eldereti Machado***Imagem capa***www.canva.com***Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI

Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação profissional e tecnológica [livro eletrônico] : relatos de pesquisas e práticas pedagógicas / organização Julio Cesar de Souza. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-442-8

1. Educação profissional e tecnológica 2. Prática pedagógica I. Souza, Julio Cesar de.

25-256215

CDD-370.113

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação profissional 370.113

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-442-8

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem desempenhado um papel crucial na formação de sujeitos preparados para os desafios do mundo do trabalho, articulando conhecimento técnico e formação cidadã. No Brasil, esse campo educacional tem sido atravessado por diferentes políticas e reformas que impactam diretamente a organização curricular, a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, a formação docente e as práticas pedagógicas.

O livro Educação Profissional e Tecnológica: Relatos de Pesquisas e Práticas Pedagógicas reúne estudos que exploram essas questões sob diferentes perspectivas. A obra está organizada em dez capítulos que discutem temáticas essenciais para compreender a complexidade da EPT e suas interfaces com o currículo, a inclusão, a formação docente e a relação com o mundo do trabalho.

O primeiro capítulo, “Uma revisão bibliográfica sobre o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica”, examina a literatura sobre a proposta de formação integrada, destacando seus fundamentos e desafios. Em seguida, “O curioso caso de uma História que se repete: a contrarreforma do ensino médio e da educação profissional e tecnológica como políticas indutoras da fragmentação da formação técnica” discute a contrarreforma do Ensino Médio e suas implicações para a fragmentação da formação técnica no país.

No campo da formação docente, “Rastros sobre a-com-tecimentos e formação docente na Educação Profissional e Tecnológica” investiga as experiências e desafios dos docentes nesse contexto. Complementando essa discussão, “Verticalização do ensino e trabalho docente: desafios e perspectivas na integração entre os diferentes níveis e modalidades educacionais “ analisa os desafios da integração entre diferentes níveis e modalidades educacionais.

A relação entre EPT e inclusão social é abordada no capítulo seguinte. “Um mapeamento de estudos sobre as práticas pedagógicas na Educação Pro-

fissional no contexto do sistema prisional” apresenta uma análise sobre as experiências formativas nesse contexto específico.

Os estágios supervisionados também são objeto de análise em dois capítulos. “O estágio supervisionado na Educação Profissional e Tecnológica sob a ótica da Coordenação de Integração Escola-Comunidade (CIEC) no IFPE *Campus* Vitória De Santo Antão” e “Supervisores de Estágio Curricular do Curso Técnico em Agricultura Integrado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica” discutem o papel do estágio na formação dos estudantes e os desafios de sua gestão.

A questão da evasão escolar é analisada no capítulo “A evasão na Educação Profissional e Tecnológica: o planejamento e a condução institucional voltada ao acompanhamento pedagógico dos discentes no curso técnico em manutenção e suporte a informática a distância do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)”, que discute estratégias institucionais de acompanhamento pedagógico dos estudantes. Por fim, o capítulo “As práticas pedagógicas do Núcleo de Ações Inclusivas de uma instituição federal de ensino” reflete sobre as iniciativas institucionais para promover a inclusão na EPT. Nesse mesmo sentido, “Necessidades educacionais dos discentes surdos na Educação Profissional e Tecnológica” traz uma reflexão sobre a experiência e os desafios enfrentados pelos estudantes surdos.

Com esta coletânea, buscamos contribuir para o debate sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, oferecendo subsídios para pesquisadores, gestores e docentes que atuam nesse campo. Que esta obra inspire novas reflexões e práticas em prol de uma formação técnico-científica comprometida com a inclusão e a emancipação dos sujeitos.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Uma Revisão Bibliográfica sobre o Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica.....10

Aline Cristina Candido Franquilino

Julio Cesar de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-442-0

CAPÍTULO 2

O Curioso caso de uma História que se Repete: A Contrarreforma do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica como Políticas Indutoras da Fragmentação da Formação Técnica.....25

Kleverson Gonçalves Willima

doi: 10.48209/978-65-5417-442-1

CAPÍTULO 3

Rastros sobre a-com-tecimentos e Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica.....43

Larissa Leslie Sena Fiuza Bispo

doi: 10.48209/978-65-5417-442-2

CAPÍTULO 4

Verticalização do Ensino e Trabalho Docente: Desafios e Perspectivas na Integração entre os Diferentes Níveis e Modalidades Educacionais.....58

Mônica Ribeiro de Araújo

Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Vantoir Roberto Brancher

doi: 10.48209/978-65-5417-442-3

CAPÍTULO 5

Um Mapeamento de Estudos sobre as Práticas Pedagógicas na Educação Profissional no Contexto do Sistema Prisional (2020 - 2024).....76

Elizane Silva do Nascimento

Roberto Douglas da Costa

doi: 10.48209/978-65-5417-442-4

CAPÍTULO 6

O Estágio Supervisionado na Educação Profissional e Tecnológica sob a Ótica da Coordenação de Integração Escola – Comunidade (CIEC) no IFPE – Campus Vitória de Santo Antão.....91

Sheila Cibelle de França Silva

Ivanildo José de Melo Filho

doi: 10.48209/978-65-5417-442-5

CAPÍTULO 7

Supervisores de Estágio Curricular do Curso Técnico em Agricultura Integrado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.....110

Léo Marcos Werner

Daniela Copetti Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-442-7

CAPÍTULO 8

A Evasão na Educação Profissional e Tecnológica: O Planejamento e a Condução Institucional Voltada ao Acompanhamento Pedagógico dos Discentes no Curso Técnico em Manutenção e Suporte a Informática a Distância do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).....128

Maria Rosimery de Medeiros Lima Bastos

Ivanildo José de Melo Filho

doi: 10.48209/978-65-5417-442-6

CAPÍTULO 9

As Práticas Pedagógicas do Núcleo de Ações Inclusivas de uma Instituição Federal de Ensino.....143

Debora Mota Marques

Juliana Rodrigues Amaral Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-442-9

CAPÍTULO 10

Necessidades Educacionais dos Discentes Surdos na Educação Profissional e Tecnológica: A Experiência, o Atendimento, as Dificuldades e a Autonomia no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).....160

Andréa Cardoso Castro

Marcos Paulo de Assis Castro

Luma da Rocha Seixas

Rosangela Maria de Melo

Ivanildo José de Melo Filho

doi: 10.48209/978-65-5417-442-A

Sobre o Organizador.....176

Sobre as Autoras e os Autores.....177

CAPÍTULO 1

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Aline Cristina Candido Franquilino

Julio Cesar de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-0

Introdução

As primeiras iniciativas de Educação Profissional no Brasil são de responsabilidade de Nilo Peçanha, que atuou como presidente do Estado do Rio de Janeiro e depois como presidente do Brasil. Assim, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o ensino profissionalizante foi implantado no Rio de Janeiro em quatro escolas profissionalizantes, distribuídas entre as cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo três escolas destinadas ao ensino de ofícios e uma destinada a aprendizagem agrícola. Logo em seguida, após Nilo Peçanha ser eleito presidente do país, foram criadas mais 19 escolas distribuídas entre as capitais dos estados da República, com a finalidade de formação de operários e contramestres, oferecendo um ensino prático e de conhecimentos técnicos necessários para a formação de menores, que desejassem a aprender um ofício. Porém, a escassez de mestres e professores qualificados influenciaram na baixa eficiência da Escola de Aprendiz e Artífices.

Em 1937 foi assinada a lei que transformou a escola de Aprendiz e Artífices em Liceu Profissionais. Posteriormente, em 1942, surgiu a Reforma

Capanema, realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, que remodelou o ensino no país, criando o curso médio de 2º ciclo, unindo o científico e o clássico, de duração de três anos. Seu objetivo era preparar os estudantes para o ensino superior, por meio do ensino profissionalizante, parte final do ensino secundário. No mesmo ano, surgiu o sistema “S” com o Senai- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Em 1943 surgiu a Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial, e em 1946 surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, mais conhecido como Senac e o Serviço Nacional do Comércio - Sesc, seguido do Serviço Social da Indústria - Sesi.

Passado esse período, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira sob a lei nº 4.024/1961, que reconhecia a integração do ensino profissional, junto ao regular de ensino. Nesse meio tempo foram criados serviços nacionais de apoio ao trabalhador rural, cooperativista e de apoio a pequenas e médias empresas.

Foi a partir desse momento que a Educação Profissional passou a ser regulamentada de maneira mais clara e começou a ser mais estruturada. Com essa mudança, buscou-se institucionalizar a educação técnica de nível médio e a educação profissionalizante.

Em seguida, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional, mais conhecida como PROEP, em 1997, que buscou a expansão da educação profissional e tecnológica. Nesse contexto o Decreto 2.208/1997 separou a oferta de Ensino Médio e da educação Profissional.

Após a ascensão do presidente Luís Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil, em 2002, surgiram diversas discussões sobre a formação dos trabalhadores no país, trazendo algumas transformações importantes. Assim, por meio do Decreto 5.124/2004, que o governo federal retomou a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional com a criação dos cursos técnicos integrados. Em 2005, surgiu a primeira fase do Plano de Expansão da

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com aproximadamente 64 unidades de ensino.

No ano de 2012 foi normatizada a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, e logo em seguida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que foi estabelecida por meio do Parecer CNE/CEB Nº 11/12, de maio de 2012.

Segundo Ciavatta (2010) o ensino médio integrado, demanda uma ampla formação, em relação a fundamentos do trabalho, alinhados a ciência, cultura e a tecnologia, com o único objetivo de visar uma formação humana. Para as autoras, a busca para se construir um Ensino Médio Integrado deve ser constante, de forma a unir a formação geral e a formação profissional, buscando assim, uma formação humana que seja benéfica ao público de jovens e adultos, que em muitas das vezes, já estão entre a classe trabalhadora.

Para Ramos (2010), o currículo integrado ao ensino médio tem a função educativa, de forma a selecionar, organizar e socializar conhecimentos históricos, conforme as finalidades da educação. Desse modo, o currículo integrado, busca sistematizar e estruturar os conhecimentos, de maneira que fiquem mais fáceis de serem compreendidos, de forma total.

Ainda nesse sentido, Frigotto (2012) destacada a busca por uma formação omnilateral, termo originado do latim, que em sua tradução significa “todos os lados e dimensões”. Assim, uma formação onmilateral relaciona-se com uma concepção filosófica, na qual se resulta no desenvolvimento humano, em todas as suas dimensões e esferas, tanto física, mental cultural, política, científica e tecnológica. Portanto, a educação omnilateral refere-se a uma concepção de educação ou formação humana, que objetiva levar em conta as condições objetivas e subjetivas e o pleno desenvolvimento histórico do ser humano. Resumidamente, a educação omnilateral relaciona-se com a educação e a emancipação, em todos os sentidos humanos, envolvendo o ser humano e sua totalidade, corpórea e material, como também, seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

Esse trabalho busca como objetivo central, discutir e analisar sobre as concepções sobre o currículo integrado ao Ensino Médio, de forma a fazer uma breve discussão sobre a sua trajetória e a sua contribuição para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Para isso, adota-se como metodologia uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, objetivando debater pontos de vistas e ideias em relação ao assunto abordado. Os dados e informações coletadas focou em artigos científicos relacionados a temática do assunto abordado.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia de pesquisa utilizada nesse trabalho foi o de revisão bibliográfica, de forma a buscar, avaliar e sintetizar as evidências e os estudos disponíveis sobre o tema abordado. A base de dados utilizada na coleta de materiais para o artigo foi a plataforma Google Acadêmico.

Os artigos que compõem esse trabalho foram escolhidos de forma criteriosa, de modo a buscar referências de autores conhecidos e que possuem um vasto histórico de pesquisa em relação ao tema sugerido neste artigo.

A metodologia usada nesse artigo foi a de origem qualitativa, através da análise de dados obtidos através das pesquisas relacionadas aos artigos científicos consultados. Segundo Minayo (2001), esse tipo de abordagem em um trabalho acadêmico permite trabalhar com um universo de significados, como também, de crenças, valores, atitudes e aspirações, que estão presentes nos processos, relações e fenômenos. Para Martins (1994, p. 51), “os conceitos sobre os quais as Ciências Humanas se fundamentam, num plano de pesquisa qualitativa, são produzidos pelas descrições”. Portanto, esse artigo pretende analisar as produções acadêmicas relacionadas ao Currículo Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.

A Concepção de Currículo

A palavra currículo é originada do latim curriculum e pode ser definida como corrida, curso, percurso ou caminho. Porém, foi a partir do século XVI que a palavra currículo começou a ser associada às instituições de ensino. Para Sacristán (2000), o projeto educativo reflete a parte socializadora da educação, e vai muito além da definição normal de currículo, em que se tem um plano de ensino com disciplinas já definidas. Ao contrário do que se pensa a respeito, são as disciplinas que definem quais serão as concepções curriculares em determinada escola.

Sacristán (2000) aborda em suas teorias sobre as concepções curriculares, que são responsáveis por orientar a prática pedagógica. Para o autor, as concepções curriculares são classificadas e divididas entre três grupos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas de currículo. Nesse sentido, as Teorias Tradicionais são mais metodológicas, e estão presentes a muito tempo nas escolas e, nos cursos de formação de professores, tendo como características o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. As teorias tradicionais são neutras, pois defendem os saberes dominantes, e dependem da aplicação de técnicas para que o ensino seja aplicado nas escolas. Assim, elas também podem ser classificadas como científicas e desinteressadas, pois revelam, através de uma ideologia, uma forma exclusiva de ver e pensar o mundo. Por fim, as teorias críticas e pós críticas do currículo, são contrárias à teoria tradicional, pelo fato de não concordarem com essa visão metodológica que o mesmo possui, pois acreditam fortemente nos questionamentos. Para essas teorias, o currículo:

[...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011, p. 150).

Na visão de Sacristán (2000), o currículo vai muito além de apenas um conjunto de disciplinas pré-definidas. Para o autor, a forma em que as disciplinas são organizadas, relacionadas e pensadas, são o que realmente vai definir quais serão as concepções curriculares que serão integradas a instituição de ensino, sendo constituídas assim, por um projeto educativo complexo, que reflete a sua função de forma socializadora na educação. Essa função socializadora é implantada através do diálogo, no ambiente escolar, conforme as teorias críticas e pós críticas, para uma eficaz efetivação das práticas pedagógicas, inserindo assim, os temas que são comuns no cotidiano dos alunos e no ambiente em que se estão inseridos. De acordo com Sacristán (2000):

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (Sacristán, 2000, p.201).

Sacristan (2000) denomina a prática pedagógica como tudo o que é desenvolvido em sala de aula pelo professor. Para ele, o currículo não é algo determinado, mas sim, através da prática pedagógica do professor, é algo construído. Para Sacristán e Gómez (2000) a prática pedagógica em sala de aula se determina através de uma “rede viva de troca, criação e transformação de significados”, construindo e reconstruindo seus conhecimentos científicos, através do compartilhamento de seus conhecimentos. Sacristán (2000) define que os professores, através da sua prática pedagógica, precisam olhar para as suas práticas em sala de aula de forma estratégica, definindo os conteúdos e suas metas a serem atingidas.

Para Saviani (1998) o currículo na educação surgiu com o objetivo de organizar as práticas escolares, de forma a sequenciar, disciplinar e ordenar o percurso da aprendizagem em sala de aula. No século XVI, com a reforma

protestante nos países de língua inglesa, o currículo se baseava em apenas duas vertentes: ordem (no sentido de sequência interna) e disciplina (no sentido de coerência estrutural), sendo esses dois pontos indispensáveis a qualquer sistema de ensino, segundo o autor. Saviani (1998) ressalta também que teoria e prática são elementos indispensáveis no processo pedagógico, assim como a relação professor-aluno são importantes, pois atuam em benefício um do outro.

Michael Young (2014) defende o conhecimento poderoso, que segundo o autor, se baseia naquele conhecimento que todos devemos ter o acesso, por se tratar de um conhecimento que nos traz instrumentos para compreendermos o mundo em que vivemos, opostas aos conhecimentos que já adquirimos nas nossas relações familiares ou nos grupos em que estamos inseridos. Portanto esse conhecimento, diferentemente do conhecimento comum tradicional, é o conhecimento que deve estar implementado nos currículos escolares, pois o considera de maior relevância. Para o autor, esse modelo de currículo, quando empregado nas práticas escolares, contribui para uma melhor compreensão da prática social e desenvolvimento intelectual das próximas gerações.

Nesse sentido, ressalta que o conhecimento e interesse do aluno não deve compor esse modelo de currículo, e sim, os conhecimentos ligados as disciplinas escolares. Por consequência, o autor também afirma que esse modelo de currículo, ao mesmo tempo, não nega os conhecimentos do aluno, se tornando indispensáveis para o trabalho em sala de aula, pois permite ao professor o ponto de partida na abordagem do conhecimento sobre as disciplinas, servindo de embasamento para os métodos de ensino, em questões como sequência, tempo necessário para a aplicação do método educacional, etc.

Por fim, ressalta-se que é “o currículo quem incorpora o conhecimento poderoso e detém os conhecimentos nas quais o aluno não tem o acesso em sua casa, desafiando a experiência pessoal do mesmo” (YOUNG, 2014). Portanto, esse conhecimento é ofertado para todos, sem distinções, partindo de um núcleo comum para o currículo, sendo de acordo com o plano formativo, em determinado contexto. Para ele, o que deveria constar nesse modelo de currí-

culo, são as definições sobre o que é disponibilizado, selecionado os melhores instrumentos, desenvolvido pelos campos de conhecimentos pertinentes.

Segundo o autor, a distinção entre currículo e prática se faz importante por duas razões distintas. A primeira é que se não houver essa distinção, o risco de se colocar muito conteúdo relacionado a experiência dos alunos, sem relevância para currículo e prática em questão, são muito altas. A experiência dos alunos torna-se essencial para o professor, pois norteia por onde o mesmo deve começar, se tornando recurso principal para o plano de ensino do professor. Currículo e didática são teorias e não prática, no que se refere a elaboração do currículo, seja individual, local ou nacional, pois o currículo possui o objetivo de definir o que será ensinado, as direções que serão seguidas. (Young, 2014).

Existe uma diferença entre currículo e didática, assim, o professor precisa estar apto a realizar essa distinção, em favor de sua própria atuação. Nesse sentido, currículo é a seleção de conhecimentos, que em consequência, deve ser um direito garantido a todos e didática é o trabalho educativo do professor em si, ou seja, toda a sua atuação naquele espaço, porém, ambos os instrumentos, currículo e didática se misturam entre si.

O Currículo Integrado a Educação Profissional e Tecnológica

O Ensino Médio integrado foi criado com o objetivo de articular e unir a formação geral, complementando com a formação profissional. Esse modelo de ensino, acredita no trabalho como princípio educativo, como também, na integração dos componentes curriculares e na união entre ensino e pesquisa, partindo da pesquisa como princípio educativo. A seguir, discutiremos as concepções de cada autor sobre o Ensino Médio integrado, no que se refere a Educação Profissional e Tecnológica. Frigotto (2012), cita a educação omnilateral, que do latim significa “todos os lados, todas as dimensões, que se resume em uma concepção filosófica, que objetiva a formação do ser humano em seus vários aspectos e dimensões, mental, física, científica, tecnológica e política:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 267).

Dessa forma, através desse modelo de formação omnilateral, a escola obtém um novo papel no que se refere a formação do sujeito, envolvendo e buscando as várias dimensões, tanto científicas, quanto culturais e sociais, de forma que os alunos tenham acesso aos conteúdos mais elaborados que a sociedade dispõe, em busca de uma sociedade mais igualitária.

Saviani (2007), tem o seu enfoque na educação politécnica, que ao contrário do que o seu nome diz, não se diz respeito ao ensino de várias técnicas. Essa educação tem como objetivo proporcionar a possibilidades de escolha de sua própria trajetória, através do domínio de fundamentos, tanto históricos, como também, tecnológicos e científicos. A educação politécnica é uma forma de organização do ensino médio, que busca a promoção dos estudantes ao acesso as variadas técnicas de produção, assim, possibilitando a compreensão das bases científicas, que orientam o processo produtivo (Saviani, 2007).

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (Saviani, 2007, p. 160).

Ciavatta (2014), presume que, para a união e efetivação entre ensino médio e trabalho, se faz necessária a prática de concepções de educação que se tenham o embasamento na educação politécnica, omnilateral e unitária, de modo a romper as diferenças de classes, entre elite e trabalhadora. Dessa forma, busca-se elaborar um Ensino Médio baseado nos modelos de educação politécnica e omnilateral, planejado para que a formação geral não fique como algo a parte

da formação profissional, com o enfoque na formação primeiramente humana, de forma a garantir que os estudantes tenham assegurados seu direito a uma formação completa, em que possam relacionar a leitura do mundo e a sua atuação como cidadãos em si, integrando uma sociedade política do país. Por mais que a formação integrada seja contrária á formação que demande apenas atender o mercado de trabalho, a mesma implica a incorporação de conhecimentos históricos, construídos e caracterizados a vida humana.

Ramos (2017) traz em discussão a análise do conceito de integração e cita três sentidos distintos. O primeiro é a concepção de significado de educação omnilateral, que destaca que o indivíduo é responsável por atuar sobre a natureza, de forma a transformar as suas necessidades relacionadas ao trabalho e em consequência, adquirir conhecimento. O segundo é a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, onde se acredita que a formação geral e a formação profissional precisam estarem unidas em um projeto pedagógico único, de forma que os estudantes se apropriem de conhecimentos produzidos historicamente e se obtenham da integração de conhecimentos, tanto gerais, como específicos como totalidade na proposta curricular. A terceira é a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, que acredita que é necessário possuir além do que se tange aos componentes curriculares referentes a formação básica, e também, profissional em um mesmo currículo.

A implementação do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica gera diversos desafios relacionados a prática docente. Analisando os resultados, podemos perceber que desde 1909, com a entrada de Nilo Peçanha e a criação das escolas de Artificies e Aprendizes, houve-se uma grande revolução na implementação do ensino profissional para as grandes massas no Brasil.

A partir do exposto, pode-se perceber que diversos são os desafios e as perspectivas da implementação do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da práxis pedagógica omnilateral e politécnica.

Percebe-se que se faz necessário muito mais do que somente a prática docente para uma efetiva implementação do currículo integrado em sala de aula, mas sim, considerar todos os aspectos que se fazem presente na prática pedagógica. Uma prática pedagógica eficaz, precisa objetivar a plena emancipação e autonomia do indivíduo, em vista de uma aprendizagem significativa. De acordo com Sacristán (2000):

Em muitos casos, fala-se de currículo referindo-se às disposições da administração regulando um determinado plano de estudos, à relação de objetivos, aos conteúdos, às habilidades, etc.; em outros, ao produto “engarrafado” em determinados materiais, como é o caso dos livros-texto; às vezes, se refere à estruturação de atividades que o professor planeja e realiza em sala de aula; às vezes, se refere às experiências do aluno na aula. Informes de avaliação de experiências ou programas também encerram um significado do currículo ou dos processos e produtos de aprendizagem considerados valiosos. O conceito currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular (Sacristán, 2000, p. 103).

O professor em sala de aula, precisa estar atento as necessidades do aluno, de forma a buscar entender a sua realidade, moldando e contextualizando o currículo para que o mesmo fique mais acessível ao estudante e a sua realidade. Desse modo, afirma Sacristan (2000):

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Ramos (2010), na discussão sobre o ensino integrado, ressalta as funções do currículo, que segundo a autora são resumidamente selecionar, organizar, socializar, sistematizar e estruturar o processo de ensino aprendizagem, para que os conteúdos históricos sejam repassados em sua totalidade:

[...]possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não

têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem síntese da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (Ramos, 2010, p. 115).

Ciavatta (2010) aponta para o diálogo como um ponto fundamental entre os docentes, pois para a autora, a integração curricular só pode ser efetivada mediante ao diálogo coletivo. Para isso, os docentes precisam apresentar uma postura aberta, no que diz respeito a inovação ao trabalhar com os projetos de forma integrada, proporcionado aos alunos novos horizontes e limites, para assim, conseguirem a integração entre teoria e prática.

Conclusão

Ao final, entende-se que a concepção de currículo para os referidos autores citados, refere-se a um caminho, que através da prática pedagógica é traçado pela equipe docente da instituição. Esse percurso deve ser traçado levando em consideração os conhecimentos e vivências prévias dos alunos, incorporando os mesmos nas práticas de aprendizado em sala de aula. Como aponta Sacristán (2000), a proposta de currículo foge da concepção tradicional, onde a prática pedagógica em sala de aula possui um modelo pré-estabelecido, e defende o método em que são as disciplinas quem ficam responsáveis por determinar qual percurso o docente irá traçar em sala de aula, de forma que o ensino seja eficaz.

O currículo, no que se refere a integração ao ensino médio, é destacado pelos autores como um instrumento coletivo, no que se refere a uma postura aberta ao diálogo, e consequentemente, a novas formas de pensar, agir e trabalhar, em busca de uma efetiva integração curricular.

O currículo, como instrumento para organizar as práticas escolares, precisa estar de acordo com as vertentes de ordem e disciplina, no que se refere as estratégias em sala de aula e aos objetivos que pretendem serem alcançados, em determinado contexto escolar. Teoria e prática se complementam na práxis pedagógica, se tornando indissociáveis, assim como a relação entre docente e discente, ambos os lados se complementam nesse processo.

Os autores citam três modelos distintos de educação, nomeados por educação politécnica, omnilateral e unitária. A educação politécnica possui seu enfoque no aluno, de forma a proporcionar a possibilidade para que ele seja capaz de escolher seus próprios caminhos e trajetórias, relacionados a educação. A educação omnilateral, por sua vez, se preocupa pelas questões relacionadas aos vários aspectos da vida do aluno em si, em todas as suas dimensões, sejam elas de ordem física e mental ou científica e tecnológica e até mesmo de ordem política. A última, citada como educação unitária, tem o seu enfoque na formação humana e formativa, ou seja, de modo a proporcionar que o aluno seja capaz de receber uma formação intelectual e profissional, de forma independente e autônoma, libertando-se de um ensino puramente dogmático e repetitivo. Nesse sentido, educação politécnica, formação omnilateral e escola unitária estão intrinsecamente relacionadas, pois atuam na perspectiva de formação humana dos sujeitos com o objetivo de desenvolver todas as suas potencialidades.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 de setembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 26 de setembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 26 de setembro de 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos estados da República escolas de aprendizes artísticos, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 450-452, 1913.

BRASIL. CNE. CEB. **Parecer n.º 11, de 09 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192. 26 de setembro de 2018.

Clavatta, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1. p. 187-205, 2014.

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 83-106, 2010.

FRIGOTTO, G. A Educação Omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 265-272, 2012.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I.C.A. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; Clavatta, M., RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, Á. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. 2^a.ed. Campinas, Autores Associados, 1998.

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

YOUNG, M, F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, març. 2014.

CAPÍTULO 2

O CURIOSO CASO DE UMA HISTÓRIA QUE SE REPETE: A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO POLÍTICAS INDUTORAS DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO TÉCNICA

Kleverson Gonçalves Willima

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-1

Introdução

Historicamente, conforme observam Alves, Silva e Jucá (2022), Kuenzer (2001; 2009) e Silva e Ciasca (2021), tanto o Ensino Médio quanto a Educação Profissional têm sido amplamente disputados. Durante grande parte do século XX, sobreviveu e se aprofundou, nos sistemas educacionais brasileiros, a dualidade estrutural da Educação (Kuenzer, 2009). De acordo com Kuenzer (2001), o Brasil passou pela oferta exclusiva de ensino profissionalizante às classes trabalhadoras e da oferta de uma formação geral, humanística, propedêutica eminentemente direcionada às elites. Segundo a autora, essa é uma das possibilidades de definição do que seria a “dualidade educacional”, isto é, uma formação para as classes trabalhadoras, estritamente relacionada às demandas do mercado, e outra completamente diferente (humanística/propedêutica) destinada às elites.

Em decorrência disso, o acesso ao que hoje se conhece por Ensino Médio era possibilitado a pouquíssimas pessoas, já que às classes trabalhadoras bastaria somente a conclusão do ensino primário (ou fundamental), aliado à profissionalização, para a posterior entrada no mercado de trabalho (Kuenzer, 2001). Assim, como afirma Saviani (2007), tem-se a cisão entre trabalho e educação, entrando o trabalho, na figura da profissionalização para atender às demandas do mercado, como prioridade “formativa” dos sujeitos (Frigotto; Ciavatta, 2006). Nesse contexto, destaca-se a separação (e, portanto, fragmentação) entre formação técnica/profissional e formação geral/básica sustentada pelas legislações pretéritas (Kuenzer, 2001).

No entanto, de acordo com Sá (2016), durante o processo de reabertura democrática e discussão sobre a construção de uma nova Constituição, as concepções de Educação Profissional foram intensamente disputadas: por um lado, havia o campo hegemônico, que ensejava uma formação técnica fragmentada, ofertada por meio de parcerias público-privadas e separadas da formação geral (concomitância); por outro, havia o grupo que lutava (e permanece lutando) pela integração entre formação geral e profissional, adotando a perspectiva do trabalho como princípio educativo e desejando que todo cidadão e toda cidadã brasileiro/a tenha seu direito à educação, que é constitucional e inalienável, efetivamente garantido.

Em acréscimo ao exposto, ressalta-se que algumas mudanças começam a ocorrer, no Brasil, a partir de 1990. Desde esse momento, o país vem vivenciando a implementação e o aprofundamento do projeto neoliberal. Segundo Saad Filho e Moraes (2018) e Wanderer, Melo e Alfaro (2023), as influências do neoliberalismo têm sido sentidas em diversas políticas públicas brasileiras e, inclusive, fez parte do próprio processo de reestruturação do Estado, levado a cabo nos governos Fernando Henrique Cardoso. Dardot e Laval (2016) apontam que as principais características do neoliberalismo giram em torno de alguns pressupostos: empresariamento de si mesmo, competitividade, resiliência, flexibilidade, livre mercado, privatizações e tantos outros.

Conforme afirma Antunes (2020), a lógica neoliberal no Brasil se intensifica sobremaneira a partir de 2016, quando ocorre a consumação do Golpe Parlamentar contra a ex-presidenta Dilma Rousseff. Desse momento em diante, de acordo com Pelissari (2023), o país passou por uma série de contrarreformas¹, dentre as quais cabe citar as educacionais: a Lei nº 13.415/2017 (Contrarreforma do Ensino Médio), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Contrarreforma da Educação Profissional e Tecnológica). Segundo Caetano (2023) e Pelissari (2023), as principais mudanças propostas pelas contrarreformas mencionadas são as seguintes: centralidade na Pedagogia das Competências, fragmentação como núcleo estruturante dos currículos escolares, concomitância como eixo norteador da formação profissional, certificação intermediária como possibilidade de profissionalização, redução de carga horária da formação geral, dentre várias outras.

Em vista do exposto, este trabalho objetiva analisar os movimentos de fragmentação da formação técnica induzidos pela Contrarreforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021). Para tanto, será feita uma análise documental de cunho qualitativo nas legislações mencionadas, nos moldes de Evangelista e Shiroma (2019), a fim de localizar o que expressam as políticas citadas acerca da formação profissional de nível técnico dos sujeitos escolares. Além disso, como indicam as autoras mencionadas, também se buscará por: seu contexto de formulação, os ditos e os silenciamentos presentes dos documentos e a correlação de forças contida neles.

Considerando o objetivo deste estudo, sua organização se dará da seguinte forma: no primeiro tópico, serão abordadas questões relativas à reestruturação produtiva do capital, ao neoliberalismo e às metamorfoses do mundo

¹ Nas palavras de Ramos (2019, p. 10), “preservamos o termo reforma para ações que possam beneficiar a classe trabalhadora, mesmo na condição de subordinação à classe dominante. As medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforcem o seu poder com a ênfase no elemento da restauração, chamamos de contrarreformas”, numa clara aproximação ao mesmo conceito proposto inicialmente por Gramsci (1999).

do trabalho, tomando por base o trabalho de Antunes (2006; 2020), Bourdieu (1989; 2008), Dardot e Laval (2016), Durkheim (1999), Harvey (2008), Marx e Engels (2018) e Saviani (2011). No segundo e último tópico antes das considerações finais, serão abordados temas referentes ao Ensino Médio e à Educação Profissional (e Tecnológica), em especial no que diz respeito à formação técnica e profissional a partir da Contrarreforma do Ensino Médio e da EPT, tomando por base o trabalho de Araújo (2023), Caetano (2023), Kuenzer (2017), Pelissari (2023), Pelissari e Caetano (2024), Ramos (2019) e Silva, Krawczyk e Calçada (2023).

A “Virada Neoliberal” e as Metamorfoses do Mundo do Trabalho: Alguns Apontamentos

Conforme afirmam Dardot e Laval (2016, p. 8), o neoliberalismo não é somente uma ideologia ou um tipo de política econômica, trata-se de “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Essa nova forma de existir do capitalismo se desenvolve em um contexto de tensionamentos, devido à crise do petróleo da década de 1970 (Harvey, 2008). Em decorrência das sucessivas crises geradas pelo efeito dominó da crise do petróleo, houve a necessidade de se repensar as formas de agir dos Estados, que recorreram ao projeto neoliberal para mitigar seus efeitos. Os primeiros a aderirem ao neoliberalismo foram os governos Reagan, nos Estados Unidos, e Thatcher, na Inglaterra. Posteriormente, o modelo tomou conta do mundo, espalhando-se, inclusive, pelos países capitalistas periféricos, como o Brasil.

Segundo Harvey (2008), as principais características do neoliberalismo são: abertura ao livre mercado, privatização de empresas e serviços, redução do papel do Estado no oferecimento de direitos sociais e políticas de bem-estar, flexibilização dos processos, entre outros. Nas palavras do autor (idem, p. 12-13), o neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-e-

conômicas, “que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. Assim sendo, trata-se não apenas de um modelo que interfere na política e na economia, mas também no próprio comportamento dos sujeitos.

É seguindo esse princípio que Dardot e Laval (2016) afirmam que, no neoliberalismo, há a produção de uma nova subjetividade: a subjetividade neoliberal, que produz “neossujeitos”, isto é, sujeitos adequados e adaptados ao modelo neoliberal. Cabe destacar, no entanto, que o capitalismo já era extremamente nocivo aos sujeitos e às sociedades antes mesmo de sua face neoliberal, como muito bem pontuaram Marx e Engels (2018); porém, a degradação social causada pelo modo de produção capitalista se intensifica sobremaneira com o neoliberalismo. Acerca da concepção de neossujeito, Dardot e Laval (2016, p. 331) apontam que:

[...] diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou, simplesmente, neossujeito. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito da importância do “fator humano” que pululam na literatura da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder; não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo.

Tendo em vista o exposto, percebe-se que não bastaria apenas alterar o modelo político-econômico-social em vigor; seria necessário, igualmente, levar a cabo mudanças significativas na estrutura produtiva do capital e, obvia-

mente, nas políticas educacionais. É nesse contexto que nasce o Sistema Toyota de Produção, entendido por Antunes (2006) como o sistema que agiu na reestruturação produtiva do capital durante a implementação do neoliberalismo. Segundo observa Antunes (2006; 2020), pode-se afirmar que, no Toyotismo, as relações sociais de produção são pautadas pelos critérios da produção sob demanda e da flexibilização das relações laborais, o que tem gerado, mundialmente, o fenômeno do “precariado”, isto é, a falta de efetivos direitos do trabalho sendo aplicados e ampliados para toda a classe trabalhadora.

Bourdieu (1989), embora não com esses mesmos termos, já falava sobre o precariado enquanto fração de classe. Na obra “A miséria do mundo”, coordenada pelo autor, é possível observar o avanço e o desenvolvimento da precarização do trabalho e da vida dos sujeitos na sociedade francesa entre meados e final do século XX. De acordo com os apontamentos dessa obra, o processo de precarização é notório, em especial, a partir da demissão do Estado, ou seja, da retirada do Estado de seu papel de provedor do bem-estar social, gerando uma série de problemas para os sujeitos e para a sociedade como um todo, como fome, miséria, decadência social, contratos flexíveis e precários de trabalho, entre outros. Esse movimento é igualmente verificável em outras sociedades, como a brasileira, principalmente após a implementação do modelo capitalista neoliberal no país (Antunes, 2020).

Sabe-se, graças às teorizações de Marx e Engels (2018), que a classe trabalhadora, ou seja, o proletariado, precisa vender a sua força de trabalho para os detentores do capital (a burguesia e suas frações), a fim de que possam (re)produzir a sua existência e sobreviver. Em suas próprias palavras (idem, p. 52), o proletariado, “obrigado a se vender dia por dia, [é] uma mercadoria, um artigo de comércio como qualquer outro; e, por conseguinte, estão expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado”. Assim sendo, o trabalho assume função primordial na vida dessa classe, não apenas por ser constituinte do próprio ser humano, histórico-ontologicamente falando

(cf. Saviani, 2007), mas também por ser necessário para a sua existência e sobrevivência em um mundo dominado pelo capitalismo.

De acordo com Durkheim (1999), as sociedades modernas têm presenciado uma grande especialização do trabalho, gerando interdependência entre os sujeitos. Por esse motivo, ele vê a divisão do trabalho não somente como um fenômeno econômico, mas também como um mecanismo social que contribui para a coesão social e a solidariedade orgânica. No seu processo de especialização, os sujeitos se tornam mais interdependentes, o que promove a coesão social. No entanto, o autor alerta que, para que a divisão do trabalho seja benéfica, ela deve ser regulada por normas e valores que garantam a todos os sujeitos a sensação de que estão plenamente integrados socialmente. Acontece, porém, segundo Antunes (2020), que com o neoliberalismo, as relações sociais de trabalho têm se desfeito, em decorrência do forte caráter concorrencial, individualista e flexível imposto pelo modelo neoliberal, uma das muitas metamorfoses pelas quais o mundo do trabalho tem passado.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que ocorriam as transformações mencionadas, surge uma nova concepção pedagógica que passa a compor as políticas educacionais brasileiras: o neotecnismo. Conforme aponta Saviani (2011, p. 439) acerca do neotecnismo: em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, “como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados”. Ainda de acordo com o autor, no neotecnismo, há uma priorização da flexibilização, do pressuposto das avaliações, que por sua vez buscam pela eficiência, eficácia e efetividade, em um claro movimento em direção à inserção do campo educacional como subordinado ao campo da administração e da neogestão.

Por fim, sobre a ideia de neogestão, Saviani (2011, p. 440) pontua que, com o neoliberalismo, “manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a edu-

cação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”. Nesse ínterim, as escolas passam a assumir o papel de produção de “cidadãos produtivos” (cf. Frigotto; Ciavatta, 2006), devidamente adequados às demandas do mercado e da lógica neoliberal de formação. Além disso, Bourdieu (2008) afirma que as escolas atuam, igualmente, como um sistema simbólico, isto é, como uma instituição que desempenha papel fundamental na reprodução das estruturas sociais, operando como uma espécie de mediadora de valores que reforçam a dominação simbólica, subjugando as classes trabalhadoras às imposições desumanizadoras do capital, ainda que não sem resistência por parte delas.

Quando a História volta a se Repetir: Reflexões Acerca da Fragmentação da Formação Técnica na era das Contrarreformas

O Golpe Parlamentar de 2016 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff inaugurou um dos períodos mais sombrios da história recente do Brasil depois da ditadura. Devido às instabilidades causadas pela Crise de 2008, sentida no Brasil com mais profundidade a partir de 2013, pelas Jornadas de 2013 e pelo “pântano parlamentar” que se formou pós-eleições de 2014, foi criado o contexto perfeito para a deflagração de um golpe disfarçado de *impeachment*, conforme afirmaram Antunes (2020) e Souza (2018). Esse movimento gerou, segundo observa Pelissari (2023), o fenômeno das Contrarreformas Educacionais pós-2016. No entanto, em decorrência dos objetivos deste trabalho, serão abordadas apenas duas contrarreformas: a do Ensino Médio, mediante a Lei nº 13.415/2017, e a da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2021.

A Lei nº 13.415/2017, denominada aqui como a Contrarreforma do Ensino Médio, foi promulgada logo após a deflagração do golpe. Decorridos 22 dias do golpe, o ex-presidente Michel Temer edita a Medida Provisória nº 746/2016, cujo objetivo principal era a reformulação do Ensino Médio brasileiro. De acordo com Ramos (2019), a medida provisória é um instrumento de exceção,

permitido pela Constituição, mas apenas para situações de extrema urgência. Além disso, quando uma medida provisória é editada, significa que não haverá debates suficientes sobre a política que será criada, revogada ou reformulada, tampouco tempo hábil para tal. Foi por esse e tantos outros motivos que houve, no ano de 2016, manifestações por todo o país contra essa imposição (e outras), bem como ocupação de escolas Brasil afora (Willima, 2024).

Em 16 de fevereiro de 2017, então, é promulgada a Lei nº 13.415, que impõe a Contrarreforma do Ensino Médio. Segundo Kuenzer (2017), Pelissari (2023), Silva, Krawczyk e Calçada (2023) e o próprio texto da lei (Brasil, 2017), as principais mudanças ocasionadas por ela foram as seguintes: aumento da carga horária do Ensino Médio para 1.000h anuais; redução da formação geral básica de 2.400h a, no máximo, 1.800h; inserção dos itinerários formativos como segunda parte dos currículos do Ensino Médio, compondo, no mínimo, 1.200h e organizado por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza) e pela formação técnica e profissional; inserção do notório saber²; vinculação da lei à BNCC; possibilidade de parcerias público-privadas na oferta dos itinerários, especialmente o de formação técnica/profissional e tantas outras.

Tendo em vista o exposto, é válido destacar que os estudos mais recentes acerca da implementação da contrarreforma têm demonstrado, tais como os de Castro (2023), Pereira (2023) e Silva (2023), que a lei tem concorrido para o aprofundamento ainda maior das desigualdades educacionais já existentes no país há séculos. A respeito da afirmação anterior, é importante acrescentar mais um elemento (re)inaugurado pela contrarreforma: a certificação intermediária na formação técnica, através de cursos de curta duração (de Formação Inicial e Continuada). Nas palavras de Kuenzer (2017, p. 339), com o “Novo” Ensino Médio, é possível haver itinerários relacionados às áreas do conhecimento

2 De acordo com Alves e colaboradores (2020), o notório saber concorre para aprofundar, sobremaneira, o esvaziamento da formação das juventudes e a precarização do trabalho docente ao permitir que profissionais sem formação pedagógica possam lecionar, sem grandes problemas, nos itinerários formativos, em especial no quinto.

ou “por educação técnica e profissional aligeirada, que inclui a certificação de cursos e módulos presenciais e a distância realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho”.

Piolli e Sala (2020, p. 79), por sua vez, afirmam que o itinerário técnico-profissionalizante, tal como foi pensado pela lei, não tem a pretensão de, necessariamente, oferecer formação técnica aos sujeitos que o fizerem: esse itinerário, segundo os autores, “não se confunde com o oferecimento de cursos técnicos, ou de habilitação profissional técnica de nível médio”, mas que poderá “ser oferecido por diferentes arranjos e saídas intermediárias que significarão um aligeiramento da formação profissional de parte dos nossos jovens”. Esse movimento (re)inaugurado pela contrarreforma retoma um empoeirado discurso que já constava no Decreto nº 2.208/1997, o qual versava sobre a organização da Educação Profissional no Brasil, de forma a fragmentá-la (Kuenzer, 2001): “A educação técnica e profissional, em uma manifesta retomada do Decreto nº 2.208/97, poderá ser organizada em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica” (Kuenzer, 2017, p. 335).

A (re)inauguração da fragmentação e do esvaziamento da formação técnica e profissional por parte da Contrarreforma do Ensino Médio se manteve e se aprofundou na Contrarreforma da Educação Profissional e Tecnológica, imposta pela Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021. A referida resolução foi construída em meio a um dos piores momentos da crise sanitária mundial da Covid-19 e publicada no início de 2021, contexto que foi utilizado pelo (des)governo Bolsonaro para fazer passar a Contrarreforma da EPT sem muita resistência e sem que houvesse debate público acerca das alterações que deveriam ou não ocorrer. Segundo Pelissari (2023, p. 8), a Resolução CNE/CP nº 01/2021 “organiza, em Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, todos os dispositivos que vinculam a educação profissional aos princípios da contrarreforma em curso”, ou seja, esse documento sintetiza e centraliza boa parte dos princípios expostos na Contrarreforma do Ensino Médio, por exemplo.

Dentre as características principais que o documento possui, abordadas por Caetano (2023), Oliveira (2021) e Pelissari (2023) e observáveis na própria resolução (Brasil, 2021), cabe mencionar: i) sustentação na Pedagogia das Competências, especialmente na ideia de competência profissional (esvaziando a concepção de formação técnica associada à ciência e ao mundo do trabalho); ii) malabarismos discursivos para encaixar de forma esvaziada, no documento, conceitos fundamentais para a EPT, como o de currículo integrado e trabalho como princípio educativo, somente para cumprir com requisitos legais e não deixar transparecer a descontinuidade da legislação vigente em relação às bases constitutivas da EPT³; iii) rompimento com a integração entre formação geral e profissional, colocando ênfase na concomitância e na fragmentação curricular induzida pela BNCC e pela Contrarreforma do Ensino Médio; iv) tendência à privatização por meio de parcerias público-privadas na oferta intercomplementar e concomitante da formação técnica e profissional.

Ao proceder uma análise mais pormenorizada das duas contrarreformas, é possível observar, explicitamente, aquilo que elas apontam sobre a formação técnica e profissional. No artigo 4º da Contrarreforma do Ensino Médio, que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), pode-se encontrar a seguinte passagem: “§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (Brasil, 2017). Já na Contrarreforma da EPT, em decorrência de seu caráter formativo, as passagens relacionadas à formação técnica e profissional aparecem em diversos momentos. A fim de organizar cada passagem para posterior análise, segue a Tabela 1 abaixo.

3 Esse movimento pode ser denominado, recorrendo às teorizações de Laclau (2007), como “significante vazio”. Para o autor, “significante vazio” é um termo ou conceito que tem uma forma (um significante), mas que não tem significado estável ou fixo. Ele pode ser preenchido com diferentes significados conforme o contexto ou os interesses de quem o utiliza.

Tabela 1: Síntese de algumas passagens relacionadas à formação técnica e profissional na Contrarreforma da EPT.

Localização no documento	O que diz a passagem
Artigo 12, parágrafo 2º	“Os cursos de qualificação profissional podem também abarcar saídas intermediárias dos Cursos Técnicos de Nível Médio (qualificação profissional técnica) e dos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação (qualificação profissional tecnológica), devidamente reconhecidas pelo mercado de trabalho e identificadas na CBO”.
Artigo 12, parágrafo 3º	“Os cursos de qualificação profissional devem ser organizados na perspectiva de itinerário formativo profissional e tecnológico, com vista a possibilitar o aproveitamento das competências desenvolvidas para a continuidade de estudos”.
Artigo 15, parágrafo 2º	“A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho”.

Fonte: produção própria a partir de Brasil (2021).

Como é possível perceber a partir da leitura da Tabela 1, a formação técnica, graças à Contrarreforma da EPT, torna-se facilmente fragmentável e desarticulada da formação geral, em especial quando se permite a certificação intermediária como possibilidade formativa e a oferta concomitante e/ou intercomplementar de cursos técnicos como saída para possibilitar às instituições privadas o recebimento de uma parcela de recursos públicos. Segundo Oliveira (2021), Pelissari (2023), Pelissari e Caetano (2024), os cursos técnicos na EPT, especialmente nos Institutos Federais, precisam ser ofertados da forma como foram pensados inicialmente: concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, sem saídas intermediárias que concorrem para a fragmentação da formação técnica, e integrado ao Ensino Médio, compreendendo a relação indissociável e entrelaçada entre a formação geral e a formação profissional.

Nas palavras de Caetano, Fonseca e Basso (2023), o Ensino Médio Integrado da Rede Federal é, sem sombra de dúvidas, uma alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais, principalmente por entender que a formação geral/propedêutica deve estar integrada à formação profissional, indiscutivelmente, compreendendo o trabalho como princípio educativo e se articulando aos eixos de cultura, trabalho, ciência e tecnologia. Conforme afirmam Pelissari e Caetano (2024, p. 13) acerca da transformação da EPT em itinerário formativo, é possível observar que:

A fragmentação curricular presente no novo tipo de oferta dos IFs, a partir de 2017, é a base para a ampliação massiva dos cursos FIC nas instituições. De modo geral, passa a haver uma tendência à descentralização da oferta integrada, núcleo político-pedagógico da própria constituição dos IFs, em uma tendência a adaptar parte importante da oferta ao modelo dos itinerários formativos. Esse resultado confirma, ao menos parcialmente, a hipótese de que a descaracterização da concepção original da EPT é reproduzida de maneira contraditória pelos IFs.

Por fim, é válido destacar que a pesquisa feita por Araújo (2023) aponta, justamente, para o problema que tem sido a inserção da Contrarreforma do Ensino Médio na EPT, em especial a partir da implementação da própria Lei nº 13.415/2017. O autor, assim como Pelissari e Caetano (2024), afirma que essa inserção não se dá de forma absoluta e em todos os *campi*. No entanto, aqueles que fizeram a adequação à contrarreforma diminuíram, sobremaneira, a carga horária da formação geral, o que compromete e enfraquece a formação humana integral dos sujeitos. Esse fenômeno, no conjunto da composição curricular da EPT, concorre para esvaziar, igualmente, a formação profissional das/os estudantes, já que, na rede, a integração entre as duas formações é crucial e essencial no processo formativo dos sujeitos. Assim, inaugura-se a politecnia às avessas na EPT, descolando-a de suas bases formativas⁴.

4 Politecnia, para Saviani (2007, p. 162), “implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”. Por isso, neste trabalho, adota-se o termo “politecnia às avessas” para designar um movimento de contraposição das legislações atuais às bases formativas da EPT.

Conclusão

A partir do estudo aqui realizado, observou-se, claramente, o papel da Contrarreforma do Ensino Médio e da Contrarreforma da EPT na fragmentação e no esvaziamento da formação técnica e profissional dos sujeitos. De 2017 para cá, tem sido possível oferecer cursos técnicos/profissionalizantes como possibilidade de itinerário formativo no Ensino Médio, reduzindo as chances de continuidade de estudos por parte dos sujeitos que optam por esse itinerário, já que eles não caem no ENEM e sua escolha tem como consequência uma redução ainda maior na formação geral das/os estudantes (Kuenzer, 2017; Willima, 2024). Acontece, porém, que devido à realidade brasileira de desemprego estrutural e de uma massa imensa de sujeitos que precisam trabalhar para sobreviver, a formação técnica/profissional é, na maior parte das vezes, a única saída para eles.

O movimento (re)inaugurado pela Contrarreforma do Ensino Médio e aprofundado pela Contrarreforma da EPT remontam, na verdade, a legislações pretéritas já implementadas no Brasil, como por exemplo o Decreto nº 2.208/1997. Historicamente, a cisão entre formação geral e profissional tem sido a marca registrada das políticas educacionais brasileiras, marcando aquilo que a literatura especializada da área chama de dualidade estrutural da educação. Ela, por sua vez, compromete a possibilidade de formação humana integral dos sujeitos, fragmentando o seu processo formativo e induzindo os indivíduos a se adequarem, de forma acrítica e aligeirada, ao mercado de trabalho. Esta tem sido, há décadas, a realidade da educação brasileira no geral e do Ensino Médio em particular: a preparação esvaziada para o mercado em detrimento de uma sólida formação integral.

É importante ressaltar, à guisa de finalização, que nem tudo está perdido. O educador brasileiro Paulo Freire nos ensinou, em seus trabalhos, que precisamos esperar: não no sentido acrítico de ter esperança por algo e não se

movimentar para alterar o *status quo*, mas sim nos colocarmos em uma posição ativa, de exercer a ação de esperar, lutando pela educação que acreditamos e que queremos para a população brasileira. Nesse sentido, é essencial intensificar as mobilizações nacionais em busca da revogação das contrarreformas educacionais pós-2016, tais como as analisadas aqui, e pela construção, coletiva, de uma verdadeira reforma educacional, que ouça e acate os desejos e anseios dos sujeitos que constroem os espaços escolares e as instituições de ensino do/no país. Assim, teremos a chance de recuperarmos a possibilidade de uma escola para todos os sujeitos, primando pela sua formação humana integral.

Referências

ALVES, U. A. *et. al.* Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020.

ALVES, P. T. A.; SILVA, L. A.; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai./ago. 2022.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, A. C. Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em Migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Revista Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, 2023.

BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. D.O.U, Brasília, 05 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007.** Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

CAETANO, M. R. A política de Educação Profissional e Tecnológica no governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, 2023.

CAETANO, M. R.; FONSECA, N.; BASSO, L. Ensino Médio Integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14244, 2023.

CASTRO, M. R. Dependência Educacional: a Contrarreforma do Ensino Médio desde as Contribuições de Ruy Mauro Marini. **Revista Reoriente**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2023.

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

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (Orgs.). **Trabalho e Educação**: Interloquções Marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331–354, jun. 2017.

LACLAU, E. *Why do empty signifiers matter to politics?* In: LACLAU, E. **Emancipation(s)**. London: Verso, 2007, p. 36-46.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Lafonte, 2018.

OLIVEIRA, T. F. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021.

PELISSARI, L. B. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, v. 39, 2023.

PELISSARI, L. B.; CAETANO, M. R. O itinerário formativo técnico e profissional da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais: uma análise do campo normativo. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, 2024.

PEREIRA, N. S. **A reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro (2017- 2022): a formação dos jovens em fragmentos**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Gragoatá, 2023.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**. São Paulo, n. 127, p. 69-86, 2020.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Revista Nova Paideia**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.

SÁ, M. F. **Concepções em disputa sobre educação profissional no contexto da redemocratização brasileira**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Goiás, 2016.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil - Neoliberalismo versus Democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

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

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, C. J. C. **Impactos da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente com os jovens, na opinião dos professores de Língua Portuguesa**. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras-Português - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, L. M.; CIASCA, M. I. F. L. História da Educação Profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, 2021.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023.

SOUZA, F. V. L. Contextualizando o Golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais. **Anais do VI Seminário CETROS – UECE**, 2018.

WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (Orgs.). **Rastros do neoliberalismo no campo da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

WILLIMA, K. G. Revogação Impossível? A crise no Ensino Médio brasileiro e os intentos de reformulação da Lei no 13.415/17. *In*: DAMASCENO, G. F. L. *et. al.* (Orgs.). **Educação e Sociedade**: um olhar transdisciplinar. Itapiranga: Schreiben, 2024.

CAPÍTULO 3

RASTROS SOBRE A-COM-TECIMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA¹

Larissa Leslie Sena Fiuza Bispo

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-2

Resumo: Este texto apresenta a narrativa de três momentos formativos através do olhar de uma coordenadora pedagógica e trata-se do recorte de uma pesquisa que produz agenda metodológica e epistemológica que forja conceitualmente a formação de professores para além da ideia de profissionalidade – a professoralidade de docentes de Centro Estadual de Educação Profissional na Bahia, a escrita de mim e o meu fazer/ vir a ser coordenadora pedagógica. Assim, objetiva analisar três a-com-tecimentos (Carvalho, 2008) na formação docente, esses pautados na valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, que desconstroem as intencionalidades “aprender para fazer” e “como ser e fazer” muito presentes nas concepções de formação continuada de professores(as). Inspirada nos elementos pós-estruturalista, esses a-com-teceres constituíram-se como momentos em que os(as) professores(as) descontroem o pré-pensado da formação docente como didático-metodológico e se veem envolvidos(as,) conduzidos(as) e experienciando ações de planejamento na unidade escolar e participação em visitas de campo com abertura para o a-com-tecimento e provocações que culminam no constituir-se/(re) constituir-se da sua professoralidade e em práticas decoloniais com os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: A-com-tecimentos; Educação Profissional; Formação docente; Práticas Decoloniais.

¹ Este artigo é uma versão revisada do texto A-com-teceres na Educação Profissional e Tecnológica como perspectivas afro-brasileira e indígena na formação docente, publicado nos anais do IV Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) do Nordeste – IV COPENE – Maceió (AL).

Introdução

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa que produz agenda metodológica e epistemológica que forja conceitualmente a formação de professores para além da ideia de profissionalidade – a professoralidade de docentes de Centro Estadual de Educação Profissionalna Bahia, a escrita de mim e o meu fazer/ vir a ser coordenadora pedagógica através o exercício da escrita em uma perspectiva da (auto)biografia pós-estruturalista.

A essência da (auto)biografia nesse contexto pós-estruturalista está na interpretação daquilo que o personagem se coloca como autor e suas representações na produção de conceitos, sem definições e com estruturas de representações linguísticas que são variáveis na estrutura da representação, ou seja, nada é existente fora do se processa na linguagem para a partir daí pensar em formação de professores. Como Pimentel Junior (2019) se posicionam:

Assumir a opacidade constitutiva do eu, em um quadro ontológico pós-estrutural mais amplo, significa aceitar que qualquer narrativa de si é sempre uma *textualização* performática e provisória de sentidos, relatada para um tu que me solicita e me constitui, marcada, simultaneamente, por uma falta de transparência e um excesso de sociabilidade que impede uma recuperação plena e uma identidade/posição própria. (Pimentel Junior, 2019, p. 219)

Desse modo, essas implicações me permitem a tensionar/criar modos pós-estruturais de pesquisa (auto)biográfica que parte de uma intenção metodológica que tem validade no contato com o outro e com o campo – das circunstâncias e dos sujeitos envolvidos.

Ao acionar essa agenda epistemológica e compreendendo esse percurso na perspectiva da (auto)biografia como uma viagem que ao longo do caminho vai se explorando as paragens, a reconstituição do itinerário, os encontros, os acontecimentos, as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e do agora, mas, compreender o que o orientou, fazer um inventário e rever os seus objetivos, sendo o encontro de si à descoberta de

que viagem e viajante são apenas um (Josso, 2012), as paragens aqui acionadas através da escrita memorialística correspondem a três a-com-tecimentos (Carvalho, 2008) que valorizam a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação docente, a destacar-se: visita a comunidade dos Tapuyas em Seabra-BA, visita ao Ateliê Ed Ribeiro em Catu-BA e planejamento de professores da área de Humanas vão de encontro a temática do afroempreendedorismo.

Assim, a ideia neste escrito é apresentar e analisar esses a-com-tecimentos que valorizam a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação docente, questionando e não caindo na repetição e nos modelos generalizados de formação de professores/as, uma vez que, entendendo a produção de diferenças entre si e entre o outro, não nos cabe acolher a identidade docente e a centralidade de conteúdos didáticos-pedagógicos como aspectos fundantes, racionalistas e determinantes na formação em exercício de professores(as) e, conseqüentemente, como garantia de que a instrumentalização técnico-pedagógica/certificação/habilitação se reverberará em uma prática docente decolonial e antirracista.

Em outras palavras, o objetivo desse trabalho é apresentar uma análise de três a-com-tecimentos que transpassam a minha atuação como coordenadora pedagógica, com um olhar centrado na filosofia da diferença para desconstruir a lógica de formação didático-metodológica e passar-se a trabalhar com possibilidades de formação centradas em outros dispositivos de afetação.

Nesse sentido, o presente trabalho não se trata de apresentar caminhos para formação de professores relacionados aos saberes necessários ao exercício da sua docência para que isso se torne uma melhoria nos aspectos da sua prática. Considera-se aqui, uma desconstrução sobre a perspectiva de como ser e fazer na formação continuada de professores, trata-se de uma escrita frágil e forjada sobre experiências vividas que se materializam em afetações (que ao mesmo tempo que são múltiplas, se tornam singulares), desejos e, principalmente, no reconhecimento das suas professoralidades em constante (re)constituição.

O a-com-tecimento na Formação de Professores(as) da Educação Profissional e Tecnológica

Esse não é um escrito que aborda sobre a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com caminhos definidos e lineares, como alguns autores assumem em suas discussões a necessidade de formação didático-político-metodológica-pedagógica, reduzindo o conhecimento da docência ao conhecimento didático do conteúdo e a sua forma de transposição.

Dito isso, a intenção é apresentar uma narrativa através da minha atuação como coordenadora pedagógica na perspectiva do a-com-tecer na Educação Profissional com o olhar voltado para as questões afro-brasileira e indígena, partindo da desconstrução da lógica racionalista da docência como ação extremamente profissional e indo de encontro à docência como atividade aprendente e formadora, continua, em uma incessante busca de como a professoralidade dos(as) docentes se constituem, ou seja, a professoralidade como estar sendo professor(a) entre inúmeras possibilidades do ser.

Cabe destacar que nas palavras de Pereira (2016) a professoralidade:

“[...] não é uma identidade que o sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. [...]” (Pereira, 2016, p. 35)

Nesse trajeto, ao operar com a ideia de professoralidade é preciso desvincular-me/se do que sou/do que é e me/nos colocar-se no lugar do vir a ser professor(a) sendo, compreendendo que a multiplicidade do ser corresponde as performatividades que se apresentam na desconstrução. Todavia, são manchas/marcas fracas entre o existir, produzir, improvisar, comunicar... e, principalmente, na inconsciência de situar-se naquilo que não sou, no vir a ser, de modo, a se revelar como um exercício infinito.

Muitos são os eventos que nos atravessam nesse exercício infinito e “[...] reconhece-se o imponderável que não é destino, nem mistério. Faz parte do jogo, da vida. São lances corriqueiros, frequentes, que não sabemos onde e quando ocorreram. [...] Descobre-se, então, que tudo só acontece no a-com-tecer.” (Sales; Carvalho; Sá, 2022, p. 58)

Assim, nessa Pedagogia do A-com-tecer, conceito cunhado pela professora Maria Inez S. de Carvalho admite-se a abertura para as possibilidades vívidas e vividas, as possibilidades pensadas e as atualizações, o instituído e instituinte... e, principalmente, no desvencilhar de como as coisas deveriam ser.

É nessa fuga do estereótipo formal, do identitário e “[...] rejeitando as grandes soluções que esquecem que a educação tem a ver com sujeitos e subjetividades. [...]” (MILLER; MACEDO, 2018) que novos questionamentos vão surgindo. Para tal, faz-se necessário acionar autores que desconstruam e problematizem a formação de professores em exercício para tentativa de respostas que nada mais é do que um exercício infinito de buscas – atualizações contínuas que se processam nesse jogo de pensamento.

Miranda (2021) em seu ensaio que integra a Tese de doutoramento, apresenta uma narrativa sobre outras narrativas produzidas por professores em contextos de formação em exercício, em que, “[...] questiona certas lógicas normativas, as quais, em favor de uma ontologia fixadora de identidade, regula currículos, espaços e tempos de formação de professores, tornando-os habitações sufocantes e estagnadoras do movimento de multiplicidade dos modos de ser professor (paisagens professorais).” (MIRANDA, 2021, p. 178)

Trata-se também de acolher o que Miranda e Sales (2020) propõe para a formação de professores em exercício na EPT como um movimento de desconstrução da lógica racionalista ao *status* de quem exerce algo profissionalmente, passando a aproximá-lo da ideia de atividade aprendente e formadora da profissionalidade.

Não obstante, reforço que o texto está ancorado na perspectiva epistemológica-metodológica que trata de um exercício de escrita (auto)biográfica com elementos interpretativos inspirados no pós-estruturalismo, acionando os aportes da Filosofia da Diferença de Jacques Derrida e da Pedagogia do A-com-tecer de Maria Inez Carvalho para mobilizar a (des)construção das perspectivas tradicionais da formação de professores nos espaços de planejamento e formação em exercício de professores(as) da EPT.

Na complexidade do cotidiano dos Centros Estaduais de Educação Profissional, permito um falar de si e dos fazeres. Assim, recordo-me que em abril de 2022, a parceira de coordenação pedagógica do Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócios Letice Oliveira Maciel, localizado em Seabra-BA, comentou sobre uma celebração ao dia dos povos originários com o povo Tapuya do Riacho das Palmeiras, Seabra – BA, nos convidando a organizar um grupo de professores/as para ida.

O convite posto com a ideia inicial de conhecer a comunidade para possíveis parcerias visualizando a participação de estudantes configurou-se em um grupo de dez professores/as de áreas diferentes que vivenciaram uma experiência singular de roda de conversa com anfitriãs Tapuyas, momento cultural com poemas e cantos, exposição e venda de peças artesanais, lanche típico e coletivo dos Tapuyas e, principalmente, os sentimentos sinestésicos de pisar em terras, olhar o horizonte entre as serras, respeitar o sagrado através dos limites e os saberes e sabores através da partilha e da conversa.

Hoje, a partir das leituras e aproximações teórico-epistemológicas arrisco a dizer que o momento experienciado tratou-se de um a-com-tecimento que de acordo com Carvalho (2008, p. 159) “[...] parte da premissa imanente de que as coisas – e, portanto, também os currículos – emergem (se atualizam) de forma, mais ou menos, independente das prescrições previamente pensadas. Ou seja, à intencionalidade se junta, também, o acaso.”

Isso porquê após a vivência, as afetações daquele momento em forma de conversas descontraídas no famoso ônibus “escolar” desdobraram-se em refle-

xões individuais e coletivas, tais como: como planejar a minha prática considerando que a realidade vivenciada naquele espaço é a realidade de muitos(as) estudantes da escola? Quais leituras preciso fazer para ampliar o meu repertório teórico sobre os povos Tapuyas e demais povos originários? Como as discussões sobre a ginecologia natural podem se fazer presentes nas aulas de Biologia e desenvolver a compreensão corporal e emocional frente ao ciclo menstrual? Enquanto Centro de Educação Profissional, como contribuir para a valorização e divulgação dos produtos comercializados pela comunidade, respeitando seus saberes tradicionais?...

A parada, o distanciamento dos conhecimentos didáticos-pedagógicos formais, a abertura para o a-com-tecimento fora de encontro também ao que Bondía (2002) nos alerta sobre a dinâmica de vida do sujeito moderno, o excesso de informação e os superestímulos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p. 24)

Em julho de 2022, tive o processo de remoção aprovado, sendo assim transferida para o Centro Estadual de Educação Profissional em Controle e Gestão do Nordeste Baiano Pedro Ribeiro Pessoa em Catu-BA. A chegada na instituição escolar durante o percurso e diante de alguns planejamentos, rotinas e procedimentos internos, deu lugar ao olhar e escuta atenta sobre/com as pessoas que já estavam ali.

Implicados(as) na retomada do planejamento para a Feira do Empreendedorismo, um projeto voltado a discussão sobre empreendedorismo, mundo do trabalho e organização de uma feira através dos conhecimentos de marketing,

logística, organização de eventos, administração financeira, dentre outros saberes da área de Gestão e Negócios, no coletivo e através de um grupo de trabalho se deu a organização da I ExpoSaberes e Feira do Empreendedorismo.

Assim, em um momento de Atividade Complementar com os(as) professores(as) da área de Humanas perguntei sobre a participação do grupo e fui surpreendida pela pergunta: O que você quer que a gente faça?

Considerando a minha perspectiva de trabalho colaborativo e planejamento coletivo, respondi que o que estava em jogo não era o meu desejo, mas, sim possibilidades de construir ações em parceria e com eles/as. Naquele momento para mobilizar essa construção coletiva apresentei um vídeo sobre afroempreendedorismo e a partir dali, iniciamos as discussões sobre como trazer para o evento um espaço de valorização de empreendedores(as) negros(as) locais, presentes na comunidade dos(as) estudantes.

O planejamento da atividade para duas turmas do curso técnico em administração consistiu em: 1) roda de discussão com os estudantes, através da leitura de um texto sobre o tema e perguntas mobilizadoras; 2) divisão da turma em grupo de trabalho para mapeamento de empreendedores(as) negros(as) locais na sua comunidade; 3) construção de um roteiro de entrevista para o(a) empreendedor(a) com a finalidade de conhecer a sua história de vida, o seu processo de empreender, as características do seu negócio, as dificuldades, a importância do serviço para a comunidade local, etc.; 4) apresentação das informações coletas para a turma; 5) construção de uma sala temática para apresentar o(a) empreendedora(a) e culminância na I ExpoSaberes e Feira do Empreendedorismo.

O evento trouxe muita sinergia para o Centro, mobilizou a comunidade escolar e foi um momento importante para ampliar a concepção de empreendedorismo, associando a um viés mais crítico e social.

Para além das discussões, a sala temática proposta pelo grupo de Humanas possibilitou a divulgação e valorização do trabalho desses empreendedores(as), dialogando de forma mais próxima com a realidade e os sujeitos locais,

como o caso de um Consultor de Imagem e Estilo que teve um espaço na sala temática mostrando a sua história profissional e o seu trabalho desenvolvido no município. Em sua postagem nas redes sociais, ele descreve que o momento “é uma resposta para todas as vezes que me questionei se estava seguindo o caminho certo, se meu trabalho traria algum impacto pessoal e social, e transpareceria meus ideais para outras pessoas.”

A ideia de sala temática sobre afroempreendedores(as) do município permaneceu, e em 2024 na segunda edição do evento, os(as) estudantes junto com seus(as) orientadores(as) trouxeram mais histórias de vida, resistências, persistências e que vem impactando outras vidas. Tal reconhecimento dessas histórias, promovem a presença dessas pessoas e criam movimentos outros na unidade escolar de parceria e participação e desenvolvimento social que, talvez, uma formação centrada em conscientizar os(as) professores(as) sobre a necessidade desse envolvimento com os arranjos produtivos locais não conseguissem alcançar.

Seguindo para um outro tempo-espaço e não-linear, a organização da Jornada Pedagógica na Rede é projetada a partir de um documento orientador com a temática para o ano letivo que correspondeu em 2023 à Educação e Território no Bicentenário da Independência da Bahia. Os eixos de discussão concentrou-se em diagnóstico, planejamento e formação continuada.

Diante de estar pisando em terreno novo, a tentativa foi trazer alguns momentos mais leves, sem pretensões de “pedagogizar” ou trazer reflexões sobre a docência ou sobre o que o(a) professor(a) “deverá fazer com isso” em sala de aula. A ideia era planejar um ano letivo com rigor, avaliar as nossas ações, ao mesmo tempo em que me aproximava e mostrava ao grupo que enquanto coordenadora pedagógica o meu objetivo era construir perspectivas de trabalho com eles(as) e não para eles(as).

Sem subestimar a necessidade dos conhecimentos técnico-pedagógicos, compreendo que por mais bem fundamentados não nos garante efeito na quali-

dade do processo de ensino, o que se está em jogo é criar um ambiente formativo que através das experiências e afetações no processo de (re)construção da sua professoralidade possa trazer movimentos outros, diversos e instáveis para a sua docência, ou seja, diferentes maneiras de tornar-se/ser docente, aceitando a atividade docente com a sua fragilidade, aberta ao acaso e de caráter imprevisível.

Assim, o último dia da Semana Pedagógica, transgredindo a programação solicitada, foi um dia para que o grupo de professores(as) conhecessem o Ateliê de Ed Ribeiro localizado na zona rural de Catu, conhecida como Pedras.

Tal atividade parte da experiência vivenciada em Seabra no ano de 2022 e na perspectiva de talvez se configurar como um a-com-tecimento. Importante destacar que aqui assumo radicalmente, os imprevistos como meio produtor de aprendizagens. A atividade por mais que tenha sido planejada, não se admitiu em apresentar um conteúdo significativo para os(as) professores(as) buscando mostrá-los o porquê e a necessidade de torná-los elementos da sua prática. E utilizando de uma linguagem comum a formadores(as) de professores, não me prendi a proposição de estratégias de formação para provocar aproximações temáticas que inspirarão propostas voltadas para sua utilização.

Através da narrativa da história de vida do artista plástico e do seu processo criativo, visualizaram as suas obras e projetos, perceberam a aprendizagem como ação cotidiana e não restrita ao espaço escolar, assim como, a possibilidade de articulação dos saberes escolares aos saberes da ancestralidade e da religiosidade. Foi perceptível em sua fala a mudança de vida e compreensão de humanidade através do seu trabalho, de uma carreira consolidada como empresário deixa o comércio e se dedica a carreira artística.

A visita ao ateliê deixou explícito como as professoralidades se diferem, uma vez que, para cada professor(a) participante gerou afetações, interesses e interpretações diferentes. Uma oportunidade formativa sem caráter conteudista que se traduziu em significados diferentes a partir dos seus pontos de vistas e

subjetividades, sem controle por uma outra pessoa/instituição. Como apresentado por Pereira (2016).

[...] Isto é, que o processo de formação, seja entendido como um processo de desvelamento e apropriação dos meios de produção de subjetividade. Que a rotina seja investida do caráter experimental da criação, como em um ateliê, mesmo. Em suma, que a quase-aula seja entendida como um agenciamento de subjetivação.” (Pereira, 2016, p. 193)

Rastros (In)Conclusíveis

A narrativa aqui apresentada e o exercício do pensar sobre os acontecimentos tem a intenção de questionar e buscar espaços formativos outros para ousar-se na formação continuada de professores(as), investindo na multiplicidade de ser e no fazer a docência.

Ao assumir o desapego de aportes teóricos que discutem a complexidade do fazer docente articulado a formação de professores de modo mais estruturado e embasado na racionalidade técnica, no essencialismo e no pragmatismo da profissionalidade (IMBERNÓN, 2011; FARIAS, 2009), cumpre esclarecer que essas agendas foram/são importantes para através da inquietação e não-encontro com possíveis respostas, construir concepções outras sobre formação perspectivadas nos estudos pós-estruturalistas.

Acionar a concepção de professoralidade é reconhecer o movimento constante do vir a ser e, de modo específico na Educação Profissional e Tecnológica, é perceber as contaminações de outros “vir a ser” que flutuam nessa relação de ser professor(a) em um espaço escolar que para além de assumir uma concepção de formação integral, tem seu foco principal a preparação para o mundo do trabalho, superando a ideia de ensino tecnicista.

Ora, assim como consideramos fundamental a desconstrução de identidades fixas e categorias rígidas no ensino-aprendizagem na educação básica, essa perspectiva abre espaço para se pensar ações formativas que valorizam a professoralidade, desafiando a utilização de estratégias diversificadas na for-

mação continuada de professores(as) que ultrapassem a centralidade de transmissão de conteúdos, a ação-reflexão e a análise de boas práticas docentes, por exemplo.

Considerar a incerteza e a ambiguidade como partes inerentes do processo formativo, em vez de buscar respostas definitivas e planos formativos focados nas necessidades-conteúdos, provocam os(as) educadores(as) a explorarem múltiplas interpretações sobre o seu fazer e buscar um caminho próprio (ou coletivo), tornando a ação formativa como um espaço para as suas performatividades e experimentações.

Trata-se também de um desafio para a minha atuação e de tantos(as) outros(as) coordenadores(as) promover esse espaço de valorização das linguagens como fio condutor para questionamentos e influenciá-los nesse processo de construção e desconstrução constante. Assim reintero que, a formação não deve ser centrada em reflexões sobre “o que fazer” em sala de aula, mas no questionamento, por exemplo, por que fazer em sala, o que faço emerge de quais discursos e perspectivas existentes, o meu fazer implica em que, esse fazer alcança quais sujeitos... assim como, no reconhecimento do que o não fazer também expõe características outras sobre o meu agir e/ou na percepção de não conseguir visualizar o que se projeta, ou seja, no reconhecimento daquilo que não conseguirei alcançar.

Nesse sentido, a formação aqui compreendida (que não se finda aqui) perpassou na investigação que não é fixa, de como os(as) professores(as) são afetadas através dos a-com- tecimentos para pensar práticas outras olhando para as questões decoloniais. Arrisco a dizer que no campo da formação de professores não há garantia sobre aquilo que se discute nos espaços formativos de fato chega em sala de aula com os(as) estudantes. As práticas, estratégias, ações, dentre outros movimentos para sensibilizar aos(as) professores(as) e unidades escolares quanto ao cumprimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e

particulares, do ensino fundamental até o ensino médio são diversas e infinitas.

O caminho trilhado a partir desses três a-com-tecimentos é o início de tantos outros caminhos de possíveis e direções múltiplas, um desenrolar forjado pela abertura da complexidade do contexto educativo que não nos permite o controle, a centralidade e garantia de um retorno aplicado à sala de aula.

A ideia aqui exposta trata-se de um escrito forjado na experiência, nas memórias, na construção e desconstrução e no exercício de se pensar modos de se produzir formações outras que, não obstante, poderá se defrontar com contradições, dúvidas e caminhos outros. Trata-se de um estar com o outro para torna-se o que é.

Outro aspecto importante é o questionamento sobre a teoria e a prática, as dicotomias existentes precisam ser superadas e revisitadas através da imprevisibilidade na qual ambas se processam e se misturam. Isso significa que em um processo formativo em que essa dicotomia não acontece, abre espaço para explorar questões, dialogar sobre dilemas e aceitar a complexidade da educação.

Entretanto, é esse exercício de instabilidade, fragilidade e abertura para o que pode nos ocorrer que acreditamos e forjamos na tentativa do tornar-se ser aquilo que não estava sendo, ou seja, uma abertura para tornar-se ser um professor(a) antirracista, tornar-se ser um professor/a que traz para o debate discussões decoloniais, tornar-se ser um professor(a) que busca rever a sua prática de forma inconstante... e tantos outros modos que compreendam à docência como movimento que impulsiona partidas intencionais e atravessadas pela não intencionalidade para se fazer ver, rever, transver e, principalmente, através da experiência afetar o outro em um espaço e tempo que não pode ser definido e determinado, mas, que segue um processo de/para aprender contínuo.

Dessa maneira, em um movimento do “pensamento-que-nada-quer-dizer” (DERRIDA, 2001) e no exercício de deixar rastros sobre a formação em exercício a partir de elementos pós- estruturalista, desconstruindo a lógica essencialista e racionalista sobre formação, ousa a dizer que a formação de pro-

fessores em exercício da EPT deve se passar pelo trabalho de produção de sentidos que o sujeito atribui a partir da vivência e articula a sua professoralidade para culminar em produções outras de sentidos e experiências em uma dimensão própria de elaborar, (re)elaborar, construir e (re)construir aprendizagens em um jogo contínuo da sua inventividade e, talvez, da inventividade de outros sujeitos como os(as) estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002, p.20-28.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAE-EBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia**, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 - Salvador: UNEB, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência**: apreendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009. (série formar)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14)

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 22 de out. de 2024.

MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 948–965, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12397>. Acesso em: 26 de out. 2024.

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos. **Quando ousei narrar(me): introduções otobiográficas de uma professoralidade**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2021.

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos; SALES, Márcea Andrade. Tornar-se professor: o ordinário e o extraordinário formativo das professoralidades na educação profissional e tecnológica. **Revista Eletrônica de Educação**. V. 14, 1-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4118>. Acesso em: 03 de set. 2024.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

PIMENTEL JR., Clívio. **Currículo, diferença, política**: disputas discursivas pela significação da natureza e da qualidade de educação científica. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2019.

SALES, Márcea Andrade; CARVALHO, Maria Inez S. S.; DE SÁ, Maria Roseli G. B. O “a- com-tecer” do currículo em curso de especialização para professores em exercício. **Revista Teias**, [S. l.], v. 23, n. 71, p. 56–68, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.70139. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70139>. Acesso em: 23 nov. 2024.

CAPÍTULO 4

VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INTEGRAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES EDUCACIONAIS

Mônica Ribeiro de Araújo

Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Vantoir Roberto Brancher

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-3

Introdução

O conceito de verticalização do ensino refere-se à integração contínua entre os níveis educacionais dentro de uma mesma instituição ou sistema, promovendo uma trajetória de formação ininterrupta e articulada. A Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF's, define essa verticalização como uma de suas finalidades, visando otimizar recursos e oferecer uma formação completa.

A verticalização nas instituições permite a oferta de cursos desde o ensino médio até a pós-graduação, com currículos que dialoguem entre si. Esse modelo possibilita uma formação profissional alinhada às demandas locais e regionais, com impacto direto no desenvolvimento dos territórios e no mundo do trabalho.

Contudo, para os professores, a verticalização traz desafios, pois exige uma constante adaptação de suas práticas para atender às necessidades de alu-

nos de diferentes níveis, modalidades e faixas etárias. A formação continuada de docentes é essencial para superar essas dificuldades, permitindo-lhes combinar competências técnicas com o estímulo ao pensamento crítico. Essa abordagem fortalece uma educação integral que prepare os alunos tanto para o mundo do trabalho quanto para uma participação crítica na sociedade.

Para discutir essa complexidade, o presente capítulo utiliza uma metodologia de pesquisa bibliográfica, que segundo Gil, (2002, p.44) é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desta maneira, buscou-se ter como foco a leitura, a análise e a síntese de publicações relevantes, com objetivo de construir uma base teórica sólida, por meio da coleta e revisão de trabalhos, como livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam o tema central do estudo.

A Verticalização do Ensino nos Institutos Federais

A Lei nº 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresenta no seu art.6º, inciso III, que uma das finalidades da Educação Profissional e Tecnológica é: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (Brasil, 2008)

Segundo Eliezer Pacheco a proposta pedagógica do ensino verticalizado nos IFs compreende os seguintes níveis e modalidades de ensino:

[...] os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. (2010, p.20)

Desta maneira, há maior possibilidade de promover a inclusão social, aumentar o acesso à educação superior, oportunizando uma educação de

qualidade com a otimização no uso de recursos públicos. Contudo, segundo o idealizador da proposta pedagógica dos IF's:

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica. (Pacheco, 2010, p.21)

Inferese que os conteúdos curriculares sejam planejados para dialogarem entre si, permitindo um aprendizado contínuo e integrado entre os níveis de formação. Ao invés de cursos isolados, a verticalização busca criar itinerários de formação que possam interligar as etapas da educação básica até a pós-graduação. O principal objetivo dessa verticalização é proporcionar uma formação profissionalizante e acadêmica que evite a fragmentação dos conteúdos e tornando possível a formação de profissionais com um perfil mais qualificado.

Esta proposta de ensino visa integrar diferentes domínios do conhecimento, reconhecendo que o aprendizado não deve ser compartimentado, mas sim abordado de maneira interdisciplinar. Isso reflete em uma compreensão mais ampla e contextualizada da educação, contribuindo com a formação integral do aluno e possibilitando um diálogo entre conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos.

A integração destes conhecimentos possibilita aos discentes uma aquisição de habilidades e conteúdos teóricos, mas também o desenvolvimento de capacidades práticas necessárias para enfrentar os desafios do mundo do trabalho. Assim, eles serão capazes de buscar o direcionamento profissional desejado e romper com possíveis ciclos sociais historicamente desiguais.

Para Curi (2023), a verticalização promove mudanças tanto na trajetória do aluno quanto do docente. No caso do discente, ao compartilhar um único espaço de convívio entre outros estudantes, tanto do nível básico como do ní-

vel superior, ele terá oportunidades de aprendizados diversos e contato com a diversidade cultural. Isso amplia o seu conhecimento do mundo, permite que ele desenvolva o pensamento crítico e a autonomia, tornando-o capaz de atuar na resolução de problemas, pois o convívio social facilita o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Porem, essa amplitude de atuação coloca o docente EBTT em uma posição de constante desafio, visto que ele precisa conciliar demandas que variam desde a formação técnica para o mundo do trabalho até o incentivo à pesquisa científica e ao pensamento crítico, característicos do ensino superior. Nesse sentido, seria necessário uma adaptação constante em termos de planejamento didático e metodologias pedagógicas, dado que o perfil dos alunos é extremamente variado. O professor precisa dominar não apenas os conteúdos de sua área específica, mas também as abordagens pedagógicas adequadas a cada faixa etária e nível de formação.

A formação docente deve preparar os professores para irem além da mera transmissão de conhecimentos, deixando-os prontos para um mundo em constante evolução tecnológica. Para Imbernón,

[...] A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (2000, p.15).

Essa visão destaca a importância de considerar a sala de aula como um espaço de interação e troca de experiências, no qual os docentes possam estimular nos alunos o desenvolvimento tanto de competências técnicas quanto socioemocionais, as quais são essenciais para um aprendizado que transcende as barreiras tradicionais e prepare para o mundo do trabalho. Porém, para atender o ensino desta maneira, é necessário não somente uma boa formação como também a promoção e o apoio institucional, a fim de que o docente tenha a possibilidade de participar de programas de formação continuada e se manter atualizado diante das constantes mudanças sociais e tecnológicas.

De acordo com Silva (2017, p.26), “um processo de formação continuada para os professores seria o suficiente tanto para minimizar as dificuldades encontradas na realização do planejamento e do desenvolvimento dos cursos, quanto no trabalho docente verticalizado”. Contudo, muitos são os desafios para efetivar o trabalho de formação continuada dentro do espaço escolar e, mais especificamente, nos IF’s, devido às demandas burocráticas, institucionais e pedagógicas nesta modalidade de ensino.

Para que o processo de formação continuada seja eficaz e minimize as dificuldades no planejamento e desenvolvimento das aulas em diversos níveis do trabalho docente verticalizado, seria preciso adotar soluções que minimizem os desafios burocráticos e institucionais, permitindo que haja, dentro da organização de tempo de trabalho, um período para a realização das atividades necessárias para o auxílio das diversas atividades docentes.

Para tanto, o profissional docente e a instituição de ensino devem manter um planejamento metodológico não apenas nas competências técnicas, mas também voltadas para o pensamento crítico e reflexivo dos seus alunos respondendo aos desafios da globalização, da tecnologia e das mudanças sociais.

Complexidades das Práticas Educativas

Ser docente exige um processo contínuo de aprendizado e aprimoramento, além disso, diferentes contextos e necessidades podem exigir abordagens variadas. Antoni Zabala (1998), em seu livro “A Prática Educativa: como ensinar”, nos faz refletir sobre o ato de ensinar e todas as variantes que o envolvem, mostrando o quão complexa é essa atividade profissional, com suas exigências, peculiaridades, pluralidades e necessidades. A complexidade da prática educativa se dá quando respeita-se todas as suas variantes e se executa a atividade docente como um processo que deve ser planejado e se necessário (re)pensado para melhor compreensão das informações e conteúdos. Segundo o autor, “a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constitui as peças substanciais em toda prática pedagógica” (Zabala,

1998, p.17), destacando a importância do planejamento e da possibilidade de alterações, levando-se em consideração todas as relações existentes: sociais, interativas e, até mesmo, pessoais.

Em seu livro, Zabala (1998) destaca a importância da determinação dos objetivos educativos e, a partir disso, da realização do planejamento em uma sequência didática dos conteúdos a serem ministrados. Sendo também estes objetivos os balizadores para os ajustes, caso sejam necessários.

As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica. Assim, pois, a fonte sócio-antropológica - que em qualquer dos casos está determinada pela concepção ideológica da resposta à pergunta de para quê educar ou ensinar - condiciona e delimita o papel e o sentido que terá a fonte epistemológica. Assim, seu papel não pode ser considerado no mesmo plano, senão que está determinado pelas finalidades que decorrem do papel que se tenha atribuído ao ensino. A função do saber, dos conhecimentos, das disciplinas e das matérias que decorrem da fonte epistemológica será de uma forma ou outra segundo as finalidades da educação, segundo o sentido e a função social que se atribua ao ensino. (Zabala, 1998, p. 21-22).

Compreender o ensinar é conseguir elaborar estratégias capazes de possibilitar o melhor entendimento dos alunos acerca dos conteúdos, bem como facilitar o desenvolvimento do aluno como um todo, levando em consideração a função social do ensino e de como se aprende, sempre respeitando a subjetividade de cada um.

Paulo Freire (2000), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, questiona sobre o porquê não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos, e desta forma melhorar a apreensão do conhecimento de maneira mais autônoma e compreensiva.

De acordo com o pedagogo brasileiro, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (Freire, 2000, p.66). Nesse ponto Zaballa e Freire convergem no sentido de que educar não é simplesmente transmitir conhecimentos,

mas criar as condições para a sua concretização dentro de um espaço de respeito ao aluno, às suas vivências.

Todavia, pensar uma prática educativa que contemple diferentes itinerários formativos desde a formação básica até a pós-graduação (como propõe a política de verticalização do ensino nos Institutos Federais) se torna mais complexo devido à organização do currículo, que deveria ocorrer de maneira integrada, sendo que cada nível deve ser construído sobre o anterior para que haja um diálogo entre as formações e o avanço das habilidades, conhecimentos e complexidade do conteúdo ao longo dos anos. Para Pacheco (2011) o ensino verticalizado dos IF's deve percorrer um caminho na construção de seus currículos de forma que estejam,

Centrados na dimensão tecnológica que passa pelos aspectos: material das tecnologias envolvidas na formação profissional pretendida; prático ou pela arte do como fazer; e sistêmico ou pelas relações técnicas e sociais subjacentes às tecnologias. Nessa trajetória, baseia-se na integração de conhecimentos e na união entre a concepção e a execução. (Pacheco, 2011, p. 24).

Desta maneira, o aluno constrói o conhecimento de forma desfragmentada e crescente, seguindo uma lógica de raciocínio que torna mais fácil o aprendizado e a consciência pela busca de sua autonomia.

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). (Pacheco, 2015, p. 22).

Abordar o ensino integral desde a perspectiva da verticalização proporciona uma compreensão mais completa e aprofundada do conhecimento, promovendo a formação omnilateral do discente. Dessa forma, destaca-se a importância de se pensar a educação como um todo, buscando uma abordagem

pedagógica que seja capaz de criar ambientes educacionais dinâmicos e centrados nas necessidades dos alunos (não de forma utilitária ou superficial).

E, por seu turno, o docente tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades pedagógicas de forma mais ampla, passando a entender como os conhecimentos se conectam ao longo do percurso formativo, o que o ajuda a contextualizar suas aulas de forma mais profunda, aumentando assim, sua capacidade de integrar conhecimentos em diferentes campos, tornando-se mais flexível e preparado para lidar com demandas diversas, fortalecendo sua atuação como professor e pesquisador.

Entretanto, para que isso ocorra da forma como está proposta nas bases epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica, esse mesmo sujeito que exerce a atividade da docência precisa ter satisfeitas uma série de condições, como: infraestrutura adequada; material disponível; formação continuada; saúde física e mental, e, principalmente, tempo para planejamento e avaliação das atividades, bem como para atividades de lazer.

Trabalho Docente

O trabalho pedagógico desempenha um papel central no processo educacional, constituindo-se como um conjunto de práticas, saberes e ações que visam a promoção da aprendizagem, e pode ser entendido como o conjunto de ações intencionais e planejadas pelos docentes, a fim de auxiliar no aprendizado dos alunos, proporcionando o conhecimento não apenas dos conteúdos, mas também promovendo condições para que possam desenvolver suas competências cognitivas, emocionais e sociais.

Silva afirma que,

Para ocorrer a construção de novos conhecimentos, o ensino precisa ir muito além de algumas atividades rotineiras em que se aplicam ações de seguir o modelo, reproduzir definições, copiar, repetir comportamentos. Este processo é complexo e envolve aspectos intelectuais e de formação do pensamento. (2016, p.08)

Em alguns contextos, as atividades meramente conteudistas são necessárias, porém se tornam limitadas quando o objetivo é promover uma aprendizagem significativa e a formação crítica dos alunos. O processo de aprendizagem vai muito além da reprodução de informações; ele requer uma abordagem mais profunda, que envolve o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de um pensamento autônomo e crítico, sendo estes um dos principais objetivos da educação.

O planejamento pedagógico é o principal ponto de partida para que os docentes possam alcançar a formação omnilateral dos alunos, criando meios de comunicação e interação, valorizando conhecimentos prévios dos discentes e respeitando a capacidade cognitiva de cada um. Trata-se de “um processo complexo e contínuo, que requer uma abordagem pedagógica intencional e que valorize tanto os aspectos intelectuais quanto os afetivos e sociais da formação do pensamento” (Silva, 2016. pág.9). A autora acrescenta ainda,

É da qualidade da mediação pedagógica escolar entre aluno/conteúdo/conhecimento/encaminhamento/professor que a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos acontecerão de forma mais ou menos plena. Neste sentido, faz-se necessária a reflexão constante da ação pedagógica, estudo/discussão/pesquisa e conhecimentos das teorias de aprendizagem e seus fundamentos teóricos, pois darão subsídios e melhores condições para tentar materializar o compromisso com uma educação de qualidade e com significação para o educando. (Silva, 2016. pág 11)

Uma ação pedagógica para ser bem sucedida requer do docente muito além de apenas escolher conteúdos e de reproduzi-los em sala de aula, também importa ter o domínio do como e quais os meios mais eficazes para tornar a aprendizagem possível.

Com o advento de novas concepções de aprendizagem, a necessidade de ligação do conhecimento científico com os problemas da sociedade e do cotidiano e o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da comunicação e informação, é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente. O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas. (Libâneo, 1998 p. 19)

Neste sentido o docente precisa estar em constante processo de aprendizagem e formação, principalmente com as mudanças tecnológicas acontecendo de forma tão célere e sendo exigida não só por parte da gestão das instituições de ensino, como também dos discentes, que estão cada vez mais ansiados por coisas novas e que sejam verbalizadas/transmitidas com mais dinamicidade. Sobre essa questão, Silva argumenta que,

A escola, professores e alunos são participantes de uma dinâmica de relações sociais, sendo assim, o que acontece no âmbito escolar está atrelado por diversas influências econômicas, políticas e culturais que concretizam a sociedade de classes. Por esta razão, o planejamento escolar precisa ser uma atividade de reflexão quanto a que escola que se quer, ou seja, o que, como, quem e para que se quer formar, pois se o ensino não for genuinamente pensado e organizado, o trabalho escolar ficará a mercê dos rumos estabelecidos pelos interesses da classe dominante. (2016, p. 32).

Para que o professor tenha a condição de estar à frente diante de tantas mudanças, é necessário que ele tenha apoio da gestão, a qual deverá ofertar cursos de formação continuada, especializações, infraestrutura e meios para execução do trabalho docente. Segundo Ferreira,

Detalhadamente, estabeleceu-se que trabalho pedagógico seria a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico.

No entanto, o trabalho do professor não se resume apenas em planejar e executar aulas, pela sua característica em não gerar diretamente um produto material ou físico, mas sim contribuir na produção de conhecimento, informações, serviços, cultura e relações humanas, é considerado um trabalho imaterial. (2018, p.594)

Em se tratando de bens não tangíveis, como características de trabalho pedagógico, compreendemos que o professor necessita proporcionar a

produção de conhecimento, a mediação das relações sociais e a gestão emocional de alunos e do ambiente escolar, e mesmo sendo um trabalho muito complexo, por ter que lidar com o desempenho, interesse, limitações e emoções dos alunos, ainda percebemos que há uma subvalorização de sua atuação e de seus resultados.

Intensificação do Trabalho Docente

No modelo de ensino verticalizado, o trabalho do docente requer uma dinâmica diferente do ensino tradicional, pois ele tem que conciliar “diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos”. (Brasil, 2008, p. 27)

A maioria dos docentes que atuam na EPT não tiveram sua formação de maneira integrada e, ao se depararem com o grau de exigência oriundas das normativas docentes e das necessidades administrativas que os IF's estabelecem, acabam por buscar capacitações emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador (Caldas, 2011, p.34, *apud* Pacheco, 2011, p. 34). Isso nos leva a deduzir que nem sempre o professor da EPT está preparado para atuar no ensino verticalizado, o que pode gerar-lhe sobrecarga de trabalho e precarizar sua atividade laborativa.

Para Araújo e Mourão (2021, p.7),

A precarização no mundo da escola não pode ser entendida apenas como o trabalho executado em condições inadequadas que gerem sofrimento e/ou adoecimento do trabalhador. Para além desse aspecto, no âmbito do trabalho do professor, a precarização consolida-se como processos dinâmicos e complexos de exploração da força de trabalho, programas arrojados de intensificação do trabalho docente que geram sofrimento psíquico provocado pelas cobranças e imposições dos sistemas de ensino, das avaliações de larga escala e, por fim, pelo alargamento das competências que são exigidas do professor para executar o seu trabalho.

Não tem como não refletir sobre o professor e os desafios mediante este tipo de prática docente, a qual requer constante pesquisa e produção, podendo “condicionar o educador a mecanizar/automatizar suas práticas, alienando o ensinar, pois é obrigado a fazê-lo como exigência mercadológica do sistema capitalista passível de produzir conhecimentos descartáveis”. (Araújo e Mourão, 2021, p.14)

Para Borsoi, (2012, p. 98, *apud* Cancian *et al.*, 2022, p.151):

Mesmo que as atividades dos docentes impliquem uma intensa exigência cognitiva e eles despendam tempo em jornadas que, muitas vezes, ultrapassam 40 horas semanais, o resultado de seu esforço é, em geral, impalpável. Ministras aulas, pesquisar, participar de reuniões deliberativas, orientar estudantes – tudo isso faz parte de uma produção quase sempre invisível aos olhos da própria comunidade acadêmica e, em particular, aos daqueles que estão fora dessa coletividade. Muitas de suas tarefas são, de fato, não produtivas e apenas furtam tempo significativo de uma jornada, nada acrescentando ao docente e à instituição. Isso é caracterizado como extremamente oneroso e é percebido como uma demanda que “emperra a produção acadêmica”. Mas não apenas isso. Esse “emperrar” a produção acadêmica conduz o docente a se sentir improdutivo, apesar de considerar que trabalha em demasia.

Essas demandas invisíveis além de requererem muita dedicação e esforço, são capazes de ocupar grande parte do tempo laborativo dos professores, tornando sua jornada de trabalho bem mais exaustiva, e ainda impedi-los de fazer algo que realmente pudesse trazer efeitos na melhoria da qualidade do ensino ou nas produções acadêmicas e científicas, que são necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Santos, “o trabalho docente não é um cumprimento de regras e técnicas, mas sim um processo de equilibrar vontades e interesses profissionais com as dimensões humana e emocional que se fazem presentes em toda a ação educativa” (2021, p.60). Diferente de outras profissões que podem ser medidas quantitativamente, o desempenho do docente é muito difícil de ser medido, devido a complexidade dos aspectos envolvidos no ensino e na aprendizagem, a necessidade de constante evolução e aprimoramento, e ainda depende de uma

boa interação entre o professor e o aluno, professor e comunidade externa e interna, além estar em sala de aula. Situações como essas, se não forem gerenciadas adequadamente, podem impactar negativamente não só na qualidade do ensino como também no bem-estar dos professores.

A intensificação do trabalho refere-se à quantidade de esforço, energia ou atenção concentrada que um trabalhador investe em suas tarefas. Pode estar relacionada à carga emocional, física e mental.

A compreensão da noção de intensidade requer a focalização do raciocínio sobre a pessoa do trabalhador ou seus coletivos, e não sobre os outros componentes do processo com capacidade de alterar resultados, tais como as condições tecnológicas. Sempre que se fala em intensidade do trabalho, volta-se a atenção para a análise de quem trabalha, para o trabalhador. (Rosso, 2006, p.4).

Nesse sentido, destacar a pessoa do trabalhador significa reconhecer a importância de considerar as características individuais, necessidades e limitações dos trabalhadores. Cada pessoa pode reagir de maneira diferente à intensidade, dependendo de fatores como habilidades, saúde, motivação e equilíbrio entre vida profissional e pessoal.

Fala-se de intensificação quando os resultados do trabalho são quantitativa ou qualitativamente superiores e quando a obtenção desses resultados requer um consumo maior de energias do trabalhador. Há intensificação quando ocorre maior gasto de energias do trabalhador no exercício das atividades cotidianas. (Rosso, 2006, p.5)

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, essa intensificação se dá devido à verticalização, na qual os docentes devem ministrar suas aulas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, além de realizar projetos de pesquisa e extensão, os quais fazem parte do propósito da instituição.

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a

construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica. (Brasil, 2011, p.24 e 25)

Para o discente, esse formato educacional traz grandes ganhos, porém, para o docente, exige muito mais de sua capacidade e, algumas vezes, de sua formação:

Por um lado oferece aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo da educação básica ao nível superior e por outro traz modificações no trabalho dos professores, uma vez que leva o corpo docente a realizar um trabalho simultâneo no ensino, na pesquisa e na extensão, em diferentes níveis e modalidades de ensino. (Oliveira; Cruz, 2017, p. 640)

Os alunos têm a possibilidade de avançar gradativamente nos estudos, com conteúdos que se complementam e criam uma base sólida, já o docente precisa assumir um papel mais amplo e multifuncional, em que é necessário atuar simultaneamente nos diferentes níveis de ensino. Sendo assim, o desafio em atender todas as atribuições para o profissional docente acaba se tornando maior, uma vez que,

Os professores são os mesmos para todas as tarefas a que os IFs se propõem, realizando de forma concomitante ensino, pesquisa e extensão nos dois níveis e com público distinto, solicitando do professor uma ação polivalente e flexível. (Oliveira; Cruz, 2017, p. 651)

O termo polivalente é muito usado no mundo do trabalho quando um profissional atua em diferentes setores; já na educação o termo indica que o professor possui habilidades e competências para atuar em diversas áreas ou níveis, exigindo que esteja constantemente capacitado e pronto para enfrentar dificuldades que possam surgir na prática educacional.

Não se trata mais do professor especialista em educação profissional ou ensino superior, mas aquele que teria domínio amplo de conhecimentos e estaria pronto a lidar com todas as áreas de abrangência da mesma instituição, além de ser flexível, adaptável, produtivo, otimizado, que vai se formando e constituindo sua docência no trabalho para atender a uma lógica de reforma e expansão da educação superior, profissional e tecnológica de menor custo para o governo. (Oliveira; Cruz, 2017, p. 652)

Neste sentido, o docente acaba por ter que se dedicar mais ao trabalho e perder momentos de lazer e descanso. Isso torna precário não só a sua condição laborativa quanto também sua realização pessoal e a vida social, podendo provocar sofrimento e até levar ao adoecimento.

Considerações

O conceito de verticalização do ensino nos Institutos Federais, conforme instituído pela Lei nº 11.892/2008, propõe uma integração progressiva e coesa entre os diferentes níveis de formação, desde a educação básica até a pós-graduação. Esse modelo busca oferecer uma educação contínua e integrada, permitindo que os alunos progridam academicamente dentro da mesma instituição, o que facilita o planejamento curricular e a alocação de recursos humanos e materiais. Pacheco (2010) ressalta que a verticalização deve ir além de uma mera coexistência de cursos; ela exige um alinhamento entre os conteúdos e práticas pedagógicas dos diferentes níveis, possibilitando uma formação gradual e integral.

Na perspectiva dos IFs, essa integração curricular promove uma educação interdisciplinar e contextualizada, essencial para a formação de profissionais capacitados a atuar nos âmbitos técnicos e acadêmicos. Além disso, a verticalização abre caminhos para uma inclusão social mais efetiva e para a diminuição das barreiras que tradicionalmente segmentam os percursos formativos. Os estudantes têm, assim, a oportunidade de acessar diferentes níveis de ensino em um mesmo espaço, facilitando o desenvolvimento de habilidades profissionais e sociais. Isso também contribui para a formação de profissionais aptos a responder aos desafios contemporâneos, que incluem aspectos técnicos, humanos e sociais.

Para Pacheco (2015) sobre a construção de currículos centrados em dimensões tecnológicas e contextuais sublinha a necessidade de currículos que integrem saberes e promovam a autonomia dos discentes. Por outro lado, im-

plementar essa estrutura impõe desafios significativos, especialmente para os docentes, que precisam adaptar metodologias a contextos e perfis variados de estudantes. O professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) deve lidar com uma amplitude de demandas pedagógicas, de modo a promover tanto o desenvolvimento técnico quanto o pensamento crítico dos estudantes. Como enfatizam Silva (2017) e Zabala (1998), a prática educativa requer planejamento e ajustes constantes, respeitando o processo formativo de cada aluno. Freire (2000) complementa essa visão, defendendo que a educação deve valorizar o repertório social e cultural dos alunos, construindo uma relação horizontal e colaborativa entre educador e educando.

A intensificação do trabalho, evidenciada pela sobrecarga de atividades que incluem ensino, pesquisa e extensão, exige que os docentes não apenas possuam um vasto conhecimento, mas também habilidades de adaptação e flexibilidade. A pressão para atender a diversas responsabilidades, muitas vezes sem o suporte necessário, pode levar à exaustão e a desmotivação. Portanto, a valorização do trabalho docente e o reconhecimento da sua complexidade se tornam essenciais para garantir a qualidade do ensino e o bem-estar dos educadores. Para que o modelo verticalizado atinja seu pleno potencial, é imprescindível que as instituições promovam uma formação contínua e integrada, além de condições de trabalho que respeitem a dignidade e a saúde dos professores.

Essa mudança não apenas beneficiará os educadores, mas também refletirá positivamente na formação dos alunos, contribuindo para uma educação de qualidade, inclusiva e capaz de atender às demandas do século XXI. Portanto, é crucial que os responsáveis pela formulação de políticas educacionais e administrativas dos IFs reconheçam a importância de uma abordagem holística e humanizada no ensino, que valorize e respeite a complexidade do trabalho docente.

Referências

ARAÚJO, J. J.C.N. , MOURÃO A. R. B. **O Trabalho Precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, 2021

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** <https://encurtador.com.br/SP8z0> Acesso em 09/11/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes.** Brasília: DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica.** Brasília: DF, 2010.

CANCIAN, Q. G.; PASINI, J. F. S.; MALACARNE, V.; SOLIGO, V. Precarização e Intensificação Do Trabalho Docente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.9, n.02, 2022.

CURI,L.M, GOMES, R.C., BORGES, A.L.A. **Verticalização na Educação: o Que é, Como Surgiu e Para Que Serve.** Ensino e Educação. Contextos e Vivências, Cap.09. Editora Licuri - Campina Grande, PA, 2023, V.02.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 15ª ed.São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza.** V. 77. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? - novas exigências educacionais e profissão docente.** Cortez Editora. Disponível em: https://www.academia.edu/36045615/Adeus_professor_Adeus_professora_J_C_Lib%C3%A2neo_Did%C3%A1tica_Geral - Acesso em 06/10/2024

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. de H.; OSTERMANN, F. **Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais.** Rev. bras. Estud. pedag., Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, B. C. de; CRUZ, S. P. da S. **Verticalização e Trabalho Docente nos Institutos Federais: Uma Construção Histórica.** Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 639-661, abr./jun. 2017.

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

PACHECO, E. (org.) **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2011.

REIS, B. M. **Trabalho Docente e Qualidade de Vida.** In: VII Encontro de Pesquisa em Educação, 2013, Uberaba. Anais Eletrônicos do VII Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, 2013.

RODRIGUES, T. D. de F. F.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, J. A. dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/49/41>. Acesso em: 13/11/2023.

ROSSO, S. D. **Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde.** Trab. educ. saúde, vol. 4 (1), Mar 2006.

SAMPAIO, L. D.; AMORIN, L. B. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação humana integral. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023.

SILVA, D. C. **A Verticalização do Ensino nos Institutos Federais: Uma Abordagem a partir da Percepção do Trabalho Docente no IFTM.** Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. Portugal, 2017

ZABALA, A. **A Prática Educativa. Como Ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 5

UM MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO SISTEMA PRISIONAL (2020 – 2024)

Elizane Silva do Nascimento

Roberto Douglas da Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-4

Introdução

A produção do conhecimento científico não é prerrogativa do homem contemporâneo (ANDERY, 2014, p. 13), contudo, com o avanço das tecnologias de comunicação e informação, essa produção científica vem sendo amplamente difundida pelos repositórios e portais acadêmicos. O acesso ao conhecimento científico no contexto brasileiro tem ganhado espaço e tem suscitado um processo de democratização e divulgação do conhecimento construído no âmbito acadêmico, principalmente através das plataformas e portais acadêmicos nacionais e internacionais.

Neste sentido, pesquisar para produzir conhecimento no âmbito acadêmico torna-se essencial para o desenvolvimento de um acervo cada vez mais expressivo da produção científica nacional, assim sendo, o presente manuscrito é uma produção acadêmica construída durante o primeiro semestre do curso *stricto sensu* ao nível de Mestrado.

Compreendemos das discussões que foram construídas, que a produção do conhecimento precisa ser localizada e datada e tem papel relevante, quando é produzida com rigor científico e sua posterior divulgação. As pesquisas científicas desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nos programas de Pós-graduação, precisam estar pautadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão, e sua divulgação para conhecimento dos pares e confirmação ou não dos pressupostos e teses, no âmbito acadêmico.

Para melhor compreensão deste manuscrito, dividimos o texto em seções, no qual a inicial delimita o tema, além de definir a pergunta e o objetivo que será relevante para o desenvolvimento da pesquisa do tipo Estado da Questão (EQ), definindo, para tanto, os descritores e o portal de busca de dados. Ainda nessa seção, iremos elaborar uma breve discussão sobre a metodologia, com intuito de compreender a finalidade de um EQ, iremos trazer o estudo de Evêncio (2021) Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) para discutir o Estado da Questão nas produções científicas desenvolvidas na academia.

Em seguida, traremos a apresentação e análise dos dados coletados e os resultados, observando os aspectos quantitativos (construção e análise dos dados das tabelas e gráficos) e aspectos qualitativos em relação aos dados da pesquisa, trazendo as questões que estão sendo construídas nos trabalhos de dissertações e teses.

Por fim, analisar o que concluem os trabalhos relativos às pesquisas científicas sobre as práticas pedagógicas na Educação Profissional no contexto do sistema prisional e refletir sobre a relevância da nossa pesquisa no contexto das produções científicas sobre o tema.

Delineamento da Pesquisa

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, assim, o tema a ser pesquisado tem como foco as Práticas Pedagógicas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto

do Sistema Prisional. Definimos como pergunta norteadora de pesquisa: as práticas pedagógicas na Educação Profissional no contexto do sistema prisional vêm sendo objeto de estudo nas produções científicas brasileiras? O que podemos analisar nas pesquisas das dissertações e teses sobre esse tema, nos últimos cinco anos?

Diante da questão norteadora da pesquisa, definimos o objetivo do manuscrito: Realizar um Estado da Questão sobre as Práticas Pedagógicas na Educação Profissional no contexto do Sistema Prisional. Para responder às questões propostas, realizamos um mapeamento do tipo Estado da Questão. “Para iniciar o movimento de produção do EQ, o pesquisador precisa ter definido sua temática geral e desta, extrair termos/palavras centrais a serem utilizadas como códigos de buscas em fontes e bases de resultados de pesquisas.” (EVÊNCIO, 2021)

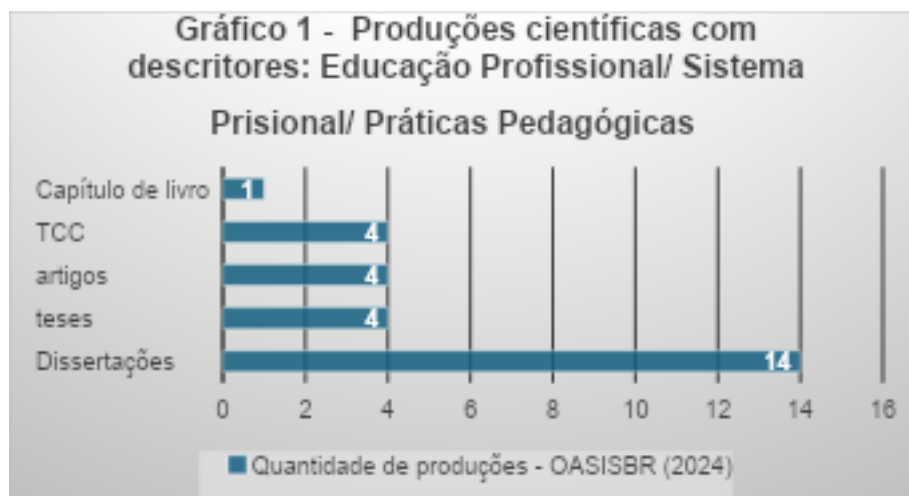
Para a construção desta pesquisa, foram considerados alguns aspectos para a produção do EQ: averiguar uma base de dados confiável com a área de conhecimento na Educação, filtrar por uma delimitação temporal e por tipo de documentos.

Mas qual é entendimento sobre o Estado da Questão (EQ):

O EQ é compreendido como uma estratégia em que o pesquisador, valendo-se da caracterização criteriosa e compreensão crítica de como seu tema vem sendo investigado, permite definir seu objeto de estudo e conduzir todo o percurso da pesquisa, pois esclarece ao pesquisador tanto o panorama de conhecimento científico já existente, quanto a identificação do valor de contribuição da nova pesquisa registrando todos os dados relevantes do levantamento bibliográfico para seus estudos com base no rigor científico. (EVÊNCIO, 2021)

A pesquisa sobre o Estado da Questão foi realizada no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR, 2024), este portal é um mecanismo de busca que permite acesso gratuito às produções científicas brasileiras. Nessa pesquisa, com o uso dos descritores: educação profissional, sistema prisional e prática pedagógica, foram mostrados como re-

sultados vinte e cinco produções. O gráfico apresenta os tipos de produções científicas mostradas no portal do OASISBR, sem delimitação temporal.



Fonte: produção própria com dados do OASISBR (set./2024)

O gráfico 1, mostra que no portal pesquisado são filtradas um total de vinte e sete produções dos tipos: dissertações, teses, artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e capítulo de livro. Podemos observar no quadro, que o tipo de produção que se destacam são as dissertações de mestrados, com o quantitativo de quatorze.

Para a realização desta pesquisa, iremos apresentar na seção a seguir os quadros construídos, a partir dos dados coletados no Portal OASISBR (2024). Destacamos no Quadro 1, os trabalhos científicos do tipo dissertações e no Quadro 2, as produções de teses.

Apresentação dos Dados Coletados e Análise dos Resultados: Aspectos Quantitativos

Como resultado, foi possível auferir as produções científicas (dissertações e teses) que aparecem relativas aos descritores: Educação Profissional, Sistema Prisional e Práticas Pedagógicas. Foram identificadas quatorze dissertações (uma dissertação duplicada) e quatro teses de doutorado, sem realizar o recorte temporal.

Quadro 1: Resultados das dissertações com os descritores educação profissional /Sistema Prisional / Práticas pedagógicas

Resultados	Filtrados	Achados	Títulos	Autores	Tipo/área do conhecimento
Treze Dissertações	2024	Uma	O ensino de Artes visuais na penitenciária de Rio Brilhante – MS: Educação e Emancipação humana	José Sergio Rodrigues de Souza	Dissertação/ educação prisional
	2023	Uma	A educação formal de mulheres reclusas no sistema prisional do município de Uberlândia: realidade e utopia	Tania de Fátima Teófilo	Dissertação / Educação
	2022	Uma	Pedagogas e Pedagogos atuantes em instituições de privação de liberdade: formação inicial, limites, desafios e possibilidades	Bruno Tadeu de Oliveira Santos	Dissertação/ Educação
	2021	Dois	Reinserção de presos: projeto começar de novo implantado no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás	Romes de Paula Machado Junior	Dissertações/ Educação
			Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional	Eveline Rodrigues Araújo Guedes de Freitas	Dissertação/ prática docente
	2020	Uma	Educação e direitos humanos: formação de profissionais para atuação no sistema prisional brasileiro nos contratos de parceria público-privadas	Débora Venerai	Dissertação/ Educação
	2019	Uma	Curadoria do conhecimento na prática educativa: uma proposição metodológica para a educação em privação de liberdade	Lanita Helaine da Silva Neves Sizanosky	Dissertação/ educação em privação de liberdade
	2018	Três	Educação profissional no cárcere feminino: uma proposta emancipatória	Elizate Helena Alves da Cruz	Dissertação/ Educação prisional
			Capacitação em saúde no sistema prisional: instituição legal e percepções de gestores e profissionais de saúde atuantes em Mato Grosso	Weslen Santana Padilha	Dissertação/ educação em saúde
			Leitura crítica: um caminho para a ressocialização	Doneves Fernandes Dantas	Dissertação/ sistema prisional
	2017	Uma	Educação em prisões: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do Distrito Federal	Walace Roza Pinel	Dissertação / Educação
	2013	Duas	O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo	Camila Cardoso Menotti	Dissertação/ Prática pedagógica
			Contribuições à Educação de Jovens e Adultos na área prisional através do lócus ambiental: curso de agentes de reflorestamento	Tarci Gomes Parajara	Dissertação/ educação ambiental

FONTE: autoria própria com os dados do portal OASISBR (10/09/2024)

recorte temporal, apenas delimitando por tipo de documento dissertação, totalizaram treze produções, inicialmente identificamos quatorze, mas ao realizar a leitura dos títulos, identificamos uma duplicidade de produção. A seguir, apresentamos o Quadro 2, das teses filtradas sobre os descritores: “Práticas Pedagógicas”, “Educação Profissional” e “Sistema Prisional”.

Quadro 2: resultados das teses com os descritores educação profissional /Sistema Prisional / Práticas pedagógicas

Resultados	Filtrados	Achados	Título	Autor	Tipo/Assunto
Quatro teses	2021	Uma	Inclusão e direitos sociais: a parceria público-privada na promoção de projetos via terceiro setor	Aparecida Carina Alves de Souza	Tese/ Educação
	2017	Uma	Prática de educação e saúde no contexto do cárcere feminino na região do Cariri	Marlene Menezes de Souza Teixeira	Tese/ educação em Saúde
	2016	Uma	Proposta de educação na produção intelectual de Carvalho Neto (1926-1948): formação e ética do advogado, educação prisional, exercício do magistério e educação para o trabalho	Maria do Socorro Lima	Tese/ educação
	2012	Uma	Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do Estado do Rio de Janeiro	Alexandre da Silva Aguiar	Tese/ Direito à Educação

FONTE: Autoria própria com os dados do portal OASISBR (10/09/2024)

O Quadro 2 – as teses que foram encontradas no portal, sem delimitar o recorte temporal, totalizaram quatro, uma quantidade bem aquém do número de dissertações expressas no Quadro 1.

Aspectos Qualitativos: O Que Concluem os Trabalhos?

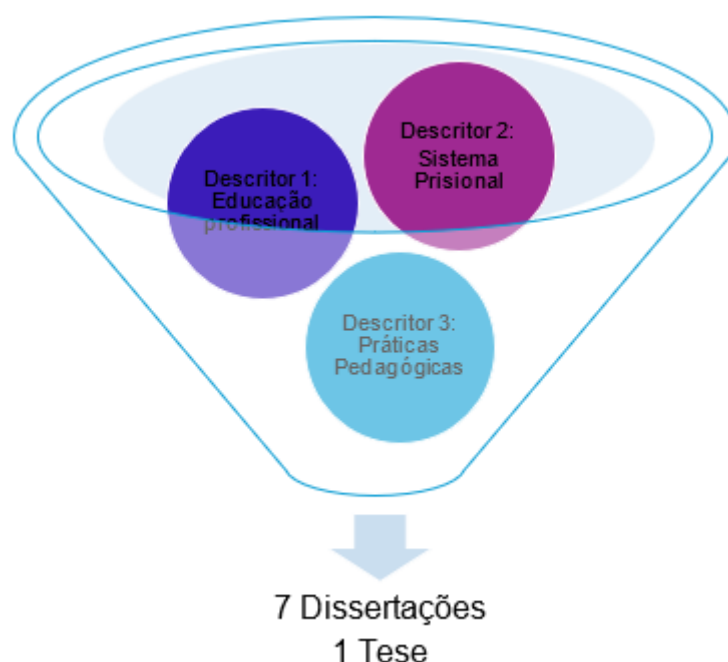
Inicialmente a pesquisa mostrou essas produções sem a delimitação do recorte temporal, contudo para análise iremos trazer as produções elaboradas recentemente. Evêncio (2021) explica que:

(...)o pesquisador pode definir o recorte temporal para que ele possa compreender como as pesquisas acerca da temática de seu interesse vem sendo desenvolvida nos últimos anos; quais os resultados, quais as lacunas, conhecimentos ou constatações necessitam de maior aprofundamento nas pesquisas; quais os percursos metodológicos predominam etc.

Esta delimitação na pesquisa do tipo Estado da Questão, possibilita ao pesquisador trazer outras contribuições, que para além da identificação quantitativa, “contribuem para o avanço na produção dos conhecimentos sobre o fenômeno investigados, dialogando e avançando com essas pesquisas” (EVÊNCIO, 2021)

Com intuito de trazer discussões recentes para essa pesquisa, optamos por fazer a intersecção de três descritores, com critério de inclusão constar no título “Práticas Pedagógicas, “Educação profissional” e “Sistema Prisional”, no recorte de tempo de 2020 a 2024, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Descritores e resultados das dissertações e teses selecionados para o EQ (2020-2024)



Após analisar os títulos das produções do tipo dissertações e teses coletadas no portal da OASISBR e delimitar o recorte temporal das produções entre 2020 e 2024, identificamos a quantidade de sete dissertações e uma tese. Contudo, observamos que uma dissertação aparece no portal duplicada, e está, pela análise do título, não é condizente com a proposta dessa pesquisa, pois não trata de uma pesquisa realizada no Sistema Prisional. Assim, foram excluídas duas produções do tipo dissertações, por não atenderem o objetivo deste EQ.

O Quadro 3 apresenta as informações acerca das produções selecionadas para o Estado da Questão desta pesquisa, nele trazemos autor/ano, título, objetivo geral, metodologia e lócus da pesquisa e título da fonte.

QUADRO 3: Apresentação dos trabalhos selecionados para o Estado da Questão

	Autor/ano/tipo	Título	Objetivo geral	Metodologia	Lócus da pesquisa/ Título da fonte
1.	SOUZA, José Sergio Rodrigues (2024) Dissertação	O ensino de Artes visuais na penitenciária de Rio Brilhante – MS: Educação e Emancipação humana	O objetivo é relacionar a arte não apenas como um mero ato de criação ou reprodução, mas que, como um produto do meio social e como a garantia do seu acesso, pode vir a promover a elevação individual do ser. Tanto a formação humana quanto a sua emancipação, estão estruturadas na apropriação do conhecimento, na vivência cultural e na experimentação com a arte.	Pesquisa bibliográfica Intervenção didática (categorias: Sistema prisional Formação humana; emancipação humana; liberdade – autor Ivo Tonet)	Mestrado profissional em Artes Rio Brilhante – Mato Grosso do Sul/ <u>Repositório Institucional da UFMS</u>
2.	TEÓFILO (2023) Dissertação	A educação formal de mulheres reclusas no sistema prisional do município de Uberlândia: realidade e utopia	Analisar os fatores ideológicos sociais e institucionais que favorecem e ou limitam a adesão das mulheres reclusas à educação formal no âmbito do sistema prisional.	A metodologia encontra-se sustentada na prática da pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo das entrevistas/questionários por meio da aplicação do método dialético-hermenêutico (MINAYO, 2004). Categorias: educação formal Mulheres reclusas Realidade Utopia Sistema prisional	Universidade Federal de Uberlândia/ <u>Repositório Institucional da UFU</u>
3.	SANTOS (2022) Dissertação	Pedagogas e Pedagogos atuantes em instituições de privação de liberdade: formação inicial, limites, desafios e possibilidades	busca compreender de que maneira a formação inicial impacta a prática profissional de pedagogos atuantes no sistema prisional e no sistema socioeducativo paulista.	A pesquisa, de abordagem qualitativa, analisou os dados obtidos por intermédio de entrevistas e estudo teórico, com base em referenciais teóricos da Pedagogia como Ciência, dialogando, com o subcampo da Pedagogia Social, a partir de uma abordagem pedagógica crítica utilizando a metodologia de análise dos Núcleos de Significação, Categorias: Formação inicial Práticas profissional Legislação Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal 7210/84 e o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90. Sistema prisional e sistema socioeducativo paulista	UNIFESP <u>Repositório Institucional da UNIFESP</u>

4.	MACHADO JUNIOR (2021) Dissertação	Reinserção de presos: projeto começar de novo implantado no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás	O objetivo geral desta análise foi estudar o processo de reinserção do reeducando do sistema penal no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.	A natureza da pesquisa é quali-quantitativa e apresenta aplicação de questionário, assim como a observação em campo do trabalho feito pelos reeducandos, por coincidir com o mesmo ambiente de trabalho do pesquisador.	Goiás/ <u>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC_GOAIS (TEDE-PUC Goiás)</u>
5.	SOUZA, Aparecida Carina Alves (2021) Tese	Inclusão e direitos sociais: a parceria público-privada na promoção de projetos via terceiro setor	Objetivo tecer uma reflexão crítica sobre projetos educacionais inclusivos, viabilizados por meio da parceria público-privada, respeitando os direitos sociais, apresentando o terceiro setor como ator principal e tendo como perspectiva a educação contra a barbárie como ponto central.	Para alcançar tais objetivos, este trabalho buscou lançar mão da percepção e observação, além de depoimentos que se apresentaram ao longo de oito anos de experiência, diálogos, vivências e também da realização dos projetos sociais do Instituto Superar, atualmente resignificado em sua transição para o Instituto Incluir.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / <u>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRRJ</u>
6.	VENERAL (2020) Dissertação	Educação e direitos humanos: formação de profissionais para atuação no sistema prisional brasileiro nos contratos de parceria público-privadas	analisar os aspectos legais e pedagógicos que envolvem a proposição de um design curricular para um curso, na modalidade EaD, direcionado à formação contínua de agentes de disciplina e da equipe multidisciplinar contratados para atuação nas unidades penais terceirizadas do Sistema Penitenciário Brasileiro (SPB), por intermédio das PPPs, visando contemplar uma formação voltada aos direitos humanos, a fim de contribuir com a ressocialização dos encarcerados.	utilizou-se a metodologia descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise de uma amostra dos contratos de PPPs no aspecto que menciona a contratação dos profissionais que integram a segurança e as equipes multidisciplinar e administrativa da unidade prisional dos Estados do Amazonas, de Minas Gerais e de Santa Catarina.	Centro Universitário Internacional UNINTER Curitiba <u>Repositório Institucional Uninter</u>

A dissertação de Souza (2024) traz uma discussão sobre o ensino de Artes Visuais na penitenciária de Rio Brilhante–MS, com vistas a apresentar o conceito de emancipação humana através da educação e da arte. O autor destaca “o acesso à arte como alicerce fundamental para a formação humana.”

A pesquisa elaborada por Souza (2024) “não se destinou a abordar questões legais ou jurídicas relacionadas ao condicionamento penal”, pelo contrário, “as discussões apresentadas visam estimular análises no âmbito educacional, destacando como prioritário o ensino das artes visuais como um veículo para o desenvolvimento humanizado e a busca pela superação de experiências alienantes.”

Souza (2024) ainda destaca ser necessário:

compreende-se que a questão prisional não é condicionada apenas ao encarceramento e às propostas de ressocialização, mas a uma superação de diversos condicionantes que designaram esse sujeito a essa perspectiva. Todavia, se há uma possibilidade de mudança e transformação pessoal, que seja dada então através da educação e das apropriações significativas para a humanização desse ser.

O autor também propõe responder sobre o ensino das artes: “A proposta engloba a abordagem teórica, análise e prática em arte com base nas obras do artista Fernando Botero. Nesse contexto, o estudo aprofunda-se nas interconexões entre a arte e a percepção de liberdade pelos alunos envolvidos, promovendo, desta forma, um ambiente propício para novas discussões e reflexões sobre a temática em questão.” (SOUZA, 2024)

Na produção de Teófilo (2023), a autora tem por objetivo analisar os fatores ideológicos, sociais e institucionais que favorecem e/ou limitam a adesão das mulheres reclusas à educação formal no âmbito do sistema prisional. A autora discorre ao citar Guenther (2010) que “a prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar.”

Quanto ao acesso ao documento completo, nas dissertações de Santos (2022) e Machado Junior (2021), utilizando o portal OASISBR e o título das fontes, não conseguimos ter acesso ao documento na íntegra, apenas ao resumo disponibilizado no portal.

Santos (2022) conclui o resumo da dissertação destacando “que o curso de Pedagogia ainda não aborda com profundidade os contextos educativos não escolares bem como a cientificidade e autonomia científica da Pedagogia” Já Machado Junior (2021), trata sobre a violência simbólica e conclui o resumo da dissertação enfatizando que ele observou na pesquisa realizada que existe muita discriminação no ambiente de trabalho e os direitos trabalhistas não são aplicados.

Souza (2021) retrata como questão central a reflexão da garantia dos direitos sociais por meio do terceiro setor, com foco na inclusão e na diversidade humana, sobretudo de pessoas com deficiência.

Veneral (2020) traz uma importante reflexão sobre o tema dos direitos humanos e esclarece ao citar Bobbio (1997):

ensina que a questão dos direitos humanos e de sua prática não carecem mais de debates sobre sua epistemologia, mas de medidas socialmente aceitáveis, por parte da execução penal, para seu real cumprimento: o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (VENERAL, 2020)

A questão posta por Veneral (2020) é pertinente, visto compreendermos que por vezes os trabalhos acadêmicos analisados neste Estado da Questão trazem proposições sobre a garantia do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, contudo, como enfatiza o autor, esses direitos são “continuamente violados”.

Entre os desafios que foram apresentados nas produções desse Estado da Questão sobre as práticas pedagógicas na Educação Profissional no Sistema

Prisional, temos que a inserção da Educação Profissional em ambientes prisionais, nessas produções analisadas, acontecem por uma perspectiva de qualificação profissional, com a perspectiva de reparar o problema social e de forma unânime as produções analisadas, anunciam/denunciam que são necessárias pesquisas que dialoguem e reflitam sobre a garantia ao direito constitucionalizado da educação e do trabalho.

Conclusão

O estudo deste texto teve como objetivo apresentar os resultados do Estado da Questão das dissertações e teses publicadas na OASISBR (2024), no período de 2020 a 2024, sobre as Práticas Pedagógicas na Educação Profissional no sistema prisional. É importante destacar uma característica do EQ, que foi possível identificar na sua construção que é o caráter inconcluso desse tipo de pesquisa, uma vez que os repositórios e bancos de produções científicas são efêmeros, pois estão em constantes atualizações.

Realizar a análise dos trabalhos científicos antecedentes mostraram que existem lacunas e especificidades que precisam ser consideradas sobre a temática que estamos pesquisando para mestrado. A pesquisa realizada nesta EQ, demonstrou que os trabalhos acadêmicos sobre práticas pedagógicas na Educação Profissional no sistema prisional são de certo modo escassos e revelam aspectos como a necessidade de pensar as especificidades da Educação Profissional no Sistema Prisional, principalmente as práticas pedagógicas que considere o espaço da escola em prisões.

O exercício da docência no contexto da Educação Profissional no sistema prisional é uma temática que precisa de atenção, os discursos levantados nas produções pesquisadas evidenciaram o papel emancipatório que a Educação Profissional pode desempenhar na ressocialização das pessoas privadas de liberdade. Para além da remissão de pena que a Educação Profissional pode proporcionar, tem se apresentado uma necessidade de formação profissional para as pessoas que estão encarceradas e à margem de direitos constitucionalizados.

Sendo o objeto de estudo deste EQ, uma temática recente e ainda em construção, observou-se que as principais categorias reveladas na pesquisa foram o papel da educação profissional como caminho para busca da emancipação humana, ressocialização, direitos humanos, trabalho, inclusão e liberdade.

Diante das questões postas neste EQ, enfatizamos que a temática investigada permanece relevante e com lacunas que precisam ser problematizadas e respondidas na atualidade. Por fim, consideramos que produzir pesquisas científicas no âmbito dessa temática podem impactar significativamente nas vidas das pessoas que estão na condição de encarceramento.

Referências

ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al... **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

EVÊNCIO, Kátia Maria De Moura et al.. **O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica.** VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79568>>. Acesso em: 17/09/2024 16:17

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho:** bases para debater a educação profissional emancipadora. Florianópolis: Perspectiva, 2001. 72 p.

MACHADO JUNIOR, Romes de Paula. **Reinserção de presos:** projeto começar de novo implantado no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. 2021. [recurso eletrônico]

MOLL, J. e cols. **Educação profissional no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.- dez./ 2004.

SANTOS, Bruno Tadeu de Oliveira. **Pedagogas e Pedagogos atuantes em instituições de privação de liberdade:** formação inicial, limites, desafios e possibilidades. 2022. [recurso eletrônico]

SOUZA, José Sergio Rodrigues. **O ensino de Artes visuais na penitenciária de Rio Brilhante – MS: Educação e Emancipação humana.** (2024) [recurso eletrônico]

SOUZA, Aparecida Carina Alves. **Inclusão e direitos sociais:** a parceria público-privada na promoção de projetos via terceiro setor (2021) [recurso eletrônico]

TEÓFILO, Tânia de Fátima. **A educação formal de mulheres reclusas no sistema prisional do município de Uberlândia:** realidade e utopia. 2023 [recurso eletrônico]

VENERAL, Débora. **Educação e direitos humanos:** formação de profissionais para atuação no sistema prisional brasileiro nos contratos de parceria público-privadas. 2020. [recurso eletrônico]

CAPÍTULO 6

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB A ÓTICA DA COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO ESCOLA – COMUNIDADE (CIEC) NO IFPE – CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

Sheila Cibelle de França Silva

Ivanildo José de Melo Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-5

Introdução

O estágio supervisionado na Educação Profissional e Tecnológica é, predominantemente, uma atividade desenvolvida em contextos reais de trabalho, constituindo-se como um ato educativo que aproxima o discente estagiário do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio deve ir além de ser uma simples aproximação com o ambiente profissional, é necessária uma intencionalidade que oriente essa prática. Ramos (2014), por sua vez, reforça que o estágio representa um momento crucial para integrar os conhecimentos adquiridos na escola com a prática, e destaca que as atividades realizadas no ambiente de trabalho devem ser vistas como um período de formação rigorosamente orientado e supervisionado.

Com esse propósito, o IFPE, por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quadriênio 2022-2026, estabelece diretrizes pe-

dagógicas, estrutura organizacional e atividades acadêmicas que reforçam seu compromisso com uma educação cidadã e inclusiva, voltada para a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento sustentável da sociedade. O PDI enfatiza a importância do estágio como um elemento essencial na formação do discente, com foco no mundo do trabalho, e destaca a necessidade de acompanhamento, supervisão e registro das atividades realizadas.

No contexto do IFPE – Campus Vitória de Santo Antão, o Documento Orientador de Estágio Curricular tem como objetivo, conforme disposto no Art. 1º, sistematizar a formalização e o acompanhamento dos estágios, obrigatórios ou não, relacionados aos cursos de educação profissional técnica de nível médio. O documento é desenvolvido em conformidade com a Lei 11.788/2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e o Documento Orientador de Estágios da Pró-Reitoria de Extensão do IFPE, entre outras normativas aplicáveis. O Art. 2º define o estágio curricular como uma atividade escolar supervisionada, desenvolvida em ambientes de trabalho, conforme os projetos pedagógicos dos cursos.

A responsabilidade pela formalização, acolhimento e monitoramento dos estágios obrigatórios e não obrigatórios cabe à Coordenação de Integração Escola-Comunidade (CIEC), vinculada à Coordenação Geral de Extensão (CGEx). Este setor também supervisiona a comunicação com egressos de todos os cursos e garante a efetivação dos estágios, observando os prazos estabelecidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e na legislação vigente. Segundo Vieira (2010), a execução do estágio deve ser cuidadosamente planejada e implementada, proporcionando aos discentes experiências reais de trabalho e interação humana que contribuam para modificar e intervir na realidade.

O IFPE, comprometido com a formação integral de seus discentes, reconhece o estágio como um componente essencial, que exige supervisão e orientação adequadas. Dessa forma, é fundamental estabelecer uma estrutura organizacional adequada para a condução dos estágios, assegurando que não

se tornem atividades desconectadas do processo educacional e garantindo que mantenham seu propósito de formação integral dos discentes.

Neste contexto, o objetivo deste artigo é analisar como o estágio supervisionado no IFPE – Campus Vitória de Santo Antão tem se desenvolvido sob a perspectiva da Coordenação de Integração Escola-Comunidade (CIEC). A análise foca nas responsabilidades, na estrutura organizacional, nas práticas de comunicação e nos principais desafios enfrentados pela CIEC para promover uma formação integrada e de qualidade para os discentes. Registra-se ainda que esta investigação é parte integrante de uma pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) desenvolvido na instituição associada representada pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Este capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: nesta seção introdutória, são apresentadas a contextualização e o objetivo do estudo. A próxima seção detalha o processo metodológico. Na sequência, são revelados os resultados e a discussão dos dados. Por fim, na última seção é apresentada as considerações finais do estudo.

Processo Metodológico

A pesquisa apresenta um estudo exploratório de natureza qualitativa, utilizando um roteiro de entrevistas com questões semiestruturadas. Conforme Malheiros (2011). Esse método de coleta de dados apresenta vantagens importantes, como a flexibilidade para ajustar perguntas com base nas respostas dos entrevistados e a possibilidade de aprofundar temas relevantes. O roteiro da entrevista foi composto por 14 perguntas, estruturadas para alcançar os objetivos estabelecidos na pesquisa, conforme descrito na Figura 1.

Figura 1 – Processo Metodológico Aplicado.



Fonte: Os Autores.

A atividade exploratória consistiu na condução de entrevistas realizadas com coordenadores da CIEC que passaram por diferentes gestões.

Resultados e Discussão

A fim de coletar informações que contribuam para a compreensão da operacionalização do estágio e orientar melhorias na condução dos estágios supervisionados na instituição, este estudo buscou analisar o estágio a partir da percepção da Coordenação de Estágio, abordando suas práticas e desafios institucionais.

A primeira pergunta foi formulada com o objetivo de **conhecer as responsabilidades da CIEC a partir da percepção dos coordenadores no que tange o estágio supervisionado na instituição**. Dentre as respostas foram feitos os seguintes relatos.

C₁ – “A CIEC tem a função de prospectar, encaminhar e acompanhar os estágios obrigatórios e não obrigatórios dos alunos, de acordo com as normativas vigentes, à época.” [Grifo nosso].

C₂ – “A responsabilidade da CIEC seria fazer essa ligação do aluno com um objeto de estágio dele, aproximar o estudante do mundo do trabalho. Então nossa função é todo aquele tramite burocrático, que é de fazer os

termos de responsabilidade da empresa, o termo de responsabilidade do aluno e o termo de responsabilidade da instituição. até a finalização do estágio, que a aprovação do relatório do estágio. ” [Grifo nosso].

C₃ – “A CIEC é responsável por coordenar e acompanhar os discentes nos estágios. Analisar Termos de Compromisso de Estágio; firmar e formalizar convênios, cadastrar empresas; manter atualizada as nossas bases de dados sobre estudantes em estágio; análise dos processos de início e conclusão de estágio. Manter contato permanente com comunidades extraescolares e empresas; dentre outras atividades afins para auxiliar na pesquisa e extensão do Campus Vitória. Considero que a CIEC apresenta demanda elevada, principalmente para único servidor técnico administrativo do setor” [Grifo nosso].

As respostas dos coordenadores do setor de estágio revelam uma visão abrangente das funções da CIEC, abrangendo tanto aspectos burocráticos quanto operacionais. De acordo com suas falas, as principais funções da CIEC distribuem-se em três categorias: prospecção, acompanhamento e trâmites administrativos.

O participante C₁ menciona que uma das funções centrais da CIEC é a prospecção e encaminhamento de discentes para os estágios, o C₂ complementa, apontando que a CIEC tem a função de “aproximar o discente do mundo do trabalho”. Isso evidencia o papel da CIEC em estabelecer contatos e garantir que os discentes tenham oportunidades de se inserir profissionalmente.

No que concerne o acompanhamento, todos os coordenadores mencionam o como uma função essencial da CIEC. Esse acompanhamento se faz necessário para garantir que o estágio atenda aos objetivos pedagógicos e à legislação, ao mesmo tempo em que prepara o discente para o mundo de trabalho.

Em relação aos trâmites administrativos e burocráticos nas falas dos participantes uma função repetidamente mencionada é o papel da CIEC em gerenciar a burocracia associada ao estágio. Os coordenadores destacam que a CIEC desempenha um papel crucial no processo de estágio, desde a prospecção de oportunidades até o acompanhamento e formalização dos trâmites legais e administrativos. Entretanto, a sobrecarga de trabalho e a demanda crescente, sobretudo pela complexidade das atividades envolvidas, apontam para a neces-

sidade de uma estrutura robusta ou de maior apoio administrativo para garantir o funcionamento eficiente do setor. Isso evidencia não apenas a importância estratégica da CIEC na formação dos discentes, mas também os desafios que o setor enfrenta em termos de recursos humanos e operacionais.

O depoimento de C₃ sobre a elevada demanda e a insuficiência de pessoal revela uma fragilidade estrutural que impacta diretamente a qualidade dos serviços prestados pela CIEC. Um setor que centraliza responsabilidades e atividades, desde a prospecção até a validação dos estágios, sinaliza a necessidade de uma equipe adequada a atender essas demandas. No entanto, a realidade apresentada aponta para um setor sobrecarregado, o que traz à tona uma discussão ampla sobre as políticas institucionais de gestão de estágios. Observa-se uma desproporcionalidade evidente entre as responsabilidades atribuídas à CIEC e a capacidade real de execução, o que pode levar à ineficiência e até ao comprometimento da qualidade das experiências de estágio dos discentes

A segunda pergunta **buscou conhecer a importância da atuação da CIEC na condução do estágio na instituição**. As respostas podem ser observadas a seguir:

C₁ – “A importância da atuação da CIEC é assegurar que o estágio ocorra segundo as normativas vigentes, garantindo segurança aos alunos do Campus e ao próprio IFPE e o campus. Como por exemplo: Assegurar que os alunos só poderiam iniciar o estágio com o contrato assinado, seguro regularizado e todas as demais documentações que as normativas pedem.” [Grifo nosso].

C₂ – “A importância da CIEC não é só fazer essas questões burocráticas do estágio, mas motivar o aluno a realizar o estágio também, né? É buscar empresas aqui, nas redondezas, que ofertem vagas de estágio para nossos estudantes do campus, né? A gente indicava os alunos, que estivessem na finalização ou finalizado o estágio para empresas que nos procuravam para indicar nossos estudantes[Grifo nosso].

C₃ – “A CIEC desempenha uma função primordial que é acompanhar esta integração dos nossos discentes a comunidade externa, aluno-empresa, por meio dos estágios. Porém, a percepção é que o Setor ainda é pouco valorizado no campus e suas atividades é pouco conhecida ou se confunde com outras atividades eventuais e transitórias. É na CIEC, por exemplo, que são formalizados os convênios e acordos de cooperação técnica. O setor vai além da orientação dos trâmites burocráticos sobre o estágio”[Grifo nosso].

As respostas dos coordenadores sobre a importância da CIEC destacam o papel fundamental desse setor não apenas no cumprimento de obrigações legais e burocráticas, mas também no fortalecimento da relação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho no desenvolvimento dos discentes. A partir das falas, destacam-se três dimensões principais da importância da CIEC: a conformidade legal, o estímulo e a inserção no mundo do trabalho, e a integração com a comunidade externa.

A fala de C_1 , ao enfatizar a importância da atuação da CIEC na conformidade com leis e normas, destaca um aspecto crucial para a formalização dos estágios. Essa perspectiva, no entanto, corre o risco de limitar a visão do setor sobre o seu papel institucionalmente, reduzindo-o a uma função meramente burocrática. Embora a adesão às normativas seja fundamental para garantir a segurança jurídica de todos os envolvidos, a CIEC possui um papel abrangente devendo ser um setor estratégico no desenvolvimento do estágio na instituição.

Conforme apontado por C_2 e C_3 , a CIEC atua como um facilitador na integração dos discentes ao mundo do trabalho. No entanto, ao limitar a importância do setor ao cumprimento burocrático, perde-se a oportunidade de destacar suas contribuições basilares: acompanhar o desenvolvimento prático dos discentes, mediar convênios que garantam experiências relevantes e promover o alinhamento entre as expectativas dos empregadores e desenvolvimento na formação acadêmica dos discentes.

Dessa forma, conforme mencionado por C_3 , a CIEC enfrenta uma desvalorização dentro da instituição, sendo, muitas vezes, pouco conhecido ou confundido com outros setores. A ênfase excessiva nos aspectos burocráticos tende a reforçar essa desvalorização, tornando o setor percebido como uma mera extensão administrativa, em vez de um núcleo central no processo de formação profissional.

Esse cenário está em consonância com o estudo de Souza (2018), que revela que o Setor de Estágio Supervisionado nas instituições de EPT investi-

gadas é predominantemente visto de forma restrita e burocrática. O foco recai sobre o controle de cadastros e contratos, enquanto a dimensão pedagógica do acompanhamento é desconsiderada, sendo tratada apenas como uma formalidade, sem cumprir seu propósito educativo.

Essa visão limitada pode, inclusive, impactar negativamente os próprios discentes, que podem passar a encarar o estágio como um requisito técnico a ser cumprido, em vez de uma fase de desenvolvimento e aprendizado. Ao dar importância à conformidade legal do que ao processo de desenvolvimento do discente, corre-se o risco de transformar o estágio em uma formalidade sem impacto significativo no crescimento profissional dos discentes.

A terceira e quarta perguntas buscaram **analisar a necessidade de aprimoramento na condução do estágio na instituição e quais iniciativas têm sido promovidas.**

C₁ – “ É necessário informatizar os processos do estágio, para que a coordenação da CIEC possa dedicar mais tempo as atividades de gestão institucional (participação em eventos, reuniões, formações da área, etc) a parte burocrática acaba demandando muito tempo e faltando tempo para buscar parcerias. Na época buscou-se estabelecer uma rotina de visitas programadas, em parceria com coordenações de cursos, as partes concedentes do estágio, objetivando promover uma maior aproximação das partes concedentes de estágio com a instituição. Mas nem sempre era possível. ” [Grifo nosso].

C₂ – “ O que observei, é que a CIEC tem que ser um parceiro desde o início da coordenação do curso. A gente ia em sala de aula, mas quase no final do 2º ano. Eu acho que deveríamos nos apresentar no começo do curso, até porque são alunos que entram sem saber muito bem o que é ensino integrado. Então, o que poderia ser melhorado é isso, a CIEC se mostrar, de início, se apresentando como uma coordenação que integra o estudante ao estágio, que é importante fazer o estágio.” [Grifo nosso].

C₃ – “ Sim, de maneira bem simples, ampliar o número de convênios de estágio; valorização dos profissionais que atuam no setor; propor ambiente de trabalho salubre e que possam executar suas atividades dignamente; realizar o acompanhamento dos estudantes egressos; ampliar também a disponibilidades de docente orientador, para realização do relatório de estágio do discente, pois os alunos apresentam bastante dificuldade. Estamos buscando realizar treinamentos e uma rotina de reuniões de acompanhamento dos discentes que estão estagiando fora das dependências do campus, seja via ambiente virtual ou presencial”[Grifo nosso].

A análise das respostas dos coordenadores da CIEC sobre a necessidade de aprimoramento do programa de estágio na instituição revela desafios e áreas prioritárias para seu desenvolvimento, abrangendo desde a otimização de processos administrativos até uma maior integração entre a CIEC, discentes, coordenação de curso e empresas. Os principais pontos destacados incluem a informatização, a presença antecipada da CIEC no percurso acadêmico dos discentes e a ampliação de convênios e suporte institucional.

O entrevistado C₁ apontou que os processos burocráticos consomem tempo excessivo, prejudicando o desempenho em atividades estratégicas, como buscar parcerias e fortalecer a rede de convênios para o estágio. A informatização dos processos de estágio é vista como uma solução para otimizar o tempo da coordenação, permitindo maior dedicação às atividades de gestão e ao relacionamento institucional. Além disso, C₁ menciona uma tentativa de estabelecer uma rotina de visitas às empresas concedentes de estágio, o que promoveria uma maior aproximação entre a instituição e as empresas, mas que foi dificultada pela sobrecarga de tarefas burocráticas. Isso revela a necessidade urgente de modernizar a coordenação para tornar sua atuação mais estratégica e menos operacional.

O entrevistado C₂ sugeriu que a CIEC deveria estar presente desde o início do curso, promovendo clareza sobre o papel do estágio na formação. Essa iniciativa contribuiria para que os discentes planejassem melhor seu percurso acadêmico e valorizassem o estágio como etapa fundamental do processo formativo. A falta de visibilidade da coordenação indica uma falha na comunicação que poderia ser sanada com uma integração contínua entre CIEC, discentes e coordenações de curso.

Por sua vez, o entrevistado C₃ destacou a necessidade de aumentar o número de convênios com empresas para ampliar as oportunidades de estágio. Além disso, o coordenador enfatiza a importância de valorizar os profissionais da CIEC, oferecendo condições de trabalho para que suas atividades sejam realizadas de forma adequada. A ausência de docentes orientadores também é

uma barreira apontada, indicando a necessidade de suporte pedagógico para os discentes que apresentam dificuldades na elaboração dos relatórios de estágio.

Na sequência, a quinta e a sexta perguntas **buscaram identificar os principais desafios enfrentados pela CIEC na condução do estágio e de que maneira têm lidado com esses desafios**. As respostas revelam uma série de desafios enfrentados pela CIEC na condução dos estágios, abrangendo desde a conscientização dos discentes sobre a importância do estágio até a escassez de recursos humanos e infraestrutura inadequada. Cada coordenador apresenta uma perspectiva específica sobre os obstáculos, mas também estratégias para superá-las. As respostas podem ser observadas a seguir:

C₁ – “A principal dificuldade era fazer com que os alunos compreendam a importância da realização do estágio e entender as legislações que regulam o tema, como também despertar nos alunos o interesse pelo estágio. Para vencermos esses desafios, iniciamos a rotina de realizar treinamentos mensais (sobre a lei de estágio, papel de cada agente na relação contratual, direitos e deveres, etc.). Essa ação colaborou inclusive para a redução do índice de evasão de alunos nos estágios” [Grifo nosso].

C₂ – “O grande desafio é a falta de servidores. A gente não conseguia ter contato com todos os supervisores de estágio para fazer o acompanhamento necessário. Realmente, a gente não consegue fazer isso porque não tínhamos servidores suficiente, até porque a quantidade de pessoas envolvidas na CIEC é mínima, justamente só para manter o burocrático” [Grifo nosso].

C₃ – “O grande desafio é ausência de recursos humanos. A CIEC, não possui um ambiente de trabalho, infraestrutura, propicia a executar suas atividades com qualidade satisfatória. Nossos alunos têm uma enorme dificuldade em orientações básicas, como preenchimento dos formulários e das documentações necessárias para realização do estágio, e isso requer tempo de atuação da CIEC o que não tem sido possível para atender a demanda efetivamente. Mesmo com todas as dificuldades buscamos realizar diversas ações como treinamentos, tanto para o aluno iniciar o estágio quanto para finalizar. Orientando quais documentos são necessários para iniciar o estágio e o que é necessário para sua finalização” [Grifo nosso].

As respostas destacam os principais desafios enfrentados pela CIEC no gerenciamento de estágios. C₁ identifica a falta de entendimento dos discentes sobre o papel do estágio e as legislações como um dos principais obstáculos,

mas aponta que a proposta de treinamentos mensais oferecidos pela CIEC ajudou a reduzir a evasão no estágio. Embora essa iniciativa seja positiva, C₂ e C₃ chamam a atenção para problemas estruturais, como a falta de servidores suficientes e a infraestrutura inadequada, que comprometem a eficiência da coordenação.

O entrevistado C₂ destacou a escassez de servidores como um grande obstáculo, dificultando o suporte adequado aos discentes e a comunicação necessária com os supervisores de estágio. O número reduzido de servidores impossibilita um acompanhamento próximo, limitando a capacidade da CIEC de monitorar os processos de forma adequada. Além disso, o foco excessivo em tarefas burocráticas compromete a qualidade do acompanhamento, prejudicando o funcionamento da coordenação como um todo.

Nesse sentido, o entrevistado C₃ reforçou a questão da falta de recursos humanos, acrescentando a ausência de uma infraestrutura adequada como desafio significativo. A dificuldade dos discentes em lidar com tarefas básicas, como o preenchimento de formulários e a organização de documentações, requer tempo e atenção da CIEC. No entanto, a escassez de pessoal limita o atendimento à demanda. Para amenizar esse problema, a CIEC tem promovido treinamentos voltados tanto para o início quanto para a finalização dos estágios, orientando os discentes sobre a documentação necessária.

Apesar dos esforços da CIEC em promover treinamentos e orientar os discentes, as respostas ressaltam que essas medidas caracterizam-se como paliativas diante dos desafios que exigem apoio institucional. A falta de investimento em equipe e infraestrutura continua a limitar o impacto das ações realizadas, o que impede uma atuação plena da coordenação. A crítica central é que, sem uma abordagem estruturada e recursos adequados, a CIEC continuará enfrentando dificuldades para atender de forma adequada às necessidades dos discentes e à demanda crescente na condução do estágio.

Na sequência, a sétima e oitava perguntas **buscaram identificar como a CIEC tem atuado para minimizar as dificuldades dos discentes em relação**

ao estágio e quais são as sugestões de melhorias para o aprimoramento do estágio supervisionado na instituição. Dentre as respostas foram feitos os seguintes relatos:

C₁ – “ *Por meio de treinamentos com os discentes e conversas com coordenações de curso e de extensão. É necessário uma maior aproximação e interação entre coordenações de cursos e a CIEC para buscar juntos melhorar a condução do estágio na instituição. Sentia esse distanciamento*” [Grifo nosso].

C₂ – “*A gente disponibilizava para os discentes uma cartilha explicando como era feito o preenchimento dos formulários, e, quando eles tinham dúvidas, nos procuravam. É necessário que nós, enquanto instituição, busquemos parcerias com empresas para promover essa integração e possamos inserir nossos discentes no campo do estágio*” [Grifo nosso].

C₃ – “*A princípio, realizamos algumas ações de treinamento para esclarecimento de dúvidas dos discentes. Criamos informativos com QR code, nos quais estão disponíveis diversas orientações, normativas e outros documentos institucionais. Uma das maiores dificuldades dos discentes para o preenchimento são os termos de estágio, por isso disponibilizamos orientações específicas sobre como preenchê-los. Essas mesmas orientações são apresentadas nos treinamentos. Para melhoria do setor é necessário designar um servidor, para atuar apenas com as demandas da CIEC, preferivelmente, com ações de estágio*”[Grifo nosso].

As respostas dos entrevistados revelam iniciativas da CIEC e trazem pontos críticos para reflexão. Tanto o entrevistado **C₁** quanto **C₃** destacam que a realização de treinamentos e a criação de materiais de apoio têm sido estratégias principais para reduzir as dificuldades dos discentes. No entanto, o entrevistado **C₁** aponta a necessidade de maior aproximação e interação entre as coordenações de cursos e a CIEC, indicando que a falta de integração tem impactado negativamente a condução do estágio. Esse distanciamento é percebido como uma barreira para a atuação adequada do setor. Em complemento, o entrevistado **C₂** sugere a necessidade de parcerias estratégicas com empresas para fortalecer a inserção dos discentes no mundo do trabalho por meio do estágio.

As respostas dos entrevistados indicam que, embora a CIEC tenha implementado iniciativas para minimizar as dificuldades dos discentes, há consenso sobre a necessidade de fortalecer institucionalmente a articulação interna e externa. Isso, envolve tanto a integração entre as coordenações de cursos e

a CIEC quanto o estabelecimento de parcerias com empresas. Além disso, a sugestão de designar um servidor exclusivamente para as demandas do estágio reflete a percepção de que a estrutura atual precisa ser aprimorada para garantir uma atuação centrada nas necessidades específicas do estágio.

Embora haja esforço na implementação de ações para reduzir as dificuldades operacionais do estágio, percebe-se fortemente a necessidade de investir na integração institucional, em parcerias estratégicas e no reforço estrutural.

O nono e o décimo questionamento **buscaram verificar como é realizada a articulação entre a instituição de ensino e as concedentes para estabelecer parcerias, bem como identificar quais têm sido os desafios enfrentados nesse processo**. As falas podem ser verificadas a seguir:

C₁ – “A articulação com as concedentes era feita por contato telefônico, por meio de indicações dos alunos. Os desafios eram estruturais, pois apenas eu, como coordenador, atendia tanto à CIEC quanto à Pesquisa e Extensão, o que dificultava o desenvolvimento das atividades. Outro ponto era o receio das empresas em serem fiscalizadas ao firmarem o acordo” [Grifo nosso].

C₂ – “Muitos discentes traziam os nomes das empresas onde iriam estagiar e o aceite delas, assim, entrávamos em contato com essas empresas para formalizar o convênio” [Grifo nosso].

C₃ – “Realizamos o mapeamento de empresas na cidade para firmar convênios e buscamos renovar parcerias existentes. Também fortalecemos colaborações com agentes de integração, como CIEE e SENAR, e mantemos iniciativas tradicionais, como o contato direto com empresas indicadas por estudantes. Alguns dos desafios é o pouco conhecimento das empresas locais sobre o IFPE. Outro desafio é a baixa quantidade de servidores para atuar dentro destas ações, dispomos de um servidor, que realiza o acompanhamento e as ações de estágio” [Grifo nosso].

Os entrevistados C₁ e C₂ destacam que boa parte das articulações com as empresas é iniciada pelos próprios discentes. As respostas sugerem que, em vez de a instituição liderar esse processo, a iniciativa parte dos alunos, indicando deficiências nos processos internos de captação e relacionamento com empresas.

Segundo Raulino (2021), o estágio deve ser entendido como uma etapa curricular integrante do percurso formativo do discente, constituindo-se como

parte essencial do currículo e não como um elemento isolado da formação. Assim, ao delegar tacitamente essa responsabilidade aos discentes, a instituição transfere para eles um encargo que deveria ser coordenado por ela, fragilizando o apoio necessário ao discente. A falta de protagonismo institucional na articulação das parcerias compromete a qualidade pedagógica do estágio, que passa a ser tratado como um cumprimento burocrático e se distancia de seu propósito educativo e formativo.

Outro ponto crítico mencionado por C₁ e C₃ é a escassez de recursos humanos dedicados às atividades da CIEC, o que limita a capacidade de execução de ações estratégicas e compromete a atuação da coordenação.

A décima primeira e decima segunda questões **objetivou identificar em que momento as informações sobre o estágio supervisionado são disponibilizadas aos discentes e quais tem sido as dificuldades para formalização do estágio**. As respostas dos participantes C₁, C₂ e C₃ revelam pontos comuns e desafios recorrentes no processo de comunicação e orientação sobre o estágio.

C₁ – “As informações eram mantidas no site do Campus e, na semana pedagógica. Dificuldades na compreensão e preenchimento dos documentos necessários para o estágio” [Grifo nosso].

C₂ – “A maior dificuldade está relacionada aos aspectos burocráticos, pois muitos discentes queriam iniciar o estágio sem preencher a documentação necessária” [Grifo nosso].

C₃ – “As informações são disponibilizadas pelas mídias sociais, quadro de aviso local, e em sua grande maioria atendimento por e-mail e presencial. Nosso corpo discente, em sua grande maioria tem dificuldade com a documentação de estágio e no preenchimento aos formulários, que para início de estágio são dois, porém para a conclusão são mais 5. Muitos desses alunos são orientados dentro do próprio CIEC e orientados também por telefone e e-mail, sobre como proceder” [Grifo nosso].

As respostas convergem ao apontar a burocracia e o preenchimento da documentação como os principais desafios. O entrevistado C₂ reforça que muitos discentes tentam iniciar o estágio sem concluir as etapas formais, o que demonstra uma resistência ou desconhecimento sobre os procedimentos administrativos. Apesar dos esforços da CIEC em utilizar múltiplos canais de comu-

nicação, as respostas sugerem que as informações não estão sendo plenamente assimiladas pelos discentes. A complexidade do processo burocrático, somada à necessidade de diversos documentos, compromete o fluxo do estágio e gera atrasos e retrabalho para a instituição e para os discentes.

A análise das respostas revela que, embora a instituição se esforce para disponibilizar informações sobre o estágio por diversos meios, **a burocracia e a dificuldade de preenchimento de documentos continuam sendo os principais obstáculos** para a formalização do estágio. A **resistência dos alunos** em cumprir os procedimentos administrativos indica que a comunicação institucional precisa ser **clara, objetiva e orientada aos discentes**, facilitando a compreensão e execução dos processos.

A décima terceira pergunta **buscou identificar as dificuldades que o CIEC enfrenta no atendimento aos discentes, em relação a formalização do estágio**. As respostas podem ser visualizadas a seguir:

C₁ – “A falta de um sistema automatizado para formalizar estágios sobrecarrega o CIEC com tarefas manuais, como preenchimento de formulários e verificações administrativas, tornando o processo lento, sujeito a erros e gerando atrasos e insatisfação dos discentes de documentos e a verificação de conformidade com os requisitos legais” [Grifo nosso].

C₂ – “A maior dificuldade é buscar parcerias com empresas para ofertar vagas de estágio em quantidade suficiente para atender ao número de discentes que precisam estagiar” [Grifo nosso].

C₃ – “As dificuldades envolvem o cumprimento de prazos para entrega de documentação, falta de material informatizado adequado, estrutura precária e reconhecimento limitado das ações do CIEC. Também há baixo interesse dos alunos por estágios e eventos de empregabilidade, apesar dos esforços de divulgação e visitas às salas de aula” [Grifo nosso].

O entrevistado C₁ destacou a falta de um sistema automatizado como um dos principais desafios, apontando que essa deficiência contribui para atrasos na formalização dos estágios, gerando insatisfação entre os discentes. Além disso, C₃ complementa essa visão ao indicar a falta de material informatizado adequado e uma estrutura de trabalho precária, condições que prejudicam as atividades e evidenciam fragilidades institucionais que afetam diretamente a

qualidade do atendimento prestado. Por outro lado, o entrevistado C₂ chama atenção para a dificuldade em estabelecer parcerias com empresas, o que compromete a oferta de vagas suficientes para atender à demanda dos discentes. Essa limitação na articulação entre a instituição e o mundo de trabalho gera um desequilíbrio entre a oferta e a demanda por vagas, afetando não apenas a formalização, mas também a qualidade e diversidade das oportunidades de estágio.

Como também, C₃ aponta o baixo interesse dos alunos por estágios e eventos voltados à empregabilidade. Essa dificuldade sugere que as estratégias de comunicação e mobilização não têm sido suficientemente para engajar os discentes, o que pode estar relacionado à percepção dos discentes sobre o valor e a relevância do estágio para sua formação. As respostas indicam que o CIEC enfrenta dificuldades estruturais e operacionais, com processos manuais e uma estrutura inadequada que compromete o seu funcionamento e o atendimento aos discentes no direcionamento do estágio institucionalmente.

A décima quarta e última pergunta, buscou identificar se a CIEC possui algum programa dedicado ao acompanhamento dos egressos. As falas podem ser verificadas a seguir:

C₁ – “Infelizmente, não tínhamos condições de realizar esse acompanhamento devido à limitação de poucos servidores vinculados ao setor, o que tornava impossível atender à demanda” [Grifo nosso].

C₂ – “Não fazíamos esse acompanhamento”.

C₃ – “Desde que cheguei, não havia nenhum acompanhamento específico. Cheguei a criar um formulário, mas ele não foi aplicado devido à falta de tempo. Organizei também um banco de currículos, onde armazeno os currículos por curso, pois, em algumas ocasiões, empresas nos procuram em busca de indicações de alunos para vagas, como as de técnico em agropecuária. Quando possível, reúno os currículos dos alunos, embora nem todos estejam incluídos, apenas aqueles com quem temos mais contato, entende? No entanto, não há um acompanhamento específico com os egressos”[Grifo nosso].

O participante C₁ destaca uma limitação estrutural, evidenciada pela insuficiência de servidores no setor, o que compromete qualquer tentativa de mo-

monitoramento dos egressos. A resposta do participante C₂ é direta ao confirmar a inexistência desse acompanhamento. Por sua vez, o participante C₃ relata uma tentativa individual de organizar e armazenar currículos dos egressos na tentativa de contribuir na inserção desses discentes no mundo do trabalho. Entretanto, essa iniciativa é restrita e não alcança todos os egressos, demonstrando que a atividade ocorre de maneira pontual e sem o suporte adequado.

Portanto, as falas revelam a ausência de políticas e práticas consolidadas para o acompanhamento dos egressos na CIEC, evidenciando fragilidades institucionais agravadas por desafios estruturais e operacionais. O esforço isolado de armazenar currículos reflete uma tentativa de mitigar parcialmente o problema, mas, sem um programa formalizado, o impacto dessas ações é limitado e não atinge os objetivos esperados de monitoramento e suporte.

A partir da análise, foram identificadas três sinalizações sobre os aspectos do estágio na instituição sob a perspectiva da CIEC, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1 - Sumarização dos Aspectos do Estágio da CIEC.

SINALIZAÇÕES	ASPECTOS ASSOCIADOS
Desafios da Estrutura Organizacional	Equipe reduzida, resultando em sobrecarga de trabalho e prejudicando a qualidade dos serviços. O setor é percebido majoritariamente como administrativo e burocrático, limitando seu potencial estratégico.
Comunicação e Articulação Limitadas	Dificuldades na comunicação interna e externa gerando falta de compreensão dos processos de estágio.
Ausência de Acompanhamento de Egressos	Ausência de programas formais de monitoramento dos egressos, o que enfraquece as oportunidades de avaliação contínua e parcerias futuras.

Fonte: Os Autores.

Nesse sentido, a CIEC enfrenta sobrecarga e estrutura insuficiente, centralizando múltiplas funções com equipe reduzida, o que compromete a eficiência e qualidade dos serviços.

Considerações Finais

A análise das práticas e desafios da Coordenação de Integração Escola-Comunidade (CIEC) no IFPE – Campus Vitória de Santo Antão revela a importância fundamental desse setor na condução do estágio supervisionado, com responsabilidades que vão desde a gestão administrativa e burocrática até a mediação da inserção dos discentes no mundo do trabalho. No entanto, a CIEC enfrenta um desequilíbrio entre as demandas institucionais e os recursos disponíveis, evidenciado pela sobrecarga de trabalho, insuficiência de servidores e falta de infraestrutura adequada, o que compromete a capacidade de oferecer um acompanhamento pedagógico pleno aos discentes.

Embora a CIEC atue como responsável pela prospecção e articulação de parcerias com empresas, seu potencial é limitado pelo foco excessivo em tarefas burocráticas, que consomem tempo e dificultam uma abordagem estratégica para fortalecer essas relações. A necessidade de modernização dos processos, como a informatização das etapas administrativas, foi identificada como uma solução importante para liberar tempo dos servidores e permitir uma atuação de forma integrada.

Outro ponto crítico identificado é a necessidade de maior proximidade entre a CIEC, as coordenações de curso e os discentes, promovendo a compreensão do papel do estágio e seu impacto na formação profissional. A falta de programas consolidados para o acompanhamento dos egressos e as dificuldades estruturais e operacionais comprometem a atuação plena do setor, reforçando a necessidade de políticas institucionais que assegure um estágio formativo de qualidade.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no

desenvolvimento deste artigo. Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado do PROFEPT com parecer consubstanciado aprovado pelo CEP da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) - No. 6.859.828 em 31/05/2024.

Referências

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência – Teoria e Prática: diferentes concepções. **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**, [S.L.], p. 133-152.2012. Faculdade de Filosofia e Ciências.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná.2014.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2008a. Disponível em: <https://abrir.link/NIsuV>. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC. 2011.

SOUZA, J. dos S. **Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio**. Trab. educ. saúde. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1,p.123-140. Abr. 2018.

RAULINO, C. G. S. **PODCAST SOBRE ESTÁGIO SUPERVIVOSANDO: Uma proposta de orientação para estudantes da educação profissional técnica de nível médio integrado**. 2021. 101 f. Dissertação. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, Campo Grande. 2021.

CAPÍTULO 7

SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGRICULTURA INTEGRADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Léo Marcos Werner

Daniela Copetti Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-7

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como objetivo principal promover a formação de estudantes a partir de uma abordagem que integra a qualificação profissional ao desenvolvimento humano integral, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008). No Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Campus Panambi, o curso Técnico em Agricultura (TAG), é ofertado de forma integrada ao ensino médio, e busca entre suas finalidades, articular a educação com os contextos práticos de trabalho (IFFar, 2019). Uma das estratégias para essa articulação é a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios (ECSO).

No Projeto Pedagógico do curso TAG do IFFar - Campus Panambi, cita-se que o ECSO deve ser realizado em locais que proporcionem condições adequadas para a execução das atividades práticas (IFFar, 2019). Esse processo envolve diferentes atores, como: o orientador da instituição de ensino, o super-

visor da empresa concedente e o próprio estudante (estagiário), cada um desses tem seu papel para o desenvolvimento desta formação.

A partir deste contexto, justifica-se este estudo, pois é nestes espaços não formais de educação, que o estudante realiza a prática profissional e onde eles desenvolvem suas formações técnica, e além disso também nestes locais podem fortalecer a sua formação integral.

A pesquisa tem como objetivo compreender como ocorre, na prática, o ECSO, explorando as experiências e as percepções dos supervisores dentro do ambiente das empresas onde os estágios ocorrem. Com base nos relatos provenientes das narrativas dos supervisores, apresentamos as possibilidades e desafios que esses locais apresentam para a formação técnica e integral dos estudantes.

Como resultado desta pesquisa pretendemos contribuir para a melhoria do processo de estágio e para o desenvolvimento da formação integral dos estudantes, bem como trazer contribuições e conhecimento sobre o tema para os supervisores e comunidade acadêmica.

Desenvolvimento

O presente trabalho se caracteriza como um estudo exploratório e qualitativo que permitiu a compreensão da realidade dos estudantes em seu campo de estágio por meio dos relatos descritos pelos supervisores dos ECSO do curso TAG e respondido através das entrevistas semiestruturadas. Conforme descreve Lima e colaboradores (2015, p.26) “as narrativas de experiência, decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial”, o que contribuiu para o desenvolvimento deste estudo.

A realização da coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com dezessete (17) perguntas abertas aplicadas aos supervisores adaptadas de Souza (2012) e Santana (2020), sendo de trabalhos científicos que apresentaram relação ao tema.

Para isso, entramos em contato com seis (6) empresas que fornecem estágios para os estudantes do curso TAG, e essas deram autorização e o consentimento para contatar com seus supervisores. A participação dos supervisores foi voluntária e anônima, sendo que a decisão de participar ou não da pesquisa foi de total responsabilidade dos mesmos.

Os supervisores foram identificados pela letra “S” de supervisor, seguida de uma numeração de um (1) a seis (6), atribuída aleatoriamente de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas. As entrevistas com os seis (6) supervisores da pesquisa, ocorreu de forma presencial e para registrar as narrativas dessas entrevistas, fizemos a utilização do aplicativo de gravação do smartphone. E essas entrevistas foram individualizadas e para termos uma equidade na pesquisa, entrevistamos apenas um supervisor por empresa.

Para análise dos dados coletados, seguimos a metodologia de análise de conteúdo da Bardin (2016), em que se constituiu inicialmente em selecionar os documentos que apresentavam representatividade e pertinência para a pesquisa. Seguimos com a leitura dos documentos e referências teóricas e na preparação do corpus da pesquisa. Então com este material formulou-se as proposições, oriundas neste caso, das entrevistas transcritas.

Para a organização deste eixo temático, fizemos a codificação, decomposição, seguindo com a classificação das unidades de registro, que utilizamos na construção desse estudo. Com as unidades de registro foram geradas as categorias que deram subsídios e as informações para realização da análise dos dados obtidos nas entrevistas. Através delas, se estabeleceram três (3) categorias: Perfil dos supervisores; Narrativas das práticas de estágio em ambientes de trabalho; Contribuição do Estágio para formação técnica e humana.

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos foram baseados nas informações e na interpretação dos dados, garantindo uma análise estruturada e norteadora através de categorias apresentadas anteriormente.

Na primeira categoria são apresentados dados relevantes que contribuem significativamente para esse estudo, considerando as características dos supervisores desta pesquisa. Na figura 01, apresentamos esses elementos que os caracterizam:

Figura 01: Perfil dos supervisores do estágio



Legenda: 1º tempo de empresa, 2º Formação, 3º Idade, 4º Gênero.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Através da figura acima, podemos observar que o tempo de serviço dos supervisores nas empresas, varia entre onze (11) anos a dezenove (19) anos e quanto à faixa etária, cinco (5) deles estão entre os trinta (30) anos a quarenta (40) anos e um (1) apenas possui idade acima de cinquenta anos.

Em relação ao sexo dos supervisores, todos são masculinos e isso mostra a preponderância de homens em cursos da área das Ciências Agrárias, isso não é observado apenas em nosso Estado, o qual atende uma grande demanda do agro do país, mas também em outros Estados, como em Minas Gerais.

Conforme estudos de Silva e Araújo (2021), essa situação é semelhante a que acontece em cursos do IFMG, em que ocorre um acesso maior do público masculino a esses cursos prevalecendo como herança incômoda da década de 1960. Na última década, 53,6% dos estudantes matriculados em cursos de Ciências Agrárias eram homens e 46,4%, mulheres.

Quanto à formação acadêmica, quatro (04) são engenheiros agrônomos, um (1) é técnico em agropecuária e o outro (1) é técnico agrícola, considerando-se assim que todos possuem o nível escolar com formação na área do curso. Isso vai ao encontro do que é mencionado no PPC do curso TAG, no artigo 13º, inciso 1º onde cita que “o supervisor de estágio da parte concedente deve possuir formação ou experiência profissional na área de conhecimento em que se desenvolve o estágio” (IFFAR, 2019, p.82). Observa-se assim, que eles estão de acordo com as recomendações incluídas nos atos normativos federais e institucionais.

Na sequência para aprofundarmos o estudo trouxemos a segunda categoria “Narrativas das práticas de estágio em ambientes de trabalho”, que descreve como ocorre esse processo, através dos relatos dos supervisores. É nesse primeiro momento em que o estudante chega para a realização de seu estágio na empresa e é recebido pelo supervisor.

Os primeiros locais em que ocorre o contato entre supervisor e estagiário é a recepção e dessa forma ocorre o acolhimento. Essa recepção do estagiário “é uma fase essencial da integração inicial, caminhando rumo a um acolhimento com características formativas, isto é, voltadas à formação profissional do estagiário” (Araújo, 2014 *apud* Lima, 2021, p.9).

Seguindo neste contexto, no momento seguinte, apresentamos as contribuições sobre o acompanhamento e avaliação dos estagiários, que é de responsabilidade do supervisor, onde eles compartilham seus conhecimentos e experiências das atividades correlatas a sua formação em um ambiente real de trabalho.

Para darmos início à essa discussão, serão expostos fragmentos das entrevistas e dados produzidos pela nossa coleta de dados, as quais fornecem as primeiras aproximações necessárias para a compreensão e construção desta categoria.

Quando os estudantes chegam à empresa, conforme relatado pelos supervisores, são inicialmente recebidos com uma apresentação institucional, a qual abrange o histórico da organização, suas instalações e, de maneira geral, as máquinas agrícolas utilizadas de acordo com as citações abaixo:

O estudante é apresentado, a empresa, a gente faz essa apresentação histórica da empresa e o papel de atuação dela no Estado (S1).

Temos a apresentação da empresa, o histórico, a gente pega o estagiário e mostra o prédio da empresa (S2).

A gente procura fazer a apresentação das instalações, do maquinário (S3).

Os supervisores S4, S5 e S6, relatam que além da apresentação da empresa, tem a preocupação em fazer com que os outros colegas supervisores os conheçam, conforme trechos das entrevistas:

Dizemos para eles onde vai ficar em tal lugar, eu sou teu supervisor, **mas não quer dizer que ele vai sair com o mesmo supervisor, se tiver muitas demandas, o estagiário acompanha meu colega, que também é supervisor** (S4, grifo nosso).

a gente apresenta para os outros colegas, ou a nossa secretária, a gente passa para ela, ela apresenta **para todos os outros supervisores**. (S5, grifo nosso).

Eu apresento o aluno para os demais colegas da empresa porque não necessariamente, ele vai ficar só comigo, **dependendo das atividades às vezes ele pode sair com outro supervisor**. E apresentamos um pouco da empresa para ele. (S6, grifo nosso).

Percebe-se que esses supervisores têm a preocupação de esclarecer aos estagiários de que o supervisor inicial pode não ser o único com quem eles irão trabalhar, pois ocorre de acordo com a demanda de serviços apresentados pela empresa. Esse aspecto de compartilhamento da responsabilidade entre supervi-

sores é retratado por Facchini e Babiuk (2015, p. 76), onde destacam que isso acontece porque, “percebe-se que o acúmulo e excesso de trabalho, por vezes, consome o tempo laborativo, dispendendo de imenso esforço para oferecer a supervisão ao/à estagiário/a”.

Outro ponto esclarecido pelos supervisores é que a empresa não faz nenhum tipo de treinamento específico antes da realização do estágio, mas sim uma apresentação contextualizada inicial e após isso, o estagiário é levado direto para a imersão prática. Isso reflete que a abordagem para o estágio prioriza a aprendizagem prática de experiência direta, não havendo nenhum programa de treinamento pré-estágio estabelecido. Conforme fica evidenciado pelos relatos dos supervisores S1, S4 e S6:

não fizemos treinamento, apenas apresentamos a empresa e explicamos como será feito as visitas a campo para o estagiário. (S1, grifo nosso)

não temos nenhum tipo de treinamento, os estagiários conversam conosco no primeiro dia e depois eles vão com a gente a campo, é onde acontece o treinamento. (S4, grifo nosso)

treinamento específico não tem, isso acontece mais na prática, não tem nenhum treinamento específico. (S6, grifo nosso).

Pelos relatos dos supervisores, os estagiários recebem informações das instalações, da área do escritório e uma explicação sobre as atividades que vão realizar. Esse processo de apresentação é considerado por eles o suficiente para que os estagiários se integrem e se desenvolvam no ambiente de trabalho. Além disso, o supervisor S4, destaca que a experiência prática é valorizada como a principal forma de desenvolvimento dos estagiários.

Essa metodologia reflete uma cultura organizacional que valoriza a prática como o meio mais eficaz de adquirir competências profissionais. Conforme citado por Peixoto (2016, p. 7), “priorizou os elementos práticos da educação visando, sobretudo, a criação de indivíduos habilitados para cobrirem as lacunas presentes no mercado de trabalho quanto à mão de obra qualificada”.

Isso caracteriza o tecnicismo que reflete as abordagens de políticas públicas educacionais que sempre andaram juntas com os interesses do capitalismo (Silva, 2017). Confirmadas pelas narrativas dos supervisores que demonstram que os estagiários são inseridos de forma direta no ambiente de trabalho e dessa forma aprendem desde cedo a atenderem os propósitos do mercado do trabalho.

Na empresa o supervisor designado é a pessoa responsável que deve acompanhar, supervisionar e avaliar o estagiário durante a permanência neste espaço. Esses aspectos podemos perceber nos recortes das unidades de contexto que trouxemos para compreender como isso ocorre nestes espaços e estão apresentados pelas narrativas dos supervisores:

O acompanhamento durante as visitas a campo é feito por mim e no escritório por mim e a secretária. Em relação a avaliação faço só o registro na ficha que vem do IFFar. Esta ficha tem perguntas bastante diversificadas (S1, grifo nosso)

O acompanhamento é feito por mim durante o estágio do aluno, **em todo o processo**. As avaliações, só tem no final, onde eu preencho a ficha do IFFar (S2, grifo nosso).

O acompanhamento é realizado por mim e a avaliação poderia ser feita de uma outra forma. Talvez **não só no final do estágio e sim fazer uma durante o estágio**, porque são 180 horas. (S3, grifo nosso)

O acompanhamento então é feito nas visitas a campo e a avaliação, é aquela ficha do IFFAR com as perguntas que precisamos responder no final do estágio. Mas acho que **os estagiários deveriam fazer um relatório periódico**, assim, para saber como é que está indo o estágio, se tem alguma correção a fazer, dentro daquilo que eles estão fazendo. O supervisor dentro daqueles itens que tem para avaliar são bastante genéricos, não sabemos como é as notas então a avaliação é genérica, a gente fica meio perdido na hora de avaliar (S4, grifo nosso).

O acompanhamento, além de mim, tem também o acompanhamento pelos colegas, quando o estagiário sai com outro supervisor para aproveitar uma visita a um produtor, e depois na avaliação eu converso com o colega. Tem aquela ficha do IFFAR, que ali engloba mais ou menos tudo que tem. Mas **não entendo como é a dinâmica daquele formulário**. O que é um ótimo, excelente, um muito bom, enfim, para cada pergunta. Mas a gente entende que, um exemplo assim, que eu quero dizer assim, **não entende a nota que vai gerar pra ele** isso lá (S5, grifo nosso).

O acompanhamento é feito por mim e quando não posso ir junto vai um outro supervisor e depois eu e ele fizemos a avaliação do aluno no formulário que é bem válido, acho que tem umas questões bem interessantes. **Claro que não sei o valor de cada pergunta** que colocamos um xis, mas consideramos o que está escrito ali na ficha do IFFAR. (S6, grifo nosso)

Nesses relatos percebeu-se que o acompanhamento e a avaliação são feitos por um supervisor na sua maioria, mas em alguns períodos o papel de acompanhar o estagiário é dividido com outro profissional e depois a avaliação é feita pelos dois supervisores.

Na avaliação, destaca-se que não existe nenhuma avaliação paralela ou outra avaliação, a não ser a ficha de avaliação final do IFFar, em que eles marcam um xis nos itens ali descritos. Os depoimentos refletem uma preocupação comum entre eles, que recai sobre a avaliação desses estagiários, especialmente no que diz respeito à clareza das ferramentas de avaliação.

Essa ficha de avaliação que é mencionado por eles, está anexa na Resolução do Conselho Superior do IFFar n.º 116/2019 do curso TAG, no artigo 17, onde cita que o processo de avaliação do ECSO terá os seguintes critérios:

“o instrumento de avaliação pela Parte Concedente (Termo de Realização de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório) (Formulário 5). Este critério terá peso 3 (três) e será composto de 10 (dez) itens que serão avaliados da seguinte forma: Ótimo (3,0), muito bom (2,25), Bom (1,5), Satisfatório (0,75) e insatisfatório (0), sendo que a nota final será concebida pela média dos 10 itens” (IFFar, 2019, p.83).

Essas notas descritas no artigo acima, não aparecem na ficha que os supervisores recebem do IFFar, ficando assim sem esta informação do valor numérico de cada item. Através dos relatos e de algumas opiniões e sugestões de melhorias neste processo, os supervisores mencionam essas questões, conforme observa-se nos recortes das entrevistas:

Nós colocamos as proposições no pequeno espaço que temos e relatamos como é que foi o estágio do aluno, **mas poderia ter clareza no peso de cada item** (S1, grifo nosso).

Eu acho que **essas avaliações deveriam ser semanais** com o supervisor. Porque **cada semana é uma semana**. Por exemplo, uma semana só chove, não se faz nada. Como é que eu vou dizer que o desempenho foi bom. (S2, grifo nosso)

Seria interessante **fazer uma avaliação no meio do período**. Fazer uma **avaliação parcial**, para ver se a gente está conseguindo preencher o que tá sendo esperado, pra ficar mais completo” (S3, grifo nosso)

Acho que ali na ficha do IFFar poderia ser ajustado para saber a nota dessa avaliação, ter um feedback (S6)

Os supervisores destacam que o sistema de avaliação atual poderia ser aprimorado, com propostas de avaliações mais frequentes ou a inserção de ferramentas de feedback ao longo do estágio. Para o processo da realização do estágio é preciso ter constantes trocas de informações entre as partes para melhorar o estágio.

Teixeira e Couto (2018, p.7) descrevem que: “o estágio é um processo em que a avaliação da aprendizagem está presente o tempo todo; se faz por meio de uma avaliação tendo-se em vista que é observar, diagnosticar, planejar e intervir, pois, estes são processos contínuos e indissociáveis na formação”. É oportuno ocorrer uma maior integração desses saberes para melhorar os processos de formação dos estagiários.

Na terceira categoria, faremos a investigação neste contexto do processo de estágio através da “Contribuição do Estágio para formação técnica e humana “. Trouxemos os entendimentos que os supervisores possuem sobre a contribuição do estágio para os estudantes na formação profissional técnica e formação integral. Além disso, apresentamos as percepções dos supervisores sobre o seu papel no processo de estágios e também como eles estão compartilhando os seus conhecimentos. Para isso, abaixo são descritos os trechos das entrevistas que apontam isso nos relatos desses supervisores:

o papel do supervisor é de **orientar** o aluno que vem fazer o estágio (S1, grifo nosso)

*é nossa função de **explicar e orientar** como deve ocorrer na prática as atividades do profissional técnico (S4, grifo nosso)*

*nos damos **orientação** sobre o que eles têm que fazer, o que eles precisam fazer no estágio na parte prática técnica (S5, grifo nosso)*

*de **orientar e ajudar na questão da formação técnica** desse aluno (S6, grifo nosso)*

Percebe-se que os supervisores compreendem a sua função principal como a de ser um guia que orienta o estagiário, auxiliando-o a entender e aplicar o conhecimento teórico em situações práticas. Essas orientações incluem responder dúvidas, corrigir erros, e direcionar o estagiário às atividades diárias.

Ferreira e Reis (2016, p.3), especificam que a supervisão tem o papel de “orientar e corrigir o estagiário em todas as atividades desenvolvidas para que, quando este estiver atuando profissionalmente, consiga aplicar as experiências adquiridas e cometa menos erros”. Isso, nos faz considerar, que os supervisores estão conscientes das suas responsabilidades técnicas neste processo prático do estágio.

Outro ponto em comum destacado foi sobre a integração entre a teoria e a prática, pois percebe-se que existe um consenso sobre a importância do supervisor nesta ligação. Sobre isso, Gaspar e Silva (2018, p. 207), descrevem que o processo de estágio é “uma formação que evidencia a teoria e a prática como dimensões indissociáveis”. Fica evidenciado essa indissociabilidade, conforme citado pelos supervisores S1 e S3:

*o aluno faz a parte teórica do curso na escola, então, **na parte de campo, a supervisão vem ajudar o aluno a ter esse contato mais real com a prática** (S1, grifo nosso).*

*o papel do supervisor, é de **fazer a ligação, da prática com a teoria** (S3, grifo nosso)*

Os supervisores aparecem como mediadores que ajudam os estudantes a aplicar o conhecimento teórico na prática, ajustando métodos e expectativas. Também um supervisor compara seu papel como de um professor, pois

ele cita que tem a responsabilidade de ensinar e guiar o estagiário durante a realização do estágio no local real do trabalho.

Essa função educacional citada inclui a correção de erros e de apresentar dicas práticas que muitas vezes não são abordadas em sala de aula. Segundo relato do supervisor S2 eles têm as características do “professor que ensina e orienta” e “chama atenção de alguma coisa que, eventualmente, o estagiário faça de errado, ou até para dar dicas”.

Assis e Rosado (2012, p. 206), destacam o supervisor no papel da orientação e da supervisão “Cabe à supervisão, como instrumento pedagógico, que orienta e acompanha o estudante durante todo percurso no campo de estágio, capacitá-lo para exercitar e qualificar a prática”.

O papel do supervisor é considerado crucial para evitar que o estagiário se sinta desorientado e para garantir que ele se torne um profissional competente e preparado para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Essa é uma compreensão dos supervisores, que possuem as características do traço do tecnicismo. O tecnicismo que “atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista, alinhando-se com o sistema produtivo; para tanto, seu interesse é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho” (Silva, 2016, p. 198).

Procuramos entender como esses profissionais compartilham com seus estagiários os conhecimentos, além dos descritos nas práticas do dia a dia. Obtivemos as seguintes respostas que os únicos compartilhamentos que eles realizam, é o conhecimento prático do técnico em agricultura. Conforme relatos abaixo:

O trabalho nosso, ele é bem amplo, então compartilhamos os **conhecimentos que são específicos somente de uma atividade para aquela propriedade do agricultor**, levando a esse agricultor o que temos no momento para ajudá-lo. Como para **fazer o açude, fazer a reserva de água, né**, então, a gente atuou muito nesse período aí, [...] então compartilhamos as atividades do momento que ocorre o estágio (S1, grifo nosso)

São passados os **conhecimentos práticos de assistência técnica e conhecimentos sobre os processos e atividades no campo de agricultura** que são realizados nas propriedades rurais. (S2, grifo nosso)

Buscamos compartilhar as **experiências práticas** como se faz o trabalho de orientação e controle das atividades sobre a produção agrícola. (S3, grifo nosso)

Passamos informações sobre como fazer as coisas no momento que surge a situação. Por exemplo, chegamos na propriedade, precisa regular um aparelho, um pulverizador ou uma plantadeira. Então a gente explica, como vamos regular uma plantadeira, daí tem esse método, tem essa forma. (S4, grifo nosso)

O compartilhamento de conhecimentos tanto técnico como geral é essencial, onde se valoriza as experiências e se traz o planejamento, assim propicia ao estudante uma reflexão sobre a prática. O ECSO “não é uma ocasião de aprendizagem solitária” (Silva, 2014, p. 73). Conforme o supervisor S6, relata na sua narrativa que:

O conhecimento que passo é uma conversa com o aluno, vou passando informações, passo a nossa situação, muitas vezes ele passa a situação que ele viu dentro da aula. Ele aborda alguma coisa, daí a gente conversa com ele, mostrando as etapas, muitas vezes a **questão de doenças, a questão de plantas daninhas, a questão de insetos, então tem uma avaliação muito grande.** (S6, grifo nosso)

Nessa narrativa observa-se a experiência que o supervisor possui, pois ele vai dialogando e trazendo aos estagiários as suas vivências e práticas profissionais já adquiridas, explicando e passando as informações sobre as situações na prática das atividades do técnico e um aprendizado já vivenciado.

Os supervisores ainda nos relataram as suas percepções que possuem sobre a importância do estágio para o desenvolvimento dos estagiários e se isso contribui para a sua formação. Essa ideia está na preparação do estudante para a prática profissional e para atender ao mercado de trabalho, conforme os seus relatos:

O estágio, ele é o primeiro contato do aluno com a parte prática. Esse contato, então, do aluno para colocar em prática, tudo aquilo que ele aprendeu durante o curso, isso é muito bom para o aluno **ver como funciona na prática as atividades do técnico [...]** eu acho que **o estágio deveria ter mais carga horária**, porque quando eu fiz o meu curso técnico no estágio,

eu fiz todo o curso, depois eu saí para estágio. Então, assim, eu acho que seria importante ter mais horas digo isso, porque **o estágio é prático, então quanto mais o estagiário tiver contato, com as empresas, com os agricultores, isso vai agregar em conhecimento, vai qualificar, vai ter mais experiência, isso vai preparar melhor o aluno no futuro profissional dele.** (S1, grifo nosso)

O estágio vai contribuir para que o aluno ter o contato com os agricultores e as práticas no trabalho no campo, isso vai ajudar muito depois quando ele for trabalhar. (S3, grifo nosso)

O estágio é necessário, é importante, porque ali ele vai ter uma noção, de realmente saber se é aquilo que ele quer, é aquele tipo de situação que ele quer enfrentar, depois na vida profissional dele. Vai sair pelo menos com uma noção. O estagiário vai olhar se pode trabalhar com isso, pode trabalhar com aquilo, é uma orientação, porque **o curso é muito acadêmico e ele vai pegar situações práticas, ele vai pegar a realidade, coisas que, às vezes, ele nem imaginou que teria, no curso.** (S4, grifo nosso)

Eu acho que **contribui muito para o desenvolvimento técnico dos alunos.** Quando eu fiz a **faculdade, tinha três estágios.** Então quando eu entrei já no primeiro semestre, ele já tem um estágio de uma semana na casa de um produtor. Isso quase 20 anos que a gente tá formado. É interessante. O aluno que estagia vai linkar o que ele tem de teoria com o que ele tá vendo, o que ele vai ver na prática. (S5, grifo nosso)

Na minha visão, **o estágio é fundamental para a formação do aluno como técnico,** porque ele vai usar o que aprendeu na sala de aula. Só tem a melhorar fazendo o estágio, vai ter umas experiências que na teoria não ia ter (S6, grifo nosso)

Ao analisar as respostas dos supervisores, todos eles consideram importante e necessário o estágio para o desenvolvimento das competências dos estagiários. Além disso, eles mencionam que o estágio é essencial para complementar o aprendizado teórico escolar e possibilitar o contato direto com a prática nos espaços de trabalho real.

A realização do estágio é o momento em que as teorias são “aprendidas na prática, ou seja, é o momento onde o estudante enquanto estagiário experimenta e atua formalmente em seu campo de formação, e busca ainda assimilar os aspectos teóricos com aspectos práticos” (Santos e Muniz, 2020, p. 599). O

processo da realização do estágio ultrapassa a simples apropriação de conhecimento teórico e prático.

Conforme Santos e Muniz (2020, p. 598), esse estágio “não pode ser caracterizado de forma mecânica, visto que, trata-se da construção de um trabalho produtivo baseado em concepções epistemológicas e historicamente situado, visando à relação entre trabalho material e imaterial”. É necessário que haja uma relação da teoria acadêmica e prática profissional de forma indissociável em todo o processo de estágio. Com isso, este diálogo irá contribuir para a construção de um itinerário de formação tanto profissional como para a formação humana integral.

Conclusão

Ao realizar esta pesquisa foi factível perceber como o supervisor é importante no ECSO e de que forma os processos educativos e a aquisição de conhecimentos ocorrem nestes espaços de educação não formal, evidenciando as dinâmicas envolvidas nestes ambientes de trabalho. Desde o momento da recepção e acolhimento que o estudante tem na empresa, e que eles são acompanhados para a realização das atividades práticas do estágio.

O supervisor se identifica como responsável na função de formação do estudante ao fazer o estágio, descrevendo o papel de orientador e de guiar os estagiários para a realização prática desse momento. Mas fica evidente que a preparação desses estudantes acontece de formação puramente técnica profissional que é preparada ao mercado de trabalho.

Nessas práticas utilizadas no processo de estágio pelos supervisores nas empresas concedentes, percebe-se que esses profissionais possuem extrema dedicação no ensinamento da sua profissão, mas estão marcados por características de uma educação que transmite a pedagogia tecnicista. Reflexo da forma que são estimulados e orientados os estudantes em sua formação acadêmica, na qual o ensino e aprendizagem são vistas por políticas públicas que buscam

atender ao mercado neoliberal. Caracterizado no perfil de formação dos supervisores que participaram da pesquisa.

Após analisarmos e refletirmos sobre essas práticas do estágio que ocorrem nas empresas concedentes retratadas pelos supervisores e sobre as contribuições destes para a formação técnica e humana dos estudantes. As dinâmicas existentes nesses ambientes reais de trabalho são repletas de oportunidades para os desenvolvimentos dos potenciais de formação profissional e também para formação integral.

Para isso, é necessário levar em consideração as percepções dos supervisores que são um dos envolvidos neste processo de formação escolar. Com diálogo, traçar um trabalho de compartilhamento de informações com os supervisores sobre as finalidades dos IFs, do curso em estudo e na possibilidade de melhoria para o processo de estágio, pois trará a eles um maior discernimento e clareza na hora de acompanhamento, supervisionar e avaliar, que são importantes para o desenvolvimento dos estudantes e podem contribuir na construção de uma educação mais integradora e humanística.

Referências

ASSIS, M. L.; ROSADO, M. I. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. **Revista Katálisis** v. 15, n. 2, p. 203-211, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/4WyvBTxZmBZyZ9Pr-gx5H95r/?format=pdf> Acesso em: 22 set. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 16 jun. 2023.

FACHINI, F.G.; BABIUK, G. A. Estágio supervisionado em serviço social: entraves e avanços para formação profissional. **Serviço Social em Perspectiva**, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2015. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernoseducacaohumanidades/issue/view/34> Acesso em: 03 nov. 2024

FERREIRA, M.N.; REIS, A.C. Estágio Curricular Supervisionado: o Papel do Supervisor na Formação Profissional do Discente de Engenharia de Produção. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2016. DOI: 10.14808/sci.plena.2016.023601. Disponível em: <https://www.scienciaplenu.org.br/sp/article/view/2852>. Acesso em: 20 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico em Agricultura Integrado do Campus Panambi. 2019.** Disponível em: [file:///C:/Users/leomw/Downloads/PPC_T%C3%89CNI-CO%20EM%20AGRICULTURA_INTEGRADO_PB%20retif.fev.2020%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/leomw/Downloads/PPC_T%C3%89CNI-CO%20EM%20AGRICULTURA_INTEGRADO_PB%20retif.fev.2020%20(2).pdf). Acesso em: 13 jun. 2023.

LIMA M.D.; COSTA, P. M.; SANTOS, H. J.; SIMÕES, G.; PROCÓPIO, R.; CELY, E.; POLATI, C. Acolhimento no período de estágio curricular supervisionado em Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23283/20734>. Acesso em: 01 out. 2024.

LIMA, M.C.; GERALDI, M. C.; GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. v. 31, n. 1, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PEIXOTO, E. S. *et al.* Reflexões sobre a educação tecnicista no brasil: análise crítica do passado para pensar o presente. **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22137>. Acesso em: 03 out. 2024.

SANTANA, E. N. S. **Estágio supervisionado e o trabalho como princípio educativo: um estudo de caso no curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFRO- Campus Porto Velho Calama.** 2020. 124 f. Orientador: Alexandre Santos de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, *Campus Calama*. 2020. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/3248-dissertacoes-aprovadas>; [file:///C:/Users/leomw/Downloads/SANTAN1%20\(3\).PDF](file:///C:/Users/leomw/Downloads/SANTAN1%20(3).PDF) Acesso em: 21 de set. de 2023.

SANTOS, B. V.; MUNIZ, S. S. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.8 - 2020: Educação formal e não formal, cultura e currículo III. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/72> Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, A. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 11 out. 2024.

SILVA, I. H.; GASPAR, G. M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 99. 10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3093. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/> Acesso em: 03 nov. 2024.

SILVA, M. M. (2014). **Estágio Supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_05140732e-24483828787f7834d1316c9 Acesso em: 07 set. 2024.

SILVA, T. B.; ARAÚJO, H. P. Discriminação de gênero e divisão sexual do trabalho em cursos superiores de ciências agrárias. **IX Seminário de Iniciação Científica do IFMG** – 07 a 09 de julho de 2021, Planeta IFMG. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/KKhbh9J4C4wtYbJcDg5Q8XG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2024.

SOUZA, V.L. P. **A contribuição do estágio curricular supervisionado na formação profissional do graduando em agronomia da UFRPE**. 2012. 97 f. Orientadora: Tânia Nobre Gonçalves Ferreira Amorim. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural) Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2012. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/bits-tream/tede2/4672/2/Vera%20Lucia%20Pereira%20de%20Souza.pdf> Acesso em: 20 set. 2023.

TEIXEIRA, M. E.; COUTO, P. F. et al. Avaliação da aprendizagem e estágio curricular: papel da universidade na formação dos jovens universitários. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46565> Acesso em: 06 out. 2024.

CAPÍTULO 8

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O PLANEJAMENTO E A CONDUÇÃO INSTITUCIONAL VOLTADA AO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOS DISCENTES NO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE A INFORMÁTICA A DISTÂNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE)

Maria Rosimery de Medeiros Lima Bastos

Ivanildo José de Melo Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-6

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem sido marcada por diferentes abordagens educacionais, alternando entre uma formação voltada para o mercado de trabalho, com enfoque tecnicista, e uma perspectiva que valoriza uma formação humanista e integral do trabalhador. Essas perspectivas refletem contradições históricas que influenciam as políticas públicas, moldadas por diferentes agentes ao longo do tempo (Afonso; Gonzalez, 2016).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2021, a EPT é definida como uma modalidade educacional abrangente que articula os diferentes níveis da educação nacional com o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Os princípios estabelecidos nessa resolução direcionam para políticas públicas que adotam o trabalho como princípio educativo e estruturador do currículo, promovendo a

integração entre educação, prática social e os setores produtivos do país. Nessa configuração, a formação de profissionais deve se alinhar às exigências do mundo do trabalho, com competências técnico-científicas e socioemocionais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e inclusivo.

A EPT no Brasil é composta por quatro redes: i – a rede federal; ii – as redes estaduais; iii – as redes municipais; e iv – a rede privada. Em 2013, uma auditoria do TCU¹ nos Institutos Federais revelou que os índices de conclusão em nível nacional variavam entre 46,8% e 25,4%, indicando uma evasão superior a 70% em alguns níveis de ensino. Com base nesses dados, foi recomendado a elaboração de um plano focado no combate à evasão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), resultando em um plano de ação intitulado **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**². A partir desse documento, foi elaborado o Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE, um dos documentos analisados neste estudo.

É importante destacar que a evasão escolar não se restringe apenas a uma modalidade de ensino; ela afeta tanto a educação presencial quanto a Educação a Distância (EaD). Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), a evasão é um problema mais grave para os discentes da EaD do que para aqueles da educação presencial, visto que a EaD exige dos discentes habilidades mais específicas, tais como capacidade de se organizar, manter a concentração e utilizar as tecnologias necessárias à interação com o processo de ensino e aprendizagem (ABRAEAD, 2008).

Esta investigação tem como objetivo entender como institucionalmente a evasão no curso é tratada e como é planejado o acompanhamento pedagógico dos discentes no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

1 Tribunal de Contas da União- TCU. **Acórdão Nº 506/2013** - Relatório de Auditoria - agosto de 2011 a abril de 2012. Brasília. Disponível em: <https://abrir.link/ugoMk> Acesso em: 18 nov. 2024.
2 **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica**, Brasília, DF, Brasil: MEC/SETEC, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/4zdduv35> Acesso em: 12 nov. 2024.

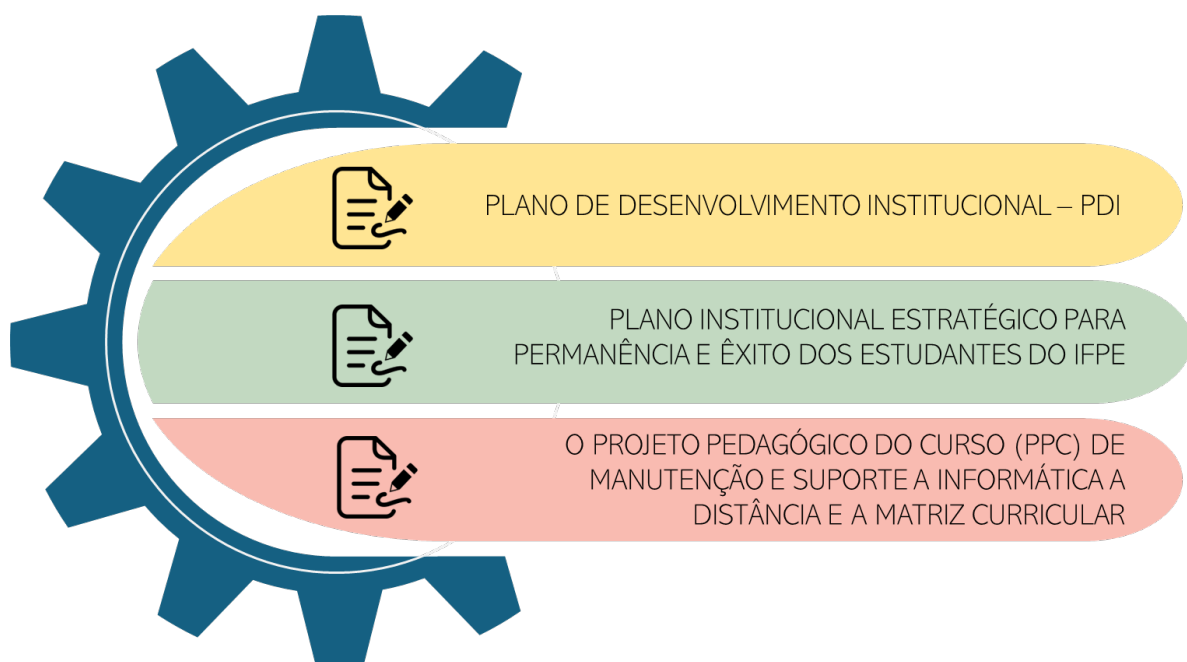
a distância do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Ela é parte integrante de uma pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) desenvolvido na instituição associada representada pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Este capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: nesta seção introdutória, são apresentadas a contextualização e o objetivo do estudo. A próxima seção detalha o processo metodológico. Na sequência, são revelados os resultados e a discussão dos dados. Por fim, na última seção são apresentadas as considerações finais do estudo.

Método

A análise documental pode ser definida como um conjunto de operações destinadas a representar o conteúdo de um documento de maneira distinta do original, visando facilitar sua consulta e referência futuras. A Figura 1 relaciona os documentos selecionados e a análise seguiu as recomendações presentes em de Malheiros (2011) e Gil (2008).

Figura 1 – Método Aplicado.



Fonte: Os Autores.

Esta análise documental teve como objetivo compreender e examinar as especificidades dos documentos do Instituto Federal de Pernambuco, incluindo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) – Técnico em Manutenção e Suporte em Informática junto com a matriz curricular do curso. O foco da análise foi entender como institucionalmente a evasão no curso é tratada e como é planejado o acompanhamento pedagógico dos discentes.

A investigação envolveu a análise de como cada documento aborda a evasão e sua relação com o acompanhamento pedagógico, seguindo uma sequência de etapas: primeiro, foi examinado o PDI; na sequência, o Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE, em seguida foram analisados o PPC e a matriz curricular; e, por fim, foram examinadas as relações entre esses documentos.

Resultados e Discussão

A seguir é apresentada a análise de cada documento. Ela obedece a ordem estabelecida na Figura 1.

• PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2022-2026 do IFPE, aprovado pela Resolução CONSUP/IFPE nº 137 de 29 de julho de 2022, foi analisado com ênfase nas ações direcionadas à diminuição da evasão nos cursos a distância. O PDI é um instrumento de gestão que orienta as atividades da instituição em ensino, pesquisa, inovação, extensão e administração, alinhado à missão, visão e valores do IFPE (IFPE, 2022).

O ciclo 2022-2026 do PDI estabelece 14 objetivos estratégicos e suas respectivas iniciativas. No eixo “Estudantes e Sociedade”, o foco é oferecer uma educação integral e multidimensional, buscando elevar a qualidade do ensino, respeitar a diversidade e contribuir para a formação cidadã e a transformação

social. Entre as 11 iniciativas propostas neste eixo, destacam-se a Iniciativa 2, que propõe ações para garantir a permanência e êxito acadêmico, e a Iniciativa 9, voltada à redução da evasão e retenção nos cursos EaD, ambas sob a responsabilidade da Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE). A Pró-Reitoria de Ensino (PRODEN) e Diretoria de Educação a Distância (DEaD) serão os responsáveis pela implementação do plano operacional.

O PDI traz a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFPE. Ela visa criar e consolidar programas para promover a inclusão social e a formação cidadã, por meio da igualdade de oportunidades para estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. Os programas da PAE, se dividem em dois eixos: o primeiro atende estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e com necessidades especiais. O segundo foca no desenvolvimento acadêmico, cultural, esportivo, profissional, biopsicossocial e pedagógico. A gestão é baseada em princípios de educação democrática e inclusiva.

Enquanto isso, a DAE, responsável por coordenar as ações de apoio ao ensino, pesquisa e extensão em todos os campi, articula com setores internos a execução dos programas da PAE. Ela coordena programas focados na permanência e êxito acadêmico, além de atender a estudantes com deficiências ou altas habilidades. Esses programas seguem critérios socioeconômicos estabelecidos por editais e contam com apoio de equipes multiprofissionais. As ações estão alinhadas ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e à Comissão Permanente de Acompanhamento do Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE. Esta Comissão apoia os campi na criação de mecanismos para prevenir e superar os índices de evasão e retenção.

• PLANO INSTITUCIONAL ESTRATÉGICO PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO IFPE

O Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE foi elaborado em 2016 com base em dados qualitativo e quantita-

tivo, observando as taxas e os fatores que contribuem para a evasão e retenção (Pereira, 2020). Esse documento propõe intervenções e estratégias de monitoramento, organizados por *campus* e por curso, com o objetivo de reduzir a evasão escolar, um problema multifatorial que impacta discentes e instituições.

A elaboração desse plano contou com reuniões e debates que envolveram todos os *campi*, a DEaD e diversos segmentos da comunidade acadêmica, definindo responsabilidades colaborativas e metas específicas para cada *campus* e curso. Reconhecendo a complexidade da evasão, o IFPE adotou recomendações do Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal, instituído pelo MEC-SETEC (Brasil, 2014), que orienta ações de monitoramento e intervenção.

O Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE foca na identificação precoce de sinais de evasão, como irregularidades na frequência e baixo desempenho acadêmico. Assim, cada Campus e a DEaD definem ações preventivas que envolvem todos os participantes do processo educativo. Neste documento, a Diretoria de Educação a Distância delineou estratégias específicas para os cursos oferecidos. Especificamente, para o curso técnico de Manutenção e Suporte de Informática. A definição das estratégias de intervenção iniciou pela identificação dos fatores que contribuem para a evasão, quais sejam:

- **Fatores Individuais:** adaptação à vida acadêmica, dificuldades de aprendizagem, incompatibilidade entre estudo e trabalho, qualidade na formação escolar.
- **Fatores internos à instituição:** estrutura da instituição, apoio estudantil, gestão acadêmica e questões didático-pedagógicas.
- **Fatores externos à instituição:** situação econômica e social dos alunos, oportunidades de trabalho, políticas públicas.

As medidas de intervenções propostas incluem o monitoramento constante da frequência, criação de uma equipe pedagógica para acompanhamento,

mapeamento das causas da evasão, contato com estudantes em risco de evasão, orientação sobre flexibilização de horários de estágio, orientação sobre o mercado de trabalho e reestruturação do sistema acadêmico para facilitar o acompanhamento em tempo real de toda movimentação acadêmica do discente. Em maio de 2017 foi instituída **Comissão Permanente de Acompanhamento do Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE** (Portaria nº 0633/2017 – GR. Recife: IFPE), sob a condução da PRODEN.

Conforme informações do portal do IFPE³, em março de 2018, a PRODEN do IFPE organizou um encontro com a presença de todos os campi e da DEaD, no Campus Recife, para discutir estratégias de enfrentamento à evasão, reunindo professores, pedagogos, técnicos e representantes da assistência estudantil. Segundo a PRODEN, essa reunião marcou o início das atividades da Comissão Permanente de Acompanhamento do Plano Estratégico para Permanência e Êxito, reforçando o compromisso do IFPE em reduzir a evasão, especialmente para discentes em vulnerabilidade socioeconômica. Na ocasião, foram debatidos o Programa de Acesso, Permanência e Êxito (PROIFPE)⁴ e propostas para um futuro evento de boas práticas.

Em conformidade com o PDI aprovado em 2022, o Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE, iniciado em 2016, conseguiu reduzir as taxas de evasão e retenção ao longo dos anos. O Plano coordenado pela PRODEN até 2020, reafirma o compromisso com o acesso e permanência dos estudantes. A DAE, em colaboração com gestores e equipes dos campi, consolida ações de assistência estudantil para garantir a continuidade desse compromisso.

3 **PRODEN promove encontro para discutir evasão escolar.** (notícia no Portal do IFPE em 20.03.2018) – Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/noticias/proden-promove-encontro-para-discutir-evacao-escolar/> Acesso em 08 nov. 2024.

4 O IFPE criou o PROIFPE em 2013, um programa que visa promover a permanência e o sucesso acadêmico por meio de práticas inclusivas e cidadania. O programa trabalha junto à equipe multiprofissional para apoiar estudantes com dificuldades e melhorar seu aproveitamento acadêmico. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/proifpe/> Acesso em: 08 nov. 2024.

Considerando que o Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE foi elaborado em 2016, observa-se na Plataforma Nilo Peçanha e ratificado por Bastos et al. (2024) que, em 2017, a taxa de evasão no IFPE alcançou 22,58%, mas evidencia-se uma queda para 16,36% em 2018 e 13,01% em 2019. Em 2020 a evasão aumentou novamente, chegando a **18,83%**, diminuiu para 16,59% em 2021, voltou a crescer em 2022, atingindo **21,79%**. Em 2023 a taxa de evasão foi de 14,93%. Estes índices estão abaixo da média nacional, exceto nos anos de 2020 e 2022. Observa-se uma variação nas taxas que oscilam entre 13,01% e 22,58%, com um aumento considerável em 2022 seguido por uma queda expressiva em 2023. A análise dos documentos não possibilita identificar ações que tenham influenciado esses índices.

Consoante Pereira (2020), a Política de Assistência Estudantil do IFPE se alinha ao Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes, por meio da atuação das equipes multiprofissionais. Essas equipes desenvolvem programas e ações visando reduzir a retenção e a evasão. Esse trabalho é fortalecido pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNA-ES), que orienta a assistência estudantil para garantir a permanência e o êxito acadêmico dos discentes na instituição. Contudo, as políticas de assistência estudantil são direcionadas apenas para discentes dos cursos presenciais, tornando mais crítica a situação dos cursos técnicos na modalidade a distância, os quais não são contemplados por essas políticas.

• O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) E A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, oferecido na modalidade EaD pelo IFPE, foi aprovado pelo Resolução CONSUP/IFPE nº 33/2014. Seu propósito é atender às demandas da sociedade contemporânea por formação tecnológica. Alinhado à política de ensino técnico do Ministério da Educação. O curso busca expandir o número de vagas e ampliar as atividades no interior de Pernambuco, qualificando profis-

sionais para o mercado e promovendo inclusão social, em prol de uma sociedade justa e igualitária.

O curso tem o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar na área de manutenção e suporte em informática, abordando assistência técnica, identificação de componentes, suporte a softwares e atualização de redes. Além disso, prepara os discentes para a integração no mercado de trabalho, desenvolvendo competências para aquisição permanente de aptidões sociais e produtivas, promovendo uma formação crítica e cidadã. O acesso ao curso ocorre por processo seletivo para o primeiro período, ingresso extra vestibular, ou outras formas previstas em lei, com parte das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, com base em critérios socioeconômicos.

A Matriz Curricular do curso que acompanha o PPC é organizada em quatro períodos que totalizam 1.260 horas, incluindo 90 horas de prática supervisionada, com duração de dois a cinco anos. Semipresencial, 20% da carga é destinada a atividades presenciais e o restante é mediado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. No 1º período, com 300 horas, são abordados temas como educação a distância, informática e algoritmos. No 2º período, também de 300 horas, o foco é em redes, sistemas operacionais e circuitos. O 3º período, com 345 horas, aprofunda conhecimentos técnicos e práticas em ambiente Windows. No 4º período, com 315 horas, os alunos aplicam as competências adquiridas em práticas profissionais supervisionadas, focando em soluções computacionais na plataforma GNU/Linux.

Uma nova Matriz Curricular para o curso MSI na modalidade EaD foi aprovada, *ad referendum*, em julho de 2019 mediante a Resolução nº 44/2019. Observa-se uma modificação na estrutura, o curso passa a ser organizado em três períodos: o 1º e o 3º com 360 horas cada, enquanto o 2º período totaliza 345 horas, resultando em uma carga horária de 1.065 horas para a conclusão do curso. É importante destacar que não houve redução de disciplinas, mas sim a fusão de algumas delas; por exemplo, as disciplinas “Fundamentos de infor-

mática” e “Programas Aplicativos” foram integradas em uma única disciplina denominada “Fundamentos de Informática e Aplicativos”. Atualmente, essa matriz curricular é vivenciada em 18 (dezoito) meses. O Projeto Pedagógico do Curso está em processo de atualização para se alinhar à matriz de 2019.

A tutoria, essencial na EaD, no contexto do curso, é realizada por tutores a distância e presenciais, no curso de MSI são denominados de **professores formadores**, que auxiliam no acompanhamento pedagógico, esclarecimento de dúvidas e suporte nas atividades. Presencialmente, o tutor auxilia nos polos, oferecendo **suporte** no acesso aos conteúdos. À distância, no (AVA), o tutor **mediará** o processo pedagógico, proporcionando interação por meio de fóruns e videoconferências, além de avaliações contínuas, com ênfase nas práticas presenciais. Em relação aos polos de oferta dos cursos, conforme o PPC, existe o coordenador de polo, ele é responsável por organizar e supervisionar as atividades do curso, sendo responsável pelo **monitoramento da frequência** dos alunos identificando os motivos de faltas e **evasões**, e proposição de melhorias na qualidade da EaD.

Considerações Finais

Observa-se que o PDI 2022-2026 destaca ações estratégicas para a permanência e êxito acadêmico, com duas iniciativas focadas diretamente na redução da evasão e retenção. O texto aborda a evasão, mas não se aprofunda nos fatores que contribuem para essa realidade, nem menciona estudos realizados com esse propósito.

De acordo com o PDI, a Comissão Permanente de acompanhamento do Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE apoia os campi na criação de mecanismos para prevenir e superar os índices de evasão e retenção, e tais ações têm contribuído para a redução da evasão e retenção dos estudantes desde 2016. Entretanto, não é detalhado como as ações do PDI, da PAE e do Plano Institucional Estratégico para Permanência e

Êxito dos Estudantes do IFPE têm, na prática, impactado a redução das taxas de evasão e retenção.

Ao analisar os fatores que contribuem para a evasão em cursos técnicos a distância, com base em pesquisas realizadas em outros Institutos Federais Rocha, 2022; Castro, 2021; Santos, 2021; Sonnenstrahl, 2020; Coelho, 2020; Carneiro, 2020; Lima, 2019), e aquelas listadas pela DEaD/IFPE, os principais fatores identificados são: a) individuais – a adaptação à vida acadêmica e as dificuldades de aprendizagem; b) internos - limitações na infraestrutura, apoio pedagógico insuficiente e a ausência de suporte estudantil ou políticas de permanência consistentes; c) externos - questões econômicas e sociais, além da dificuldade de equilibrar trabalho e estudo.

Ao comparar os fatores identificados nas pesquisas realizadas no IFPE sobre cursos técnicos (Leite; Guimarães, 2015; Costa, 2018; Araújo, 2022), com aqueles mencionados no Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE, observa-se que apenas um fator interno se destaca em ambos: as questões didático-pedagógicas. Os outros fatores estão relacionados a aspectos externos e individuais, como trabalho, situação econômica e social dos discentes, além de questões pessoais.

Essas intersecções revelam uma multiplicidade de fatores de evasão que demandam intervenções abrangentes, como assistência pedagógica, aprimoramentos na infraestrutura e estratégias específicas para assegurar a permanência.

No PPC do curso de MSI, o acompanhamento pedagógico aos discentes não se apresenta de forma direta, mas como suporte, interação, mediação e monitoramento. Observa-se, no documento, que o acompanhamento pedagógico nos cursos EaD é realizado por tutores, tanto presenciais quanto a distância, que auxiliam os estudantes no processo de aprendizagem. Ressaltando que o curso MSI da IFPE, não tem tutores, mas professores formadores. O coordenador de polo também desempenha um papel importante no monitoramento da frequência e na identificação das causas de evasão. Embora mencione o acom-

panhamento por tutores, no PPC evidencia-se a inexistência de proposições ou recomendações pedagógicas direcionadas a evitar ou mitigar a evasão, como metodologias, personalização do ensino e fomento à integração entre os discentes e a instituição.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no desenvolvimento deste artigo. Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado do PROFEPT com parecer consubstanciado e aprovado pelo CEP da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) – N°. 6.921.963 em 01/07/2024.

Referências

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4 ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Educação profissional e tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 719–742, jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PsKggmVFGVTcXZzV3r8T-qBP/?lang=pt&format=html> Acesso em: 18 nov. 2024.

ARAÚJO, E.B. de. **Evasão escolar: representações sociais construídas por estudantes evadidos do Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica do IFPE – Campus Afogados da Ingazeira**. Olinda: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2022. Dissertação de Mestrado. 170p. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/6qCzu>> Acesso em: 10 out. 2024.

BASTOS, M. R. M. L.; VASCONCELOS, R. M. O. T. de; MELO, R. M. de; MELO FILHO, I. J. de. A evasão em cursos técnicos a distância nos institutos federais e as sinalizações presentes sobre esse fenômeno no contexto do IFPE. In: **Congresso Nordestino de Educação a Distância**, 5., 2024, Recife. Anais [...]. Recife: [s.n.]. No prelo.

BRASIL. MEC - SETEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica**, Brasília, DF, Brasil: MEC/SETEC, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/4zd-duc35> Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.914 de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário oficial da união. Brasília, 06 jan. 2021. Edição: 3 Seção:1 Pagina:19 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> Acessado em 25 nov. 2024.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. **Indicadores de Gestão**. Disponível em: <https://tinyurl.com/3f6u3uhn> Acesso e, 14 nov. 2024.

BRASIL, Tribunal de Contas da União- TCU. **Acórdão nº 506/2013** - Relatório de Auditoria - agosto de 2011 a abril de 2012. Brasília. Disponível em: <https://abrir.link/ugoMk> Acesso em: 18 jan. 2024.

CARNEIRO, E. R. - **Educação profissional: o cenário da evasão escolar no curso técnico em informática para internet - em ead**. 2020. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 12 out.2023.

CASTRO. G. N. V.. **Análise do processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos da educação a distância no Instituto Federal Do Amapá – campus Santana**, 2021. Dissertação ((Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, 2021.

COELHO, M. das G. da S. C. **Evasão, permanência e êxito: um estudo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados a distância no CEFET-MG polo Curvelo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 12 out. 2024.

COSTA, E.F. da. **Descortinando a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Pernambuco – campus Vitória de Santo Antão**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018. 105p. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32323>> Acesso em: 24 out. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas s.a., 2008.

IFPE. Conselho Superior. **Resolução nº 137, de 29 de julho de 2022**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2022- 2026 do IFPE Recife, PE, Brasil: Instituto Federal de Pernambuco, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/APrP0> Acesso em: 12 jul. 2024.

IFPE. Conselho Superior. **Resolução nº 021, de 26 de março de 2012**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFPE. Recife: IFPE, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/NKpPF> Acesso em 14 nov. 2024.

IFPE. Conselho Superior. **Resolução nº 063, de 01 de outubro de 2013**. Aprova o Documento Regulamentador do Programa de Acesso, Permanência e Êxito do IFPE. Recife: IFPE, 2013. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/proifpe/> Acesso em: 08 nov. 2024.

IFPE. Conselho Superior. **Resolução nº 33/2014**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, subsequente, da Educação a Distância. Recife, IFPE, 2014. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2014/> Acesso em: 03 nov. 2024.

IFPE. Conselho Superior. **Resolução nº 44, de 05 de julho de 2019**. Aprova, *ad referendum*, a Matriz Curricular do curso de Manutenção e Suporte em Informática do IFPE, EaD. Recife: IFPE, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Q5FVj> Acesso em: 08 nov. 2024.

IFPE. **Portaria nº 0633, de 17 de maio de 2017**. Designa servidores (as) para constituírem Comissão Permanente de Acompanhamento do Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE, revogando as Portarias nº 1378/2015 – GR e 1662/2015 – GR. Recife: IFPE, 2017.

IFPE. **Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco**. Recife: IFPE, 2016.

IFPE. **Portal do IFPE**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/noticias/proden-promove-encontro-para-discutir-evasao-escolar/> Acesso em 08 nov. 2024.

LEITE, F.G.M.; GUIMARÃES, E.R. Evasão na educação profissional no Instituto Federal de Pernambuco: um olhar pedagógico. **IV Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar**. 2015, Belo Horizonte, Brasil - p.134-137. Disponível em: <https://tinyurl.com/2zzwnbme> Acesso em 19 out.2024.

LIMA, K. M. B. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante modalidade EaD: um estudo de caso no Campus Diamantina do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**, 2019. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 12 out. 2024.

Malheiros, B. T. Metodologia da pesquisa em educação. Rio de Janeiro. LTC, 2011.

PEREIRA, C. V. B. **A política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e suas contribuições para a permanência dos/as estudantes: um estudo de caso do campus Recife**. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/NKZRy> Acesso em: 08 nov. 2024.

ROCHA, D. dos S. **Materiais Didáticos Do Programa EAD Pernambuco: Implicações de Práticas de Linguagem na Evasão de Cursos Técnicos na Modalidade a Distância**. 2022. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Recife, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/3t4b3e7s>. Acesso em: 12 out. 2024.

SANTOS, A. S. **Política de permanência dos discentes da educação profissional tecnológica no ensino médio EAD**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://Catalogodeteses.Capes.Gov.Br/Catalogo-Teses/#!/> Acesso em: 12 out. 2024.

SONNENSTRAHL, T.S. **Utilização da mineração de dados para identificar a evasão nos cursos ead do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha**. Dissertação(Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Santa Maria - RS 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 12 out. 2024.

CAPÍTULO 9

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO NÚCLEO DE AÇÕES INCLUSIVAS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

Debora Mota Marques

Juliana Rodrigues Amaral Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-9

Introdução

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com o objetivo de ofertar uma educação profissional e tecnológica em todos os níveis de ensino, os Institutos Federais surgem como uma política social e educacional nas diversas regiões brasileiras. Esse dispositivo legal da criação dessas instituições ainda não especificava a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência (PcDs), fato que só foi possível a partir da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, a qual regulamentou a reserva de vagas para PcDs nos cursos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, superando a Lei de Cotas, nº 12.711, de agosto de 2012.

A partir do momento que houve uma regulamentação indicando a necessidade de reserva de vagas para PcDs nas instituições federais de ensino, surge a necessidade das instituições buscarem meios para prover uma educação pú-

blica, profissional, tecnológica e inclusiva. Porém, a concretização dessa inclusão enfrenta diversos obstáculos, que vão desde a capacitação dos educadores até a adequação do currículo e das instalações escolares.

O artigo apresentado refere-se a um relato de experiência sobre a prática pedagógica do Núcleo de Ações Inclusivas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado na região da Zona da Mata Mineira.

O objetivo geral do artigo é apresentar o contexto histórico e local da inclusão escolar e, por meio do relato de experiência, apresentar como é operacionalizado o trabalho realizado pela equipe multiprofissional deste Instituto Federal Mineiro, mais especificamente, com os estudantes deficientes ou com transtornos globais de desenvolvimento que estão matriculados na educação básica, no nível médio, na modalidade – Integrado.

O Contexto Histórico e Local da Inclusão Escolar

O movimento em prol da inclusão escolar surgiu como uma resposta às práticas discriminatórias que, ao longo da história, marginalizavam pessoas com deficiência. Nas últimas décadas, importantes marcos legais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), têm reforçado o direito à educação inclusiva. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) determina a implementação de políticas públicas para a inclusão, estabelecendo que a educação especial deve ser parte do sistema educacional regular.

Esses movimentos históricos e legais foram muito importantes para que o direito à educação inclusiva chegasse a todas instituições, níveis e modalidades de ensino. Mas cabe referenciar que o processo de inclusão nas Instituições Federais de Ensino é relativamente novo. Como mencionado na introdução deste artigo, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 foi a responsável por estimular e normatizar a oferta das vagas para as pessoas com deficiência.

A concretização da inclusão nesses espaços passou a ser tema de pesquisas nos últimos anos e conforme o estado da arte sobre a inclusão nos Institutos Federais (IFs) (DIAS e MASCARENHAS, 2020) foi possível perceber que:

As análises dos dados encontrados indicam que, apesar do aumento de alunos com deficiência matriculados nos IFs, são escassas as investigações a respeito do processo de inclusão desses alunos na rede. O trabalho evidencia ações exitosas dos NAPNEs¹ quando eles assumem o papel de protagonista e articulador das ações inclusivas dentro do ensino. Concluímos que são escassas as investigações a respeito do processo de inclusão dos alunos com deficiência nos IFs e que a ausência de uma política específica para direcionar e organizar as práticas de inclusão, dificultam a inserção de uma identidade ou de uma cultura inclusiva nos Institutos e que a falta de estrutura física, de recursos financeiros e humanos são apontados como barreiras para a implementação e atuação dos NAPNEs (DIAS E MASCARENHAS, 2020, p.36618-36619).

Logo, percebe-se que o processo de uma educação inclusiva nos Institutos Federais carece de pesquisa e, os NAPNEs surgem como protagonistas na atuação efetiva de uma educação inclusiva. Entretanto, a pesquisa conclui que, embora os NAPNEs desempenhem um papel crucial, a falta de políticas públicas específicas, de infraestrutura e de recursos adequados dificultam o desenvolvimento de uma verdadeira cultura inclusiva nas instituições de ensino.

No Instituto Federal Mineiro, local deste relato de experiência, é importante destacar que o núcleo responsável pelo atendimento a estudantes com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento é denominado NAI – Núcleo de Ações Inclusivas.

Como demonstrado no estado da arte (DIAS e MASCARENHAS, 2020), esses núcleos emergem como protagonistas na implementação da educação inclusiva nos Institutos Federais. Mesmo na ausência de uma política inclusiva formalmente estruturada, são eles que assumem a responsabilidade de viabilizar essa prática. Por isso, o compartilhamento dessas experiências bem-sucedidas é fundamental, pois pode servir de inspiração para aprimorar as práticas inclusivas nos IFs.

¹ Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.

A Política de Implementação do NAI

Na rede do Instituto Federal Mineiro em questão, existe um regulamento interno para os Núcleos de Ações Inclusivas. Esse regulamento representou um passo significativo para a instituição, embora tenha sido aprovado apenas no ano de 2023. Anterior a esse regulamento, cada *campus* adotava práticas inclusivas individuais, mas, com a implementação do documento, foi possível estabelecer as bases para a política inclusiva da instituição.

O regulamento apresenta a natureza e a finalidade do NAI; os princípios e os objetivos; a composição e a organização; as competências e as disposições gerais. O documento apresenta como finalidade do NAI:

Desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar dos estudantes público da educação especial, articulando-as junto à outros setores da instituição, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito em seus cursos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS, 2023, p. 3-4).

Outra questão relevante abordada no documento foi a apresentação da equipe do núcleo:

O NAI deverá ser composto por uma equipe exclusiva do setor, auxiliado por uma equipe de apoio/colaboradores e, a critério de cada campus, uma equipe de assessoramento permanente.

I- Equipe exclusiva do setor: um servidor coordenador/responsável (preferencialmente exclusivo para o trabalho no setor, com formação para atuação), profissionais de apoio da educação especial (intérprete de libras, revisor braille, professor especializado etc.), profissionais de apoio administrativo (assistente/auxiliar em administração ou assistente de alunos) e outros.

II - Equipe de apoio/colaboradores: pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais, professores, coordenadores de curso, coordenadores de setores, gestores do campus, representante discente e familiares de discentes atendidos.

III - O campus terá autonomia para designar uma equipe de assessoramento permanente do NAI (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS, 2023, p. 6).

O documento, embora tardio, apresenta-se como uma importante conquista para a educação inclusiva. Além disso, surge como um documento de uma política inclusiva com alguns direcionamentos importantes para os NAIs. Dessa forma, consegue uniformizar alguns aspectos, que, por vezes, ficavam a critério de cada *campus*.

As Práticas Pedagógicas no Núcleo de Ações Inclusivas

Neste relato de experiência, serão apresentadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no Núcleo de Ações Inclusivas, destacando: os desdobramentos do guia orientador; a interação entre a família e a escola e, a formação docente voltada para a inclusão.

Os Desdobramentos do Guia Orientador

A primeira ação inclusiva a ser formalizada em um documento operacional no IF Sudeste MG foi o “Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG” (OLIVEIRA, 2017). Vale ressaltar que esse documento é fruto de uma pesquisa-ação de mestrado realizada por uma servidora da instituição, da qual fazia parte do Núcleo de Ações Inclusivas (NAI). Ela dedicou-se ao estudo, à pesquisa e à elaboração de um produto educacional voltado para essa área.

O propósito do guia, segundo Oliveira (2017, p. 13) era o de:

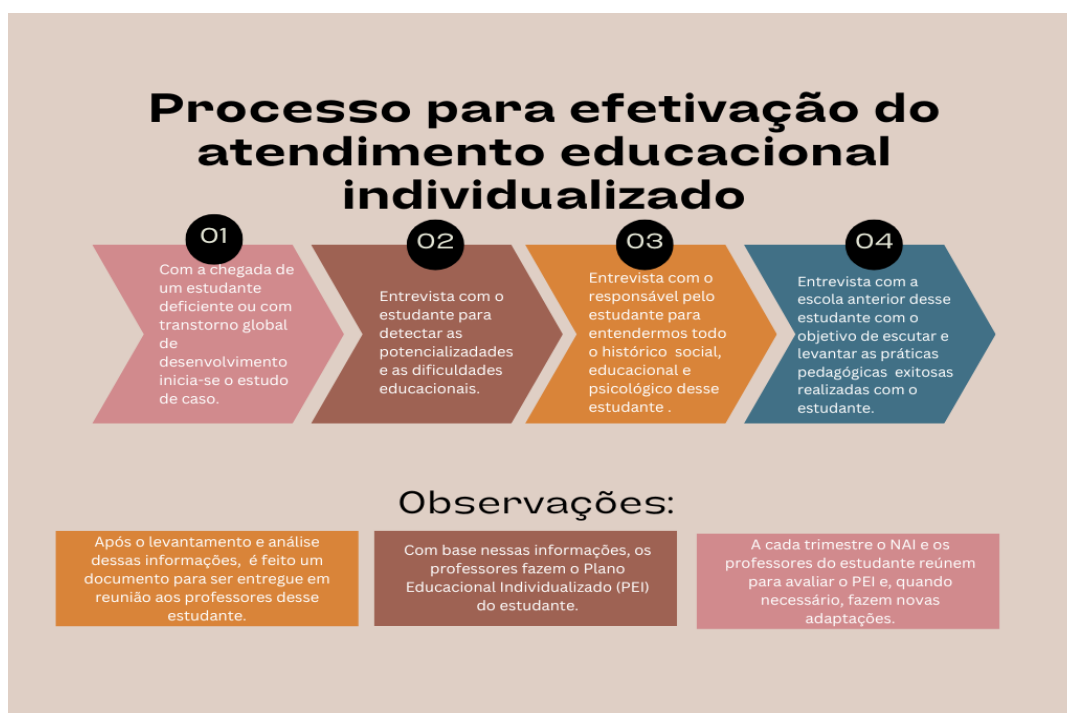
“apontar algumas medidas que poderiam ser adotadas para o desenvolvimento de uma política de inclusão e atendimento aos discentes público-alvo da educação especial, considerando a realidade e as condições da instituição”.

Oliveira (2017) apontou alguns passos para a concretização de uma educação inclusiva. Um desses passos era a garantia de inclusão no processo de ensino e aprendizagem e do atendimento educacional especializado (AEE). Para alcançar esse objetivo era muito importante o preenchimento do PEI (Plano Educacional Individualizado).

Como desdobramento dessa medida, o NAI faz um estudo de caso sobre o estudante público-alvo. Nesse estudo de caso é realizado entrevistas com o estudante, com o familiar e com a escola anterior com o objetivo de entender a especificidade desse estudante para então, iniciar o momento do planejamento educacional individualizado. Após fazer o levantamento dessas informações, o NAI reúne-se com os professores do estudante para apresentar mais detalhes e possíveis estratégias pedagógicas para o trabalho individualizado com o estudante.

O estudo de caso, no guia orientador desenvolvido por Oliveira (2017), é apontado como uma medida a ser realizada para iniciar o atendimento inclusivo desse estudante. Como uma forma de ilustrar essa etapa, apresentamos como acontece esse processo por meio do fluxograma da figura 1.

Figura 1 – Processo para efetivação do atendimento educacional individualizado



Fonte: As autoras a partir da leitura do “Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG (OLIVEIRA, 2017)”

Este primeiro passo é essencial para a coleta de informações detalhadas sobre o estudante que está ingressando em nossa instituição. A partir

dessas informações, que abrangem os aspectos educacionais, sociais e psicológicos, é possível iniciar o planejamento de um trabalho mais adaptado e inclusivo para esse público.

É importante apresentar um exemplo de como esse conjunto de informações é organizado e entregue aos docentes. Na citação abaixo é possível observar o resumo da análise realizada após a coleta desses dados:

Estudante – Gabriel Costa Silva² - 2º Ano do curso integrado ao ensino médio em Informática - Condição do estudante – Paralisia Cerebral. De acordo com a família, com o PEI (Plano de Ensino Individualizado) da escola anterior, com o relato dos docentes do estudante em 2021 (com o Ensino Remoto Emergencial – ERE) e com o NAI segue algumas considerações: Aluno diagnosticado com Paralisia Cerebral; Possui coordenação motora comprometida; Possui limitações físicas, não conseguindo ir ao banheiro sozinho, por exemplo; Lê e escreve com muita dificuldade; Bom na oralidade; Não toma banho sozinho, não faz higiene pessoal, precisa de apoio no banheiro (no presencial); Mãe cuida da higiene e alimentação; Ele tem ansiedade e isso interfere no desenvolvimento dele em sala de aula; Possui déficit em aprendizagem na área das exatas, em matemática, possui conhecimento de 3º do ensino fundamental; Sempre estudou com professor de apoio nas escolas. Em 2020, a família contratou uma pessoa para acompanhá-lo às atividades da escola. Foi observado que a profissional estava realizando as atividades para ele; É curioso, esforçado e bastante comunicativo. **Entrevista com o estudante em 06/04/2022:** Algumas perguntas foram feitas ao estudante, tais como: 1) Quais foram os professores que ele mais gostou durante o ERE? Resposta do estudante: *“Weder, Paola, Armando e Lucas”. Eu gosto quando os professores dialogam com a turma, quando fazem perguntas, e não apenas quando explicam*. 2) Qual foi a maior dificuldade dele quando entrou no IF e qual(is) colega(s) da sala mais se aproximou? Resposta: *“A maior dificuldade dele foi em adaptar por conta de ter muitas disciplinas e também disse que acha matemática e física difícil mas, que gostou dos encontros com as professoras. Em relação aos colegas de sala, ele revelou que o Elias tem se aproximado mais dele”*. 3) A Naiara continua lhe acompanhando (profissional que a família pagava para acompanhar ele)? Resposta: *“Ela estava trabalhando em uma escola, mas ela vai voltar a me ajudar.”* Foi solicitado que escrevesse seu nome na folha e também que escrevesse por escrito a resposta da primeira pergunta que havia feito para ele. Pela escrita, observou-se que há dificuldade motora fina, escrita faltando letras nas palavras e escrita inclinada para baixo (disgrafia?). Foi solicitado que o estudante lesse um texto e foi constatado que: ele “pula” algumas linhas na leitura, às vezes não respeita a pontuação, entonação como se estivesse aprendendo a ler. Como potencialidade percebemos a

2 O nome do estudante é fictício para preservar a identidade do mesmo.

oralidade, o aluno é comunicativo e expressa muito bem pela fala. Disse que gosta da disciplina de história. Aparenta ter facilidade nas disciplinas das ciências humanas. **Encaminhamentos pedagógicos:** - Solicitamos que os professores observem o aluno nessas primeiras semanas; - A princípio, as disciplinas de exatas e as técnicas precisarão de encontro (plantões) com o estudante (quinzenais de 40 minutos); - Exemplos concretos e cotidianos serão necessários para o entendimento das disciplinas das ciências exatas e técnicas; - Preferência por atividades em sala de aula ou no momento de plantão, pois, em casa, não consegue ter esse acompanhamento, visto que, os pais são analfabetos. Isso pode gerar duas situações: não fazer ou alguém que faça por ele; - Avaliação deverá ser processual e contínua; - A avaliação/atividades deverão ser adaptadas para o estudante de acordo com o nível de conhecimento e também terá direito a um tempo maior para as avaliações. Exemplo: se o estudante demora mais para ler, é necessário que a prova dele seja menor e mais objetiva. Se o estudante tem dificuldade na escrita, recomenda-se que a prova seja menor, de assinalar e/ou com poucas perguntas que envolvam a escrita.- Pela dificuldade do aluno na escrita é recomendável que entregue o material que será utilizado na aula impresso. - Pela dificuldade do aluno na leitura recomenda-se que o estudante tenha um leitor/monitor. - O estudante poderá ser avaliado de forma oral, dessa forma, valorizando o que ele tem de potencialidade; - Trabalhar a autonomia com o estudante (ARQUIVO DO SETOR PEDAGÓGICO, 2022, grifo nosso).

Quando essas informações sobre os estudantes são compartilhadas com os professores, o objetivo do NAI e da equipe pedagógica é incentivar a reflexão sobre como a aula pode ser planejada para atender a esse estudante. Ao conhecer quem ele é, suas potencialidades e suas fragilidades, o professor passa a considerar esses aspectos no planejamento de suas atividades.

Outro desdobramento decorrente do guia orientador é o PEI. Conforme ilustrado na Figura 1, após o NAI e a equipe pedagógica apresentarem as informações sobre os discentes, chega o momento de o professor iniciar o planejamento. Nesse estágio, o professor começa a registrar as potencialidades e dificuldades do estudante, ao mesmo tempo em que documenta as estratégias pedagógicas adotadas ao longo do trimestre. Ao final do período, o professor entrega um relatório dessas atividades e estratégias, que são analisadas junto ao NAI e à equipe pedagógica. Caso necessário, recomenda-se a adaptação curricular, atitudinal ou do espaço físico, a fim de melhor atender a esse estudante.

A Interação entre a Família e a Escola

O NAI tem um papel importante na mediação entre a família e a escola. Tanto a família quanto a instituição escolar são responsáveis pela educação desse estudante, como bem destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu segundo artigo:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O NAI e a equipe pedagógica atuam em conjunto no acompanhamento acadêmico do estudante, envolvendo também a família. Ao longo do trimestre, a equipe realiza diversos contatos com a família para relatar situações ou demandas relacionadas ao estudante. Alguns exemplos de quando essa comunicação ocorre incluem: quando há alterações no comportamento do estudante, como agressividade, tristeza, sonolência, isolamento ou euforia; quando ele apresenta dificuldades de aprendizagem em alguma disciplina ou conteúdo; e ao final do trimestre, quando é realizada uma avaliação com a família sobre os avanços e as áreas que ainda necessitam de melhorias no desenvolvimento do estudante.

Em todas as situações que demandam contato com a família, o processo ocorre por meio de diálogo e mediação, buscando estratégias para solucionar os desafios apresentados.

É importante destacar que esse processo de acompanhamento realizado pelo NAI e pela equipe pedagógica junto às famílias também envolve uma colaboração estreita com os professores. Por exemplo, quando um estudante enfrenta dificuldades em determinado conteúdo ou disciplina, além do contato com a família para relatar a dificuldade e levantar informações sobre o que o estudante relata em casa, é possível, em alguns casos, sugerir um atendimento individualizado. Além disso, em conjunto com os professores, identificamos metodologias pedagógicas mais adequadas para cada situação.

Para ilustrar, no caso do estudante Gabriel Costa Silva, que apresentava dificuldades na disciplina de matemática, uma avaliação diagnóstica realizada ao ingressar no Instituto Federal revelou que seu conhecimento em matemática era equivalente ao do terceiro ano do ensino fundamental. Diante dessa constatação, a professora de matemática passou a trabalhar em parceria com o NAI e a equipe pedagógica, sempre compartilhando suas ideias e experiências no acompanhamento do estudante. Todo esse processo era documentado e apresentado à família ao final de cada trimestre. No caso específico de geometria plana e espacial, a professora de matemática utilizou material concreto nas aulas, permitindo que Gabriel visualizasse e explorasse os conteúdos de forma mais prática e acessível.

O NAI fomenta e organiza eventos direcionados aos familiares dos estudantes com o objetivo de fortalecer essa aproximação e fornecer informações importantes aos responsáveis, que, muitas vezes, ainda estão compreendendo as necessidades de seus filhos e, em diversas situações, não sabem como agir adequadamente.

No ano de 2022 o NAI realizou dois eventos dessa magnitude. O primeiro foi realizado em 14/04/2022 e ele contou com a presença de um psiquiatra da cidade para proporcionar um momento especial com as famílias com o objetivo de destacar a importância de um tratamento contínuo, não apenas em termos de medicação, mas também no que se refere à informação e ao conhecimento que muitas famílias ainda não têm. Este encontro foi muito significativo, pois ao final do evento, muitas famílias se aproximaram do profissional da saúde mental para dialogar e receber orientações. O profissional ofereceu uma escuta atenta e acolhedora e, ficou evidente o quanto de informações ainda faltava para que essas famílias compreendessem melhor as necessidades e os desafios de seus filhos. E esse evento foi um passo importante para fortalecer a relação entre o Instituto Federal, os profissionais e as famílias para garantir um suporte mais completo e efetivo para os alunos. Na figura 2 podemos observar o *banner* utilizado no evento e o convite realizado à família.

Figura 2 - Convite do evento às famílias com a presença de um profissional da saúde mental



Fonte: As autoras

O segundo evento realizado no ano de 2022 pelo NAI foi o “TEA Acolhe” e ele foi planejado principalmente pelo aumento significativo de alunos autistas no campus. Este evento objetivou promover o acolhimento e discutir as necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A condução deste evento foi realizada por duas pessoas ativistas e envolvidas com a causa do autismo. Ambas foram responsáveis pela mesa de debates trazendo suas experiências e conhecimentos sobre o tema. As mães dos estudantes autistas foram convidadas para compartilharem suas vivências, suas particulares e desafios. O evento foi um passo crucial para garantir uma inclusão mais ampla, sensível e humana e reafirmou a importância de escutarmos as vozes daqueles que vivem diretamente as realidades dos nossos estudantes. Na figura 3 podemos observar um bombom personalizado que foi entregue aos participantes e o *banner* utilizado no evento com a atual intérprete de Libras e coordenadora do NAI à época.

Figura 3 – Evento “TEA Acolhe”



Fonte: As autoras

Portanto, para o sucesso dos estudantes que são públicos-alvo do NAI e da educação especial é fundamental essa parceria entre escola e família, pois juntos, por meio do diálogo, da informação e da mediação é possível realizar um trabalho de excelência.

Formação Docente Voltada para a Inclusão

A educação inclusiva para sua efetivação precisa de profissionais capacitados, por isso, o NAI tem a preocupação em fomentar momentos de formação para docentes e servidores envolvidos diretamente com os estudantes com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento. Por isso, uma das práticas do NAI é fomentar cursos e capacitações envolvendo a educação inclusiva.

Rodrigues et al (2022) realizaram um trabalho de mapeamento e reflexão sobre os artigos publicados na Revista Brasileira de Pesquisa entre os

anos de 2019 e 2021 que discute a formação de professores para compreender quais têm sido as discussões sobre a formação docente para a educação inclusiva. No período escolhido para a coleta de dados, de acordo com Rodrigues et al (2022, p 199): “esse periódico publicou cento e um(101) artigos sobre o tema formação de professores. Desses, apenas cinco (5) discutiram a formação de professores e a educação inclusiva”.

Rodrigues et al (2022) chama a atenção para os programas de formação inicial dos docentes que mesmo com algumas portarias e regulamentações que reforcem a importância das universidades trabalharem com a formação docente especializada para atender de maneira diferenciada as necessidades dos educandos, não é isso que ocorre. Dessa forma, destacam:

Afirmamos que se não há disciplinas que discutam a temática não haverá também discussão e compreensão desse conteúdo e, conseqüentemente, também não haverá a realização de um trabalho pedagógico efetivo com a diversidade presente na escola; afinal não basta proporcionar acesso à escola é preciso que, nela, atuem professores com formação voltada para suas questões (RODRIGUES ET AL, 2022, p. 203-204).

Podemos perceber uma carência da formação inicial dos professores no que se refere a educação inclusiva. Por esse motivo, é necessário pensar na formação continuada destes profissionais. Freire (1996) ressalta que:

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

A educação para que possa ser inclusiva, os participantes que nela atuam também precisam de uma formação inclusiva. E é nessa reflexão da prática proporcionada pela formação continuada que podemos ofertar uma educação mais preparada para trabalhar e atuar com os nossos estudantes. A inclusão requer estudo, formação, compartilhamento de experiências e acima de tudo, empatia e respeito para atuar com o diferente.

E é pensando nesses aspectos que o NAI realiza alguns eventos de capacitação para os professores e servidores envolvidos com o ensino. A fim de

compartilharmos alguns relatos dessas experiências, destacamos os seguintes momentos de capacitação organizado pelo NAI:

1) Curso de Libras: Foi implementado desde 2017 no *campus*. Liderado e coordenado pela intérprete de Libras, esse curso vem sendo ofertado anualmente e, após a pandemia, foi também planejado no modelo híbrido de ensino combinando aulas presenciais e à distância. O curso proporciona aos docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos uma imersão na língua dos surdos. Dessa forma, o curso possibilita uma formação didática inclusiva que permite a comunicação com os surdos, além de trabalhar aspectos da comunidade surda.

2) Momento de formação na sala sensorial: A sala sensorial foi um espaço pensado para que os alunos, professores e servidores técnico-administrativos em educação pudessem vivenciar, de forma segura e controlada, a hipersensibilidade sensorial que muitas pessoas autistas enfrentam. Cada pessoa que entrava na sala, tinha os olhos vendados, o que os fazia experimentar os estímulos com uma maior intensidade, como ocorre com as pessoas no espectro do autismo. Para tornar a experiência ainda mais imersiva, sons incômodos como o arrastar de cadeiras e o raspar de lixas foram reproduzidos no ambiente. O olfato foi estimulado com cheiros fortes para que os participantes compreendessem o impacto que esses estímulos podem ter no cotidiano de uma pessoa autista. A experiência na sala sensorial proporcionou uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas por esses alunos e mostrou na prática, a importância de promovermos ambientes escolares inclusivos e respeitosos. Ao vivenciar essas sensações os alunos conseguiram perceber como pequenos gestos e atitudes podem fazer uma diferença significativa na vida de uma colega autista.

3) Momentos de formação sobre a educação inclusiva: Algumas palestras aconteceram para trabalhar o tema da educação inclusiva com os docentes. A servidora que elaborou o “Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG” esteve no campus para detalhar um pouco melhor como foi o seu trabalho de pesqui-

sação e como poderia ser implementado no Instituto Federal. Em outra ocasião, contamos com a presença do professor Vinícius Catão, professor da Universidade Federal de Viçosa que trabalhou a realidade pós-pandemia, relatando as dificuldades e reforçando a necessidade de uma abordagem inclusiva e acolhedora para garantir que esses estudantes encontrem seu lugar dentro do ambiente educacional.

É importante ressaltar que esses momentos de formação continuada não foram os únicos, nem serão os últimos realizados no campus. O objetivo foi apresentar uma amostra de algumas dessas experiências, com o propósito de compartilhá-las e, ao mesmo tempo, destacar a importância do NAI no contexto da educação inclusiva no Instituto Federal.

Conclusão

Este relato de experiência evidencia o compromisso do Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) do Instituto Federal Mineiro com a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Por meio da implementação de estratégias pedagógicas personalizadas, do fortalecimento da interação entre a família e a escola, e da formação continuada de docentes, o NAI tem contribuído significativamente para garantir o acesso, a permanência e o êxito de estudantes com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento.

Ainda que avanços importantes tenham sido alcançados, o desafio de consolidar uma cultura inclusiva permanece. Questões como a carência de políticas públicas específicas, a limitação de recursos humanos e materiais, e a necessidade de maior capacitação docente indicam que há um longo caminho a percorrer. No entanto, as práticas relatadas demonstram que a atuação integrada e comprometida entre diferentes agentes pode criar um ambiente educacional mais acolhedor e adaptado às necessidades de cada estudante.

O compartilhamento dessas práticas reforça a relevância de iniciativas como a dos NAIs para inspirar outras instituições a aprimorar suas políticas de inclusão, fomentando uma educação que, de fato, reconheça e valorize a diversidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 145, n. 252, p. 1-1, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016.

DIAS, Kátia Arruda; MASCARENHAS, Edicléa Fernandes. **O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais: dialogando sobre ações inclusivas na rede.** *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 39618-39632, jun. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com>. Acesso em: 30 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Regulamento Interno dos Núcleos de Ações Inclusivas (NAIs) do IF Sudeste MG.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. **Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG**. Juiz de Fora: IF Sudeste MG, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 30 nov. 2024.

RODRIGUES, Cíntia Silva Dutra et al. **A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência**. *Conjecturas*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022. Disponível em: <https://revistaconjecturas.com.br>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CAPÍTULO 10

NECESSIDADES EDUCACIONAIS DOS DISCENTES SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EXPERIÊNCIA, O ATENDIMENTO, AS DIFICULDADES E A AUTONOMIA NO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE)

Andréa Cardoso Castro

Marcos Paulo de Assis Castro

Luma da Rocha Seixas

Rosangela Maria de Melo

Ivanildo José de Melo Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-442-A

Introdução

Segundo Souza (2021) a compreensão acerca da Surdez no mundo se desenvolve por duas concepções diferentes. A primeira é apresentada numa perspectiva clínica, nesse caso, busca-se pela reabilitação da audição e da fala. A segunda concepção refere-se ao paradigma que considera a identidade e cultura do Surdo. Perlin (2015) afirma que nesse viés, o Surdo é compreendido como um sujeito linguisticamente diferente, e a Surdez não é vista como uma doença a ser curada, ou um defeito a ser consertado, e sim, como uma diferença, visto que, seu cotidiano é marcado por experiências visuais.

Para Perlin (2015, p. 53) “O fator que evidencia a identidade cultural do Surdo é a língua de sinais”. De acordo com a autora, a língua de sinais permite a comunicação e a interação com o mundo por meio do visual, livrando os Surdos da marginalização imposta pela identidade ouvinte.

No Brasil, a língua utilizada por esse grupo é a Língua Brasileira de Sinais, conhecida como Libras, reconhecida como língua oficial após muitas lutas das comunidades Surdas, contemplados com a Lei 10.436/2002¹ e regulamentada pelo Decreto Presidencial 5.626/2005². A Lei prevê a oferta obrigatória do ensino da Libras desde a educação infantil, considerando a língua portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos, assim como em seu artigo 3:

Dentre as Leis mais importantes destaca-se: a Lei n.º 10.436/2002³ que reconhece oficialmente a Libras como a segunda língua oficial brasileira, a Lei n.º 13.146/2015⁴ que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Lei n.º 13.409/2016⁵ que viabiliza o ingresso das pessoas com deficiência nos Institutos Federais. Contudo, apesar dos aspectos positivos do projeto educativo que se aspira alcançar nos Institutos Federais, das leis e decretos que favorecem as pessoas com deficiência, em especial aos estudantes Surdos. Para Dorziat, Araújo e Soares (2017), a realidade da Educação Profissional e Tecnológica é que o poder público cria a lei, mas não cria os mecanismos necessários para a lei poder se concretizar em sua plenitude.

Segundo Mendes (2020), um dos indícios de não observação da política de inclusão de pessoas com deficiência de modo fidedigno dentro dos Institutos

1 **Lei 10.436/2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** – Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

2 **Decreto Presidencial 5.626/2005 – Regulamenta a Lei n.º 10.436** - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

3 **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras** – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

4 **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

5 **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências** – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

Federais é que nem mesmo o público atendido pelos NAPNEs é consensual, aparenta uma ideia abstrata de um coletivo com necessidades diferentes. Por conta disso, o atendimento às especificidades dos estudantes Surdos dependerá, segundo o autor, dos que estão fazendo a gestão local. Dificultando, dessa forma, o cumprimento efetivo das recomendações e legislações voltadas às pessoas com deficiência.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No âmbito Federal essa modalidade se materializa por meio dos Institutos Federais (IFs) que devem se empenhar para que os discentes atendidos alcancem a emancipação na sua formação escolar. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2012) os estudantes, nesse contexto, devem ser subsidiados por componentes capazes de auxiliá-los na conquista dessa formação omnilateral. Nesse sentido, toda a estrutura que essas instituições possuem deve unir esforços para tal proposta ser conquistada.

Dentre essas estruturas que compõem os Institutos Federais encontram-se as bibliotecas. Ela, por de fazer parte dessa estrutura, precisa viabilizar o acesso à informação para os estudantes com ou sem deficiência. Matias (2021) reitera que:

Os princípios por meio dos quais foram criados os Institutos Federais, baseados na formação humana integral, dão às bibliotecas um grande protagonismo, pois fazendo parte da instituição, devem contribuir diretamente para a formação dos estudantes (Matias, 2021, p. 18).

Essas realidades, quando direcionadas ao no contexto do discente Surdo, tendem a serem agravadas devido à falta de acessibilidade em diversas conjunturas. Sassaki (2009) identifica 06 (seis) tipos de acessibilidade que precisam ser postas em prática nos ambientes educacionais para os diversos tipos de deficiência: a arquitetônica, a comunicacional, a metodológica, a instrumental, a programática e a atitudinal. É importante mencionar que a

acessibilidade arquitetônica não se configura como impeditivo para o discente Surdo, uma vez que, a priori, ele não possui limitações motoras.

Esta investigação que tem como objetivo compreender o contexto dos discentes Surdos na EPT, especificamente relacionados aos Cursos Técnicos no IFPE e suas necessidades educacionais no âmbito da biblioteca. É parte integrante de uma pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) desenvolvido na instituição associada representada pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Este capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: nesta seção introdutória, são apresentadas a contextualização e o objetivo do estudo. A próxima seção detalha o processo metodológico. Na sequência, são revelados os resultados e a discussão dos dados. Ademais, são apresentados os indicativos identificados no estudo. Por fim, na última seção são apresentadas as considerações finais do estudo.

Método

Esta pesquisa utilizou a abordagem exploratória. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa serve para aprimorar ideias e adquirir familiaridade com o problema investigado, de modo a refinar a compreensão do tema e propor possíveis caminhos para a sua resolução. Malheiros (2011) reforça que essa abordagem busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva do sujeito, que é única e, por isso, requer uma análise detalhada e individualizada. A Figura 1 apresenta os 04 (quatro) objetivos definidos para nortear as perguntas direcionadas aos discentes surdos.

Figura 1 – Processo Metodológico Aplicado.



Fonte: Os Autores.

Inicialmente, buscou-se conhecer a experiência do discente surdo em relação à utilização e ao acolhimento na biblioteca, verificando se esses sujeitos se sentem estimulados a retornar a esse espaço. No segundo momento, procurou-se compreender o nível de entendimento das sinalizações para acesso ao acervo da biblioteca, avaliando se elas existem e são compreensíveis para esses discentes. Em seguida, identificaram-se as dificuldades encontradas na utilização dos serviços da biblioteca e as possibilidades de superá-las. Por fim, analisou-se a autonomia dos discentes surdos nos espaços escolares, com ênfase na biblioteca.

É importante salientar que, devido ao fato de os participantes desta pesquisa serem pessoas Surdas — que utilizam uma língua gesto-visual para se comunicar — foi necessário o uso de gravações em vídeo, além da participação de um intérprete para mediar a tradução entre Libras e Português, e vice-versa.

A maioria dos discentes Surdos foi abordada para participar da pesquisa por meio dos intérpretes participantes da fase anterior e, gentilmente, mediar as entrevistas. Vale salientar que o universo de Surdos matriculados no momento da pesquisa era de 21 (vinte e um). As entrevistas foram realizadas

entre 13 de março e 03 de abril de 2023. Seis discentes aceitaram o convite e escolheram o dia, o horário e a forma de participação (online ou presencial) nas entrevistas. Eles preferiram responder de forma online pela Plataforma Google Meet. Por questões de confidencialidade, foram dadas aos entrevistados as seguintes denominações: **Discente 01, Discente 02, Discente 03, Discente 04, Discente 05 e Discente 06**, preservando assim, suas verdadeiras identidades.

Inicialmente, foram coletados dados de identificação dos discentes Surdos como curso e período que estavam estudando. Todos estavam matriculados em cursos técnicos subsequentes em vários campi do IFPE, sendo, 03 (três) da Região Metropolitana do Recife e 03 (três) do interior de Pernambuco. Dos 06 (seis) respondentes, 02 (dois) estão no segundo período e 04 (quatro) no primeiro período.

Resultados e Discussão

O primeiro objetivo teve como finalidade conhecer a experiência dos entrevistados em relação à utilização e ao acolhimento na biblioteca. As perguntas foram direcionadas a investigar como os discentes realizam seus trabalhos escolares, se costumam consultar os livros da biblioteca e como esse atendimento é realizado.

Em relação ao que costumam consultar para realizar os trabalhos escolares, foram feitos os seguintes relatos:

*Essa é uma questão muito difícil, exemplo, o professor passa uma atividade, quando chego em casa, pesquiso na internet, **mas me sinto desconfortável, pois tem muitos termos que não conheço**. Como a minha esposa tem uma melhor aquisição da língua portuguesa, então ela me ajuda nesse processo. **O que nós dois não entendemos eu pergunto ao intérprete. Os intérpretes nos auxiliam e eu consigo realizar as atividades** (Discente 01, grifo nosso).*

É diferente do ouvinte, para eles é fácil, pois escreve, mas para o Surdo é difícil. Para pesquisar os trabalhos uso livros, porque prefiro a leitura manual, mas às vezes uso o computador, o Google (Discente 02, grifo nosso).

*Tenho muita dificuldade porque **não consigo fazer a leitura e compreender**. Já tentei, mas é muito difícil. A Libras, eu aprendi desde criança, mas o Português não consigo entender todo o contexto para realizar as atividades (Discente 03, grifo nosso).*

*Em casa não consigo! **Então, uso muito a biblioteca**. Quando não tenho certeza do assunto pergunto as intérpretes. **Às vezes, uso computador, YouTube e o Google** (Discente 04, grifo nosso).*

*Tem duas disciplinas que não consigo entender bem porque tem muito texto. Tem atividades que não consigo fazer porque tem muito Português. **Então, peço ajuda para o intérprete resumir, porque não é fácil, tenho muita dificuldade com o Português**. Às vezes pesquiso no Google, mas também é difícil porque não tem tradução. Mas, sempre peço ajuda ao intérprete para fazer tudo direitinho (Discente 05, grifo nosso).*

*Faço as pesquisas **em casa pelo Google e YouTube**, assim fica mais fácil tradução **em Libras** (Discente 06, grifo nosso).*

Reforçando o que foi trazido pelos intérpretes entrevistados na etapa anterior, todos os discentes Surdos citaram a sua dificuldade na compreensão da língua portuguesa. A maioria utiliza recursos da internet para a realização de seus trabalhos ou atividades, mas sempre recorrem ao intérprete devido à sua insegurança no entendimento do português.

Em relação à utilização da biblioteca, a maioria dos discentes nunca havia utilizado a biblioteca do IF. É importante salientar que dos 06 (seis) participantes da pesquisa, 04 (quatro) estão iniciando o curso, o que, porventura, pode influenciar a não utilização da biblioteca, até o momento.

Já peguei livro na biblioteca, era algo muito simples, eu ia lá pegava o livro e avisava que queria levar para casa e me pediam o meu nome e o número da identidade. Mas é muito raro porque eu não tenho habilidade na língua portuguesa e na questão escrita gramatical. Porém, é algo importante a gente tentar aprender o Português. Depois que eu tiver uma aquisição melhor da língua portuguesa, futuramente, vou voltar a frequentar a biblioteca (Discente 01, grifo nosso).

*Já consultei livros na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), os alunos me ajudaram. Na biblioteca do IF, tentei pegar um livro, mas não tinha cadastrado a senha de acesso, não pude pegar. **Mas acho que na biblioteca do IF precisa de mais acessibilidade, porque uma vez fui sozinho e a pessoa que me atendeu não conseguiu me responder** (Discente 02, grifo nosso).*

Não, nunca entrei em uma biblioteca (Discente 03, grifo nosso).

Pego os livros e depois devolvo na biblioteca. O livro de Química, por exemplo, levei para casa e fiquei estudando. Sempre consigo pegar os livros, a responsável sempre me cumprimenta em Libras, muito gentil (Discente 04, grifo nosso).

Nunca utilizei a biblioteca do IF, mas no ensino médio já. O intérprete foi comigo e eu peguei o livro, o intérprete me ajudava a fazer a interpretação do livro (Discente 05, grifo nosso).

Nunca consultei livros na biblioteca do IF. No ensino médio eu pegava livro na biblioteca, mas tinha dificuldade para ler. Lá tinha uma pessoa que sabia Libras, era fácil pegar os livros (Discente 06, grifo nosso).

Os Discentes 02, 05 e 06 relataram possuírem experiência na utilização de biblioteca, no entanto, em outra instituição. É possível verificar que não tiveram problemas relacionados ao atendimento, visto que tinham pessoas habilitadas em Libras para realizar a mediação. Importante destacar o relato do Discente 01 que enfatiza a importância dos Surdos adquirirem conhecimento da língua portuguesa. Para Almeida, Santos e Lacerda (2015), embora os discentes Surdos apropriem-se de conhecimentos por meio da língua de sinais, que devem ser integrados às práticas educacionais como um direito linguístico. É também seu direito aprender o Português escrito, uma vez que as mediações simbólicas que regem as relações humanas com os saberes adquiridos são historicamente efetivadas, em grande parte por registros escritos. Consequentemente, é importante que os discentes Surdos apreendam a língua portuguesa.

No tocante ao segundo objetivo, que foi compreender o nível de entendimento das sinalizações para o acesso ao acervo da biblioteca, somente os Discentes 01, 02 e 04 responderam, pois os demais nunca adentraram na biblioteca do Campus. Os três foram unânimes em suas respostas, afirmando que não sentem nenhuma dificuldade na compreensão das informações relacionadas à biblioteca, como placas e avisos. É importante salientar que a biblioteca do Campus que o Discente 04 estuda adotou em todos os avisos, recursos ima-

géticos, para facilitar a compreensão dos discentes Surdos. Segundo Correia e Neves (2019), os Surdos notam o mundo predominantemente por meio da visão, o que implica na produção de um código visual. Os Surdos associam significado a símbolos de informações visuais que extraem do meio. Diante desse cenário, compreende-se a importância que as bibliotecas do IFPE empreguem esses recursos para assegurar que os Surdos se sintam envolvidos e respeitados nesse ambiente.

Em relação ao terceiro objetivo, que visava identificar as dificuldades enfrentadas na utilização dos serviços da biblioteca, perguntou-se especificamente se encontravam dificuldade em acessar os livros nas estantes, somente os Discentes 01 e 04 responderam:

Na biblioteca, tem o nome dos livros em português, então consigo identificar. Eu decorava o nome do livro, assim, era mais fácil identificar. Quando não decorava, a mulher me dizia: vá procurando. Eu me sentia a vontade (Discente 01, grifo nosso).

Acho um pouco difícil. Fui à prateleira vê os livros de Química porque tem a cor. Mas quando chego na cor é mais difícil achar o livro (Discente 04, grifo nosso).

Nos dois relatos, é possível perceber que os estudantes não localizaram o livro pelo número de chamada, que é o endereço do livro na estante. Nessas ocasiões, quando é consultado um catálogo ou instrumento similar nas bibliotecas, a procura pelo material tornando-se mais simples. Normalmente os alunos são orientados a anotar o número de chamada para facilitar a busca.

Em relação ao quarto objetivo que era verificar a importância da autonomia nos espaços escolares e, sobretudo, na biblioteca. As perguntas estavam voltadas a saber se sentiam a necessidade de serem acompanhados pelos intérpretes nos espaços escolares e, se em algum momento, deixaram de ser atendidos em algum setor devido à barreira comunicacional. Todos os participantes responderam que sempre que precisam resolver algo nos setores do IF, precisam estar acompanhados dos intérpretes, pois as pessoas não sabem se

comunicar em Libras. Quando perguntados se ficaram sem atendimento proveniente devido à ausência dos intérpretes, relataram os seguintes cenários:

Já aconteceu sim! Não conseguia me comunicar com a pessoa, então eu dizia: depois eu volto (Discente 01, grifo nosso).

Não! Mas, me sinto limitado porque sempre preciso do intérprete para me comunicar (Discente 02, grifo nosso).

Uma vez precisei de um papel para escrever, mas o atendente não conseguiu entender (Discente 04, grifo nosso).

Antes, quando comecei a estudar aqui, não tinha intérprete. Como ia conseguir me comunicar se eu sou Surda, mas agora tem intérprete. Antes eu precisava escrever, às vezes não entendia o Português (Discente 05, grifo nosso).

Os cenários relatados evidenciam a ausência da autonomia dos discentes Surdos nos espaços escolares. Eles expressaram a sua frustração devido à dependência constante da presença do intérprete para serem compreendidos e atendidos em suas demandas no cotidiano escolar. Para Cunha (2020) a presença do profissional intérprete é apenas um dos fatores importantes, e quando somados a outros fatores como adaptação curricular e divulgação da Libras nas escolas, pode contribuir para o alcance de uma educação inclusiva de qualidade.

Indicativos Categorizados – Contexto Discentes Surdos

A partir das falas dos discentes foi 02 (dois) indicativo: o primeiro associado à **Barreira Comunicacional** e segundo à **Barreira Instrumental**.

Sobre a **Barreira Comunicacional** no contexto dos discentes Surdos, dois aspectos se destacam. O primeiro está relacionado à dificuldade comunicacional do discente Surdo nos espaços escolares pela ausência da compreensão e uso da Libras nesses ambientes. O segundo aspecto, relacionado à dificuldade linguística do Surdo com a língua portuguesa. Essa dificuldade contribui para o distanciamento desses estudantes aos serviços da biblioteca, sendo agrava-

da pela ausência de materiais adaptados a esse público. Adicionalmente, essa barreira linguística resulta na dependência pedagógica extraclasse dos Surdos, que sempre recorrem ao intérprete para desenvolver seus trabalhos escolares, conforme observado nos relatos das entrevistas.

Esse cenário dicotômico, em estimular a utilização da língua portuguesa em detrimento da aquisição de ferramentas e materiais acessíveis, revela o caráter não inclusivo da biblioteca. Ela precisa estar preparada para servir a todos os discentes Surdos, independentemente de seu grau de proficiência na língua portuguesa. Vale salientar que todos os esforços para superar as barreiras nos ambientes escolares são primordiais para viabilizar a autonomia do discente Surdo, além de contribuir para o processo inclusivo, um direito que concerne ao Surdo.

Os estudos de Freitas (2019), Barreiros (2020), Cunha (2020), Santos Júnior (2020) e Souza (2021) enfatizam a importância da superação da barreira comunicacional nos espaços escolares devido ao isolamento sofrido pelo discente Surdo e consequentemente à dependência da presença do intérprete. Esse cenário, também foi evidenciado no IFPE por meio dos relatos dos intérpretes e dos discentes Surdos participantes da pesquisa. Foi possível averiguar que apesar dos esforços empenhados pelos profissionais envolvidos nos NAPNEs, a superação da barreira comunicacional ainda é um fator que necessita ser intensificado. Isso, portanto, sinaliza que a Libras, enquanto língua, seja amplamente divulgada e que os níveis de conhecimento da língua sejam aprofundados, conforme as necessidades de atendimento dos discentes Surdos nos espaços escolares.

Sobre o indicativo **Barreira Instrumental**, destacou-se a dificuldade do discente Surdo ao acessar os livros da biblioteca. É importante salientar que essa dificuldade não consiste em barreira física, no entanto, à dificuldade de encontrar o livro na estante. Esse cenário evidencia a necessidade de desenvolver ferramentas com as especificidades dos discentes Surdos para facilitar a busca

dos materiais na biblioteca. Além disso, ressalta a importância de priorizar recursos imagéticos no ambiente da biblioteca de forma a facilitar o atendimento e as sinalizações do espaço. Por isso, conforme as recomendações de Souza (2019), Barbosa (2020) e Aguiar (2021) é fundamental conhecer em detalhes as especificidades do usuário da informação para desenvolver serviços relevantes para atraí-los para o ambiente da biblioteca.

A Figura 2 apresenta a sumarização descritiva dos indicativos identificados na investigação.

Figura 2 – Sumarização dos Indicativos.



Fonte: Os Autores.

Considerações Finais

O objetivo desta investigação foi compreender o contexto dos discentes surdos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco específico nos cursos técnicos do IFPE e nas suas necessidades educacionais no âmbito da biblioteca. Esse objetivo foi alcançado por meio da análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os discentes Surdos.

Os resultados observados permitiram compreender o universo dos discentes surdos no IFPE, destacando o distanciamento desse público em relação

às bibliotecas, a dificuldade em lidar com a língua portuguesa, a ausência de recursos didáticos, serviços ou produtos adaptados para esse público e as barreiras comunicacionais. Esses fatores contribuem para a dependência pedagógica e comunicacional dos Surdos em relação ao intérprete, o que enfraquece o processo inclusivo nas bibliotecas do IFPE.

A categorização dos indicativos possibilitou observar a persistência de barreiras comunicacionais e instrumentais no acesso dos discentes Surdos aos serviços escolares, especialmente na biblioteca. Essas barreiras refletem uma estrutura educacional que ainda carece de uma abordagem verdadeiramente inclusiva, limitando a autonomia e a integração desses estudantes. A Barreira Comunicacional, marcada pela ausência de materiais em Libras e a dificuldade com a língua portuguesa, evidencia a dependência dos intérpretes e a necessidade de políticas mais eficazes para disseminar e valorizar a Libras como ferramenta essencial para o aprendizado e a interação escolar.

A Barreira Instrumental revela a dificuldade de localizar livros e outros materiais, apontando para a urgência em adaptar os serviços da biblioteca às necessidades específicas dos discentes Surdos. Medidas como a implementação de recursos imagéticos e sinalizações adequadas, aquisição de livros e dicionários sobre Libras, a possibilidade de instalar softwares e sistemas de acessibilidade nos computadores e, por fim, possuir servidores no atendimento, ao menos com nível básico de Libras, são fundamentais para promover a acessibilidade.

A alta gestão deve estabelecer uma articulação eficaz com os setores envolvidos na inclusão, assegurando que as ações sejam encadeadas, sistêmicas e devidamente documentadas. O NAPNE de cada campus deve atuar de forma a tornar-se uma referência institucional local, oferecendo apoio consistente aos demais setores para receber os estudantes com necessidades específicas de maneira equitativa. Considerando que a missão do Núcleo é fomentar, na instituição, a cultura da educação pautada na convivência, aceitação da diversidade

e, sobretudo, na superação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, é essencial alinhar esforços.

Portanto, é imprescindível que as Institutos Federais adotem estratégias proativas para superar essas barreiras, alinhando-se ao direito à educação inclusiva. Somente com a efetiva integração de recursos e práticas que atendam às especificidades dos discentes Surdos será possível criar um ambiente de aprendizagem que promova a igualdade de oportunidades e a autonomia.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal de Pernambuco e ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no desenvolvimento deste artigo. Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado do PROFEPT vinculado como projeto de pesquisa cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa do IFPE, com parecer consubstanciado aprovado pelo CEP da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) n.º 5.729.976 em 20/08/2022.

Referências

AGUIAR, E. de B. F. **A inserção e a formação omnilateral e integral do estudante Surdo nas aulas de física**. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Tocantins, Tocantins, 2019. Disponível em: <https://is.gd/Nkt99k>. Acesso em: 15 set. 2024.

ALMEIDA, D. L. de; SANTOS, G. F D. dos. LACERDA, C. B. F. de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.3, p.30-57, 2015.

BARBOSA, E. C. B. F. **Inclusão Educacional: a acessibilidade dos usuários com deficiência visual e/ou motora da Biblioteca do IFCE – Campus Fortaleza**. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Fortaleza, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://is.gd/XlXM3D>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BARREIROS, C. P. R. **O documentário como ferramenta para conscientização sobre a importância de práticas atitudinais inclusivas.** 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://acesse.one/FBgEh>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para Surdos e as políticas vigentes. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Tenho um aluno Surdo e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos.* 2. ed. São Carlos: EduFSCar, 2014. p.27-61.

CORREIA, P. H.; NEVES, B. C. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://is.gd/kJd54C>. Acesso em: 18 abri. 2024.

CUNHA, Mariane. Maria. de Carvalho. **Inclusão de Surdos:** a importância da acessibilidade de informações institucionais para efetivação de uma educação inclusiva. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Minas Gerais, Ouro Branco, 2020. Disponível em: <https://is.gd/8dbANH>. Acesso em: 06 nov. 2024.

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R. de; SOARES, F. P. **O direito dos Surdos à educação: que educação é essa?** *In: Estudos Surdos: diferentes olhares.* DORZIAT, Ana (org.). 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FREITAS, C. R. de. **A Inclusão de alunos Surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas:** e agora o que fazer? 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://is.gd/gEaBC6>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo.* Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, D. A.; SANTOS, K. A. S. Formação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais: desafios e possibilidades no contexto da Educação Inclusiva e Bilíngue para Surdos. *In*: DENARI, Fátima Elizabeth (org.). **Educação especial: distintos olhares, diferentes escutas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014. p. 55-76. Disponível em: <https://is.gd/fEikCY>. Acesso em: 8 abri. 2024.

MENDES, K. A. M. de O. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e aspectos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Transmutare**, v. 5, Curitiba, p. 1-18, 2020.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PERLIN, G. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SASSAKI, R. K. Inculsão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p.10-16, 2009. Disponível em: <https://is.gd/jT3B6G>. Acesso em: 7 out. 2024.

SANTOS JUNIOR, M. L. **Inclusão na EPT: conhecer mundos por trás do silêncio**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2020. Disponível em: <https://is.gd/w8ErwY>. Acesso em: 21 set. 2024.

SOUZA, A. N. G. de. **Comportamento informacional discente no Ensino Médio Integrado: a biblioteca como espaço de ensino não formal na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2019. Disponível em: <https://is.gd/HEIjeQ>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SOUZA, E. de; BENITES, L. C. Ensino médio integrado: em busca da utopia da formação integrada. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 25, p. 105-120, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://is.gd/fwoTzu>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SOBRE O ORGANIZADOR

Julio Cesar de Souza

Pedagogo no Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ipatinga. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2023). Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2013). Graduado em Licenciatura em História pela Universidade de Uberaba (2008). Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2014). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba (2011). Especialista em Educação Continuada e a Distância pela Universidade de Brasília (2011). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2015). Tem experiência nas áreas: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, Ensino de História, Educação a Distância, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Docente do ProEPT, Doutora em Letras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5329243617221780>

Orcid: 0000-0002-8150-6956

E-mail: anaclaudia@iffarroupilha.edubr

Andréa Cardoso Castro

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Especialista em Gestão da Informação em Arquivos.

Lattes: <https://http://lattes.cnpq.br/5394931355989454>

ORCID: <https://0000-0002-4013-4850>

E-mail: andrea.cardoso@olinda.ifpe.edu.br.

Aline Cristina Candido Franquilino

Especialista em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica - IFSC. Licenciada em Pedagogia - UNIFAL.

E-mail: aline.franquilino@hotmail.com.

Daniela Copetti Santos

Grupo de Ensino e Pesquisa Meio Ambiente. Saúde e Sociedade - GEPMAS

Professora Mestrado ProfEPT- IFFar- Campus Jaguari/RS

Professora EBT - IFFar Campus Santa Rosa/RS

<http://lattes.cnpq.br/3000585794868964>

<http://orcid.org/0000-0001-6032-5729>

Daniela.copetti@iffarroupilha.edu.br

Debora Mota Marques

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão e Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. Atua como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, campus Muriaé.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6318846554438016>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1952-2020>

E-mail: debora.mota@ifsudestemg.edu.br

Elizane Silva do Nascimento

Mestranda em Educação Profissional - PPGEP/IFRN, Linha de Pesquisa 2 - Formação Docente e Práticas Pedagógica (2024), Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância - IFRN (2024), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2007-2011).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8407-0709>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1219185716822931>

E-mail: elizanenascimento@gmail.com

Ivanildo José de Melo Filho

Doutor em Ciência da Computação. Docente e Membro Permanente do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4062852621660068>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7584-5230>

E-mail: ivanildo.melo@paulista.ifpe.edu.br.

Julio Cesar de Souza

Doutor em Educação - UFES; Mestre em História - UFU; Licenciado em História e em Pedagogia - UNIUBE. Pedagogo no IFMG campus Ipatinga.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2719747197826338>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9033-640X>

E-mail: juio.souza@ifmg.edu.br

Juliana Rodrigues Amaral Souza

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba (2022/2024). Graduada em Letras/LIBRAS Licenciatura pela Faculdade Eficaz (2021) e atualmente cursando Bacharelado em Letras/LIBRAS pela Faculdade Uniasselvi (2025). Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2007) e em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2018). Especialista em Educação Inclusiva (2010), em Psicopedagogia Institucional (2010), em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pela Universidade Cidade de São Paulo (2012) e em Docência do Ensino Superior de LIBRAS (2021). Possui dezenove anos de experiência como tradutora e intérprete de LIBRAS, iniciou sua atuação como tradutora e intérprete de LIBRAS no Estado de Minas Gerais (2011-2015).

Desde 2016, exerce essa função no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Muriaé, onde também coordenou o Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) de 2017 a fevereiro de 2024 e lidera projetos de inclusão e cursos de Libras Básico I e II.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0525644919144260>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1812-7304>

E-mail: juliana.souza@ifsudestemg.edu.br

Kleverson Gonçalves Willima

Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (PPGPS/UENF), especialista em Educação Profissional e Tecnológica pela Faculdade Iguaçu e licenciado em Letras – Português e Espanhol pelo Centro Universitário FAEL. Membro do Observatório da EPT do IFSul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1787630683030415>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9729-5148>

E-mail: biokleverson@gmail.com

Larissa Leslie Sena Fiuza Bispo

Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Especialista em Educação Profissional pelo Instituto Federal Rio Grande do Norte (IFRN). Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora pedagógica de um Centro Estadual de Educação Profissional, Secretária de Educação do Estado da Bahia.

E-mail: larissa.senaf@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6102572535332356>

Léo Marcos Werner

Técnico Administrativo em Educação – IFFar Campus Panambi/RS

Mestrando Profissional em Educação Profissional e Tecnologia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9555728092843630>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1094-7332>

E-mail: leo.werner@iffarroupilha.edu.br

Luma da Rocha Seixas

Doutora em Ciência da Computação. Docente Adjunta no Instituto de Computação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7728566152192331>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4900-0947>

E-mail: seixas.luma@ufba.br

Marcos Paulo de Assis Castro

Mestre em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste. Docente Interpretre do Governo do Estado de Pernambuco e Tradutor Interpretre de LIBRAS da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8357261007500127>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5988-0389>

E-mail: marcos.castro@ufrpe.br.

Maria Rosimery de Medeiros Lima Bastos

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER) e em Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Construtivista (UNICAP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4959171804847414>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8511-548X>

E-mail: rosimerymlima@gmail.com

Mônica Ribeiro de Araújo

Mestranda em pelo IFFAR, Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProEPT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3467846113319170>

ORCID: 0009-0009-7092-4464

E-mail: psico.monica8@gmail.com

Roberto Douglas da Costa

Doutor pelo programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Computação da UFRN, Mestre em sistemas computacionais pelo programa de pós-Graduação em Ciência da Computação da UERN/UFERSA, Especialista em Novas Tecnologias na Educação pela Escola Superior Aberta do Brasil - ESAB e Graduado em Sistemas de Informação pela Universidade Potiguar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6239-563X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5278397734472529>.

E-mail: roberto.douglas@gmail.com

Rosângela Maria de Melo

Doutora em Ciência da Computação. Docente e Membro Permanente do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8825117150821632>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7979-6173>

E-mail: rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br.

Sheila Cibelle de França Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Especialista em Educação de Jovens e Adultos e em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4044547408475594>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3311-4145>

E-mail: sheila.silva@vitoria.ifpe.edu.br.

Vantoir Roberto Brancher

Docente do ProEPT, doutor em Educação pela UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3260077562370842>

ORCID: 0000-0003-2829-7320

E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:

relatos de pesquisas e práticas pedagógicas

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

