

FÁBIO ALEXANDRE  
ARAÚJO DOS  
SANTOS

FRANCISCO DAS  
CHAGAS SILVA  
SOUZA

SONIA CRISTINA  
FERREIRA MAIA  
(ORGANIZADORES)

# PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



editoraifrn

FÁBIO ALEXANDRE  
ARAÚJO DOS  
SANTOS

FRANCISCO DAS  
CHAGAS SILVA  
SOUZA

SONIA CRISTINA  
FERREIRA MAIA  
(ORGANIZADORES)

# **PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



**editoraifrn**

NATAL - RN  
2022

Presidente da República  
**Jair Messias Bolsonaro**  
Ministro da Educação  
**Victor Godoy Veiga**  
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Tomás Dias Sant'ana**

---



**INSTITUTO FEDERAL**

Rio Grande do Norte

Reitor  
**José Arnóbio de Araújo Filho**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
**Avelino Aldo de Lima Neto**  
Coordenadora da Editora IFRN  
**Gabriela Dalila Bezerra Raulino**

---

### **Conselho Editorial**

Avelino Aldo de Lima Neto  
Ana Lúcia Sarmento Henrique  
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira  
Annaterra Teixeira de Lima  
Cláudia Battestin  
Claudia Pereira de Lima Parente  
Danila Kelly Pereira Neri  
Denise Cristina Momo  
Diogo Pereira Bezerra  
Elizomar de Assis Nobre  
Emanuel Neto Alves de Oliveira  
Emiliana Souza Soares  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Gabriela Dalila Bezerra Raulino  
Jean Leite Tavares  
José Carlos Morgado

José Everaldo Pereira  
Julie Thomas  
Lenina Lopes Soares Silva  
Luciana Maria Araújo Rabelo  
Maria da Conceição de Almeida  
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite  
Marcelo Nunes Coelho  
Marcio Monteiro Maia  
Miler Franco D Anjour  
Paulo Pereira da Silva  
Rebeka Caroca Seixas  
Renato Samuel Barbosa de Araujo  
Rodrigo Luiz Silva Pessoa  
Samuel de Carvalho Lira  
Sílvia Regina Pereira de Mendonça

---

### **Projeto Gráfico, Diagramação e Capa**

Miguel Leite  
André Duarte da Silva  
**Revisão Linguística**  
Raylena Evelyn

Prefixo editorial: Editora IFRN  
Linha Editorial: Técnico-científica  
Disponível para *download* em:  
**<http://memoria.ifrn.edu.br>**



### **Contato**

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.  
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)





Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

P963 Processos formativos na educação profissional e tecnológica [livro eletrônico] / Fábio Alexandre Araújo dos Santos, Francisco das Chagas Silva Souza, Sonia Cristina Ferreira Maia (organizadores). – Natal : IFRN, 2022.  
558 p. ; PDF

ISBN: 978-65-86293-98-2

1. Educação. 2. Educação Profissional. 3 Ensino Médio Integrado.  
I. Santos, Fábio Alexandre Araújo dos. II. Souza, Francisco das Chagas Silva. III. Maia, Sonia Cristina Ferreira. IV. Título.

IFRN/SIBi

CDU 37

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



# APRESENTAÇÃO

A obra ora apresentada é mais um volume produzido por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado Profissional em Rede Nacional, além da participação de professores convidados de outras Instituições de Ensino Superior.

Nesta obra damos enfoque às produções acadêmicas realizadas, sobretudo no ProfEPT. Nela, encontramos discussões teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, mas também pesquisas aplicadas com fins de gerar produtos educacionais que possam ser utilizados como recursos didáticos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por mais de 40 instituições. Entretanto, salientamos que esses produtos educacionais não se restringem a essa Rede e pode ser adaptado e utilizado em outras instituições voltadas para a formação para o mundo do trabalho.

Por fim, destacamos que a publicação deste

livro resultou da submissão ao Edital de chamada pública nº 06/2021, lançado em fevereiro de 2021 pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, com o objetivo de selecionar livros de programas de pós-graduação *stricto sensu* dessa instituição. As obras deveriam ser obras originais e inéditas para publicação pela Editora IFRN, de autoria individual ou coletiva, definida em colegiado dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e submetidas à avaliação e aprovação do Conselho Editorial da Editora IFRN.

Fábio Alexandre Araújo dos Santos  
Francisco das Chagas Silva Souza  
Sonia Cristina Ferreira Maia  
*Os organizadores*



# PREFÁCIO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um campo epistêmico apontado pela literatura crítica como essencial para a constituição de instituições educativas capazes de formar trabalhadores nas perspectivas crítica, integradora, humanizadora, emancipadora e transformadora. O contexto brasileiro, extremamente diverso e desigual, move pesquisadores críticos do referido campo epistêmico a problematizar sobre inquietudes como: 1) Como enfrentar os inúmeros desafios do campo da EPT? Como se constitui o campo da formação dos professores para a EPT? Quais os desafios centrais da prática docente em EPT?

Esse *e-book* se arquiteta na direção de colaborar com o pensamento integrador necessário para conceber alternativas criativas e assertivas para as problemáticas do saber e fazer docente em Educação Profissional e Tecnológica. Os 18 (dezoito) capítulos do manuscrito sinalizam olhares



e perspectivas que promovem o pensamento sobre à prática docente transformadora se constituindo em um referencial seguro para trabalhadores da educação em EPT.

O conteúdo do *e-book "Processos formativos na Educação Profissional e Tecnológica"* realça temáticas e experiências desenvolvidas que desvelam significativo impacto social na oferta da educação profissional, realçando preocupação com um projeto de sociedade crítica e solidária.

Os capítulos realçam consistentes produções de conhecimento sobre a EPT no contexto do Programa de Pós-graduação em nível Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT). Os objetos de estudo tomados pelos autores se delineiam a partir da produção de dissertações no Polo ofertado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no campus de Mossoró/RN.

O PROFEPT tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos educacionais por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado, segundo a

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com o intuito de ressaltar a importância que as pesquisas desenvolvidas no PROFEPT do IFRN, campus Mossoró/RN, possuem para os trabalhadores do campo da educação profissional, o *e-book* socializa pesquisas sensíveis ao desenvolvimento humano por meio de investigações interdisciplinares, constituídas pela interface entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, na perspectiva da sofisticação de processos formativos e educativos.

Diante da riqueza das comunicações, podemos afirmar, sem dúvida, que o *e-book* é também um instrumento de avaliação do PROFEPT enquanto notável política pública que socializa reflexões propostas por pesquisadores a partir de suas formações verticalizadas, numa perspectiva contextual e integradora em nível de mestrado, voltada para profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para desenvolverem atividades de ensino, formação, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica.

As metodologias utilizadas na integralidade dos capítulos se revelaram como caminhos imprescindíveis para a significação e os sentidos

dos diversos objetos investigados. É brilhante ler na totalidade dos capítulos a forma potente como apresentam a dinâmica de pesquisadores impulsionados pelo desejo de qualidade social na oferta de EPT. Com a leitura dos capítulos aprendemos muito sobre como enfrentar barreiras, superar desafios e lutar por dentro dos processos formativos, a partir da ação, da reflexão e de processos de consciência.

Nessas linhas de apresentação do manuscrito, atesto sobre a qualidade das ideias presentes nesse projeto de livro coletivo que traduz preciosas investigações sobre "*Processos formativos na Educação Profissional e Tecnológica*". Sem dúvida, um livro digital com valor profícuo principalmente por aproximar o diálogo entre as particularidades do IFRN e o contexto dos processos formativos para o chão da escola pública de EPT.

Natal, agosto de 2022.

Profa. Dra. Andrezza M. B. do N. Tavares



# SUMÁRIO

## **15 | Capítulo 1**

PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL E O MUNDO DO TRABALHO: O ESCRITO E O DITO DOS BOLSISTAS DO PROGRAMA

## **46 | Capítulo 2**

METODOLOGIAS ATIVAS COM FOCO NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

## **76 | Capítulo 3**

CONSELHO DE CLASSE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ABORDAGENS DE UMA FERRAMENTA DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

## **112 | Capítulo 4**

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DAS LEIS Nº 12.711/2012 E Nº 13.409/2016

## **153 | Capítulo 5**

A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS PARA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

## **180 | Capítulo 6**

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, UMA DIMENSÃO ESQUECIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ELETROTÉCNICA

**209 | Capítulo 7**

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO PARQUE TEMÁTICO MINA BREJUI (CURRAIS NOVOS-RN)

**240 | Capítulo 8**

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: POSSIBILIDADE OU ENTRAVE AO CURRÍCULO INTEGRADO?

**274 | Capítulo 9**

AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO PEER INSTRUCTION PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NA EPT: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DOCENTES DA EAD

**299 | Capítulo 10**

FORMAÇÃO ÉTICA E DE RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM ALIMENTOS NA FORMA INTEGRADA

**318 | Capítulo 11**

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**350 | Capítulo 12**

EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL NO CAMPO: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EXTENSIONISTA PARA A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**381 | Capítulo 13**

PLANEJANDO O FUTURO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**414 | Capítulo 14**

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA À FORMAÇÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**444 | Capítulo 15**

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO DIANTE DA NOVA  
INSTITUCIONALIDADE DO COLÉGIO PEDRO II COMO PARTE DA  
REDE FEDERAL

**475 | Capítulo 16**

A CULTURA DA PAZ SOB A VISÃO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS  
PROGRESSISTAS E O PAPEL DA ESCOLA

**502 | Capítulo 17**

LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE  
DISCUSSÃO SOBRE PROBLEMAS SOCIAIS DURANTE A PANDEMIA

**525 | Capítulo 18**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA, NUANCES E PERSPECTIVAS

**553 | Autores**

# CAPÍTULO I



## **PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL E O MUNDO DO TRABALHO: O ESCRITO E O DITO DOS BOLSISTAS DO PROGRAMA**

IZABEL CRISTINA LEITE DE LIMA  
SONIA CRISTINA FERREIRA MAIA

### **1. INTRODUÇÃO**

A discussão sobre o mundo do trabalho envolve concepções distintas que necessitam de uma análise mais densa, tendo em vista a divergência que, muitas vezes, ocorre em torno do entendimento de mundo do trabalho e mercado de trabalho, com a errônea tendência de igualá-los. Compreender esses conceitos faz-se necessário e urgente, principalmente em espaços como as instituições de Educação Profissional e Tecnológica - EPT, que têm como um dos seus principais objetivos a formação humana

integral.<sup>1</sup> Nesse sentido, Pacheco afirma que:

[...]também deve ser rejeitada a concepção que vê a educação como salvação do país e a EPT como porta da empregabilidade, entendida como condição individual necessária ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, de responsabilidade exclusiva dos trabalhadores. Isso significa desmistificar a pretensa relação direta entre qualificação e emprego, fortemente disseminada pela mídia e assumida pelo Governo Federal de 1994 a 2002, como eixo das políticas públicas de trabalho, contribuindo para a atual explosão da oferta de cursos privados de educação profissional (PACHECO, 2012, p.57).

Corroborando com Pacheco (2012), tal concepção é de fácil aceitação quando pensada e analisada pelo senso comum. Por outro lado, essa discussão não é tão simples, uma vez que vivemos em uma sociedade capitalista na qual o trabalho vivo é apenas uma via para obtenção de mais-va-

---

1 Segundo Pacheco (2015), a formação humana integral refere-se à superação da divisão entre aqueles que pensam e os que executam, rompendo com a formação voltada para treinar pessoas para executar determinadas tarefas e focando, acima de tudo, na formação de cidadãos que compreendam todo o processo produtivo e qual o seu papel nesse processo.



lia<sup>2</sup> e, com um extenso exército industrial de reserva<sup>3</sup>, os profissionais ficam à mercê dos desígnios do capital, aceitando trabalhos precarizados, subempregos e enfrentando o desemprego estrutural. Antunes e Filgueiras (2020) trazem essa discussão ao expor as mudanças referentes ao mundo do trabalho na segunda década do século XXI, as quais estão associadas às novas tecnologias. Como exemplo, temos as chamadas plataformas digitais e o movimento denominado de **uberização** do trabalho.

Tendo em mente essas mudanças no mercado de trabalho, é preciso então conceituá-lo. Tal conceituação é comumente atrelada à relação entre oferta e procura por emprego, próprias do modo de produção capitalista, porém, como essa relação não é estática, mas vem sofrendo transformações ao longo do tempo, o seu conceito também possui várias vertentes. A vertente predominante nos trabalhos e discussões acadêmicas refere-se

---

2 Mais-valia é um termo utilizado por Marx para designar a exploração da classe trabalhadora por meio das suas horas trabalhadas não pagas, para obtenção de lucro pelo capitalista. Para tal, existe a mais-valia absoluta, na qual o capitalista aumenta as horas de trabalho; e a mais-valia relativa, em que o capitalista introduz maquinaria e tecnologias para aumentar a produção e tornar o trabalho mais produtivo, aumentando seu lucro.

3 População trabalhadora excedente no modo de produção capitalista.

à economia clássica, em que segundo Oliveira e Piccinini (2011, p. 1.534), “[...] os aspectos sociais são praticamente desconsiderados e as distorções encontradas no mercado são consideradas imperfeições”.

Com essa concepção em mente, iremos explicar a situação do jovem nesse contexto do mundo do trabalho, bem como a sua conceituação de acordo com o Estatuto da Juventude, e alguns autores que discutem sobre essa parcela da população. Abordaremos, no capítulo em foco, como esses sujeitos estão inseridos no mercado de trabalho e como a formação pautada na omnilateralidade tem se estabelecido na sociedade capitalista.

## **2. O JOVEM E O MUNDO DO TRABALHO: FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, considera jovens aqueles com idade entre 15 e 29 anos. Além dessa especificação jurídica, há outros diversos conceitos sobre essa fase da vida. Compreendemos a necessidade de estudar tais conceitos, uma vez que esses jovens estão inseridos nos ambientes de trabalho e nas nossas vidas. O mínimo a ser feito é tentar apreendê-los, na tentativa de não negligenciarmos esse conhecimento e generalizarmos esse termo, como *flatus vocis*. Nesse

sentido, para Simões (2010):

A condição juvenil remete a uma etapa do ciclo da vida, de ligação entre a infância, tempo da primeira fase do desenvolvimento corporal (físico, emocional e intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, capaz de exercer as dimensões de produção, reprodução e participação (SIMÕES, 2010, p.99).

Dayrell (2003, p. 41), por sua vez, define que “os jovens, enquanto sujeitos sociais, constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano”, e acrescenta: “entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um” (*ibid.*, p. 42). Assim, como argumenta o autor, devemos nos referir a essa fase da vida não apenas como juventude (no singular), mas como juventudes, no plural, concebendo esses jovens como sujeitos de direitos que constroem seus modos de ser a partir de suas realidades e de seus cotidianos, com suas peculiaridades e particularidades, sem generalizações.

É necessário, portanto, compreender a importância dessa fase, sua definição (sem

recortes), concebendo-a como um modo ser, *sui generis*, de cada jovem, de acordo com suas vivências, pois isso nos pouparia de visões tão errôneas a seu respeito. Desse modo, é importante destacar o jovem como sujeito social, com sua historicidade, aspirações e que se relaciona com os demais sujeitos (DAYRELL, 2003).

Assim sendo, a discussão sobre a juventude também inclui discutir sobre as desigualdades sociais que estão tacitamente ligadas a essa fase da vida. Esses jovens, muitas vezes, também estão inseridos no contexto de escolas públicas, onde se tem um maior número de filhos da classe trabalhadora. Um ambiente que não está isento de segregação, pelo contrário, também se expressa no sistema educacional como um todo. Nessa perspectiva, Ferreira (2011, p. 89) afirma que “os jovens de origem social mais vulnerável ocuparam sempre as posições de menor prestígio. Em contrapartida, aos de melhor posição social ficaram garantidas as melhores condições de escolarização”.

É possível compreender essa realidade nas palavras de Ciavatta (2014), quando a autora aborda o movimento de profissionalização precoce dos filhos da classe trabalhadora como uma necessidade, uma realidade imposta e que divide não somente a sociedade em classes, mas

especialmente a educação, que vive uma dualidade histórica entre a educação propedêutica para os filhos da classe dominante e a educação prática para os filhos da classe trabalhadora.

Corroborando com o que foi exposto acima, uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), a PNAD Contínua sobre Trabalho Infantil de 2017, apresenta os seguintes dados:

Em 2016, 1,8 milhões de crianças de 5 a 17 anos trabalhavam no Brasil. Mais da metade delas (54,4% ou 998 mil), pelo menos, estavam em situação de trabalho infantil, ou porque tinham de 5 a 13 anos (190 mil pessoas), ou porque, apesar de terem de 14 a 17 anos, não possuíam o registro em carteira (808 mil) exigido pela legislação.

Ainda assim, o desemprego permanece sendo um fator incisivo no cotidiano dos jovens brasileiros até hoje. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (PNAD Contínua), feita pelo IBGE no primeiro trimestre de 2020, mostrou que o desemprego atinge 27,1% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos. Índice bem acima da média geral do país que é de 12, 2%.

Também nessa direção, Kuenzer (2009, p.45) afirma que “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que

expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má fé”. Ou seja, o fim dessa dualidade e, conseqüentemente, a concretização de uma nova concepção de ensino médio por exemplo, não seria possível em uma sociedade capitalista como a nossa.

Nesse sentido, surge a necessidade de compreender o mundo do trabalho para além da visão mercadológica, trazendo-o para um lugar de memória, em que este faz parte da constituição do próprio homem. Esse é o sentido ontológico do trabalho. Borges (2017) exemplifica o que seria esse sentido ontológico ao concebê-lo como ontologia do ser social, “portanto, aquilo que define o homem como ser, para além do mundo natural, é o trabalho” (*ibid.*, p.103). Reforçando esse sentido, Frigotto (2009) considera que “os sentidos do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas [...]”. O autor considera que o ponto central no campo das ideias em que se discute a categoria trabalho, seria a luta contra-hegemônica às ideologias capitalistas burguesas.

Antunes (2009) dá centralidade à ação teológica presente no trabalho como algo especificamente humano, uma vez que o conceito de

liberdade está atrelado ao trabalho. Para ele, o ato teleológico é um ato intrínseco à liberdade, o que nos remete à conclusão de que quanto mais consciência e alternativas o homem possui na constituição de seu trabalho, mais próximo à liberdade ele estará. Antunes (2009, p.145) ainda acrescenta que o trabalho “[...] configura-se como protoforma da práxis social, como momento fundante, categoria originária, onde os nexos entre causalidade e teleologia se desenvolvem de modo substancialmente novo”.

De acordo com Marx (2004), é através do trabalho e de sua consciência que o homem se diferencia dos outros animais. Sendo assim, o trabalho é uma atividade livre que se inverte em obrigatória diante do seu estranhamento, uma vez que, nesse processo de exteriorização do trabalho, o homem “faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a *sua existência*” (*ibidem.*, p. 85, grifos do autor).

Partindo do entendimento do trabalho no seu sentido ontológico, é importante discutir então as transformações pelas quais essa categoria de estudo vem passando, uma vez que, a partir da propriedade privada dos meios de produção, o trabalho foi submetido aos desígnios do capitalismo, sendo incorporado como um instrumento

de obtenção de lucro por meio da mais-valia que está atrelada ao trabalho alienado, onde a força de trabalho e os meios de produção não pertencem ao trabalhador, mas sim ao dono do capital. Marx (2004, p.46) afirma que “o único motivo que determina o possuidor de um capital a empregá-lo, seja na agricultura, seja na manufatura, ou num ramo particular do comércio por atacado (*em gros*) ou varejista (*em détail*) é o ponto de vista de seu próprio lucro”.

Assim sendo, a categoria trabalho tem sua historicidade marcada por muitas metamorfoses que a acompanharam desde as sociedades primitivas até os dias atuais. Possuindo, portanto, características específicas de acordo com a época.

Na antiguidade, para os romanos, o conceito de trabalho atrelava-se a uma visão negativa, pois o seu significado tinha origem na palavra derivada do latim *tripalium* que se referia a um instrumento de três paus muito associado à tortura, reforçando assim o sentido negativo do trabalho, o sentido de sofrimento e tortura (ROSSATO, 2001). Já os gregos consideravam o trabalho manual uma atividade indigna e que se destinava apenas aos escravos, enquanto que, para os homens livres, era designado o trabalho intelectual.

Em sua fase primitiva, que podemos situar



como sendo a primeira divisão social do trabalho, este era organizado de acordo com o sexo. Homens e mulheres tinham, cada um, suas próprias atribuições, ou seja, homens, mulheres, crianças e jovens tinham atividades específicas. As mulheres eram responsáveis pela agricultura e pelas atividades domésticas, já as crianças e os jovens eram responsáveis apenas pelas atividades domésticas. Aos homens, ficava a incumbência da agricultura, da colheita e da caça.

Nessa época, a economia restringia-se apenas à agricultura simples, com instrumentos rústicos, à coleta e à pesca. Nota-se que, nessa fase, o trabalho manual era predominante, dada a simplicidade dos instrumentos e das técnicas que utilizavam. Porém, com o desenvolvimento da agricultura, as relações sociais e as atividades econômicas passam para um outro patamar, como destaca Manfredi (2016):

O desenvolvimento da agricultura, o aperfeiçoamento dos instrumentos e equipamentos, o aparecimento das cidades, sem falar na necessidade das guerras, vão gerar maior complexidade na divisão do trabalho, a qual levará ao desenvolvimento da produção artesanal (ao lado da agricultura mais extensiva e complexa). O desenvolvimento do artesanato, a ampliação da produção agrícola e o crescimento das

idades implicam a necessidade de alargamento e desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, uma nova divisão social do trabalho, assim designada porque é associada ao aparecimento de classes sociais diferenciadas: agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais (grandes proprietários de terra) e sacerdotes (MANFREDI, 2016, p. 35).

Neste sentido, de acordo com a citação elucidada, o trabalho passa então pela sua segunda divisão. Se antes havia uma divisão sexual, agora essa divisão é de classes e se coloca entre trabalho intelectual e trabalho manual, resultantes das novas profissões e especificações decorrentes desse período histórico.

É importante destacar que nas sociedades primitivas a economia era de subsistência, ou seja, os povos detinham os seus meios e liberdade de produção. Quando essa produção deixa de se destinar para subsistência e se volta para a produção da mais-valia, o trabalho passa a ser assalariado, e os meios de produção passam a pertencer ao capital. O que marca o fim da fase das sociedades pré-industriais para, como denominou Manfredi (2016), a égide do capitalismo industrial.

Com a primeira Revolução Industrial, que ocorreu no século XVIII, o trabalho passa por uma

transformação com as novas invenções. Rossato (2001, p. 155) destaca que “essa primeira Revolução Industrial substitui a produção de energia pela força motriz. Com as novas invenções, aumenta a produção, diminui a fadiga e cresce o lucro”. Nesse processo, o trabalhador perde os meios de produção, que passam a pertencer ao patrão, e trabalha sob sua vigilância. É nessa época que, segundo Rossato (2001, p. 155), “nasce a manufatura ou a fábrica, e tem início o capitalismo. Por fim, a manufatura é introduzida à máquina. Nasce a revolução industrial”.

Diante do exposto, vê-se o quanto, nesse aspecto, o trabalho se distancia do seu sentido ontológico e passa a ser um meio de exploração pelo qual o capital obtém o seu lucro. O trabalho deixa de ser uma atividade livre e consciente, para se tornar algo estranho ao homem, algo que não lhe pertence. Neste sentido, Marx (2004, p.87) afirma que a “propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência do trabalho exteriorizado, da relação externa (*ausserlichen*) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo”.

A divisão do trabalho também contribui para o estranhamento explicitado por Marx (2004), pois reduz o homem a uma atividade mecanizada, dividida, unilateral, na qual ele não tem o conhe-

cimento total do processo de produção, mas apenas de uma parcela dele. Isso se acentuou com o processo de industrialização e mecanização, pois o homem passou a ser visto como um apêndice da máquina. O binômio Fordismo/Taylorismo reforça esse fato, já que se fundamentava em um padrão produtivo baseado no trabalho parcelado e fragmentado, no qual o trabalhador se reduzia a um conjunto de tarefas repetitivas que se findava em um trabalho coletivo destinado a produzir carros (ANTUNES, 2009).

Eis então que o trabalho se apresenta em dois sentidos: o ontológico, com a sua relação com a natureza de criação e recriação de si mesmo; e uma atividade alienadora e exploradora que, nos primórdios, tem sua origem nas palavras do latim associadas a tortura e sofrimento.

De acordo com Frigotto (2009, p. 175), “é com o desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas que trabalho assume o sentido de emprego remunerado e trabalhador para designar a classe trabalhadora”. E ele ainda argumenta que “até aqui fica claro que trabalho, emprego e classe social estão, em seu desenvolvimento, imbricados e os sentidos e significados que assumem têm determinações histórico-sociais” (*ibid.*, p.178). Isso significa que o trabalho é histórico e perpassa to-

das as sociedades, e em cada uma delas assume um papel diverso.

Marx discorre sobre o trabalho no modo de produção capitalista, o qual se materializa em estranhamento do homem em relação ao seu trabalho. Marx (2004) considera que o “seu trabalho não é, portanto, *voluntário*, mas forçado, trabalho *obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele” (p. 83, grifos do autor).

Assim sendo, a exploração capitalista, ao longo dos anos, vai passando por um processo de mutação que incide diretamente na classe trabalhadora e, conseqüentemente, no mundo do trabalho. Se no Taylorismo/Fordismo tínhamos uma divisão do trabalho centrada na fábrica, parcelada e territorializada, com a reestruturação produtiva<sup>4</sup> esse trabalho passa a ser flexibilizado e, conseqüentemente, ainda mais precarizado, destituído de direitos e garantias legais.

A instabilidade no trabalho tornou-se crescente e, atualmente, vivemos um fenômeno de “empreendedorismo” e informalidade que tenta mascarar o desemprego estrutural, oriundos do

---

4 Refere-se ao novo processo de relações de produção nas indústrias, que teve início com a Terceira Revolução Industrial na década de 1970 como resposta à crise do Fordismo/Taylorismo.

processo de financeirização<sup>5</sup> e mundialização do capital, decorrentes de sua transformação. Apesar de tal sociabilidade capitalista ora elencada, Antunes (2005) argumenta:

É nesse novo mundo multifacetado do trabalho, com sua morfologia, que poderemos ainda encontrar os agentes centrais dos novos embates e das ações sociais que emergem na contemporaneidade. Claro que se trata de um empreendimento societal mais difícil, uma vez que para tanto se torna imprescindível resgatar o sentido de pertencimento de classe que a (des)socialização do capital e suas formas de dominação (incluindo a decisiva esfera da cultura) procuram de todo modo nublar, nessa era de enorme ampliação das clivagens existentes no interior do mundo do trabalho” (ANTUNES, 2005, p.53).

A partir dessa afirmação de Antunes (2005), compreendemos que é no bojo da sociedade capitalista e nas suas contradições que poderemos, não de forma facilitada, porém necessária, provocarmos novos embates políticos de superação

---

5 De acordo com Festi (2020), a partir dos anos 70, o capitalismo enfrentou uma grande crise estrutural e como consequência houve regressão dos direitos sociais. Iniciava-se, de acordo com o autor, o neoliberalismo, o qual ele destaca como sendo uma fase de “destituição das forças produtivas e financeirização da economia”.

dessa realidade. A partir da tomada de consciência dos sujeitos. Para tal, destacamos a importância da educação nesse processo. Sabemos de suas contradições, especialmente por estar inserida em uma sociedade capitalista e ser, em muitos casos, usada até como projeto de legitimação, mas, é possível, como afirmou Moura (2013), criarmos os meios para essa travessia através da integração entre o ensino médio e o ensino profissional, que se materializa no Ensino Médio Integrado – EMI, no qual podemos conceber o trabalho como princípio educativo, uma educação politécnica e omnilateral.

A atual conjuntura que o mundo tem vivenciado, com as nocivas consequências da pandemia do novo Coronavírus, mostrou as diversas expressões da questão social<sup>6</sup>, e a incerteza sobre qual será o futuro do trabalho. Antunes (2020) faz essa indagação, considerando que a pandemia não está desconectada do sistema antissocial do capitalismo e que tem no poder destrutivo, tanto da força humana do trabalho como da natureza, o seu *modus operandi*. Para o autor, “teremos mais desemprego e mais desigualdade social, e quem tiver a “sorte” de permanecer trabalhando, vivenciará um

---

6 A questão social refere-se ao conjunto de expressões das desigualdades sociais decorrentes do capitalismo, com o intermédio do Estado (IAMAMOTO, 2001).

nefasto binômio: maior exploração e maior espoliação” (ANTUNES, 2020, n.p.).

Desse modo, tendo em vista o recente cenário de pandemia e crise econômica, o futuro de programas como o PAFE (Programa de Apoio a Formação Estudantil), por exemplo, pode estar em xeque, uma vez que não sabemos até quando o atual governo permitirá que esses estudantes continuem recebendo o auxílio financeiro referente à participação no Programa, apesar da ausência do trabalho por causa da pandemia e do isolamento, nem tão pouco sabemos se, ao retornarmos às atividades, os recursos sofrerão ou não cortes.

Diante desse panorama, faz-se urgente e necessário que a escola traga, para esses jovens, a discussão e os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação<sup>7</sup>, assim pode contribuir de maneira efetiva para a emancipação desses estudantes na tentativa de promover uma formação humana integral, assim como está disposto nos princípios norteadores da EPT.

Portanto, é nítida a relação estabelecida pela EPT com o conceito de escola unitária em Gramsci, mas que, em virtude da sociabilidade capitalista atual, encontra barreiras para se concretizar efeti-

---

7 Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p. 155).



vamente. Logo, importa destacar o papel da escola nesse processo, é necessário que esta tenha bem definida a sua função social, principalmente em se tratando de EPT, de formar estudantes em toda a sua integralidade intelectual, humana, cultural e física. Nesse viés, Paro (2007) discorre sobre uma concepção educativa da instituição escolar:

[...] que não se reduz ao mero provimento de informações a seus alunos de modo a apenas prepará-los para o mercado de trabalho ou para o próximo nível escolar. [...] a escola fundamental é entendida como agência educativa em seu sentido mais radical, tomada a educação como apropriação da cultura, e entendida esta como o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, arte, filosofia, ciência, tudo (PARO, 2007, p.56).

A EPT é uma modalidade de educação que está disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, a qual “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (art. 39). Porém Ramos (2014) aponta que:

A relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas

que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes (RAMOS, 2014, p. 24).

Não temos a pretensão de fazer aqui um histórico da EPT, porém alguns fatos precisam ser abordados. A educação no Brasil segue os preceitos econômicos de cada época histórica. Atende, de certa forma, aos seus interesses. Neste sentido, a Educação Profissional passou por várias mudanças de foco e de público-alvo. Se, nos seus primórdios, atendia aos pobres e aos desvalidos de sorte e tinha uma função mais assistencialista, à medida que o capitalismo avança, o foco muda para atender à necessidade de gerar mão de obra qualificada para a grande indústria e para as empresas capitalistas. Opondo-se a essa perspectiva mercadológica baseada nas competências, Pacheco (2012) traz vários argumentos, dentre os quais destacamos o seguinte trecho:

a preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação omnilateral (em todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação

científica e tecnológica (PACHECO, 2012, p.9).

Pacheco (2012) também explicita como a relação da EPT com o nível médio está disposta na LDB:

A legislação brasileira estabelece princípios, finalidades e orientações curriculares e metodológicas idênticas para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio (art. 35, incisos II e IV; art. 36, inciso I e § 1º, inciso I; art. 36-A *caput* e parágrafo único), localizando esta última como momento da educação básica, cuja oferta poderá estar estruturada em qualquer das três formas previstas: integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio (arts. 36-B e 36-C) (PACHECO, 2012, p. 13).

Essa discussão acerca da EPT na LDB é bastante polêmica se considerarmos que ela não estava inserida no capítulo II, que trata da Educação Básica, até meados de 2008 quando foi incluída neste capítulo pela Lei nº 11.741, na seção IV-A, em 16 de julho.

Com essa nova lei, a EPT passa a ser parte da Educação Básica, mas, antes dela, fazia-se uma série de questionamentos sobre a posição que a EPT ocupava na educação brasileira.

Foi somente no governo de FHC<sup>8</sup>, que a separação entre educação profissional e ensino médio foi incisivamente efetuada. De acordo com Ramos (2014):

Os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente do primeiro, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Com isto instituiu-se a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional. Do ponto de vista político-pedagógico, esses valores foram difundidos com base na *pedagogia das competências*, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo (RAMOS, 2014, p.65, grifo do autor).

Portanto, essa dualidade supracitada por meio do referido Decreto, só veio a ser minimizada com um novo Decreto, o de nº 5.154/04, que pôs fim a essa separação, durante o governo Lula, que representava as pautas mais progressistas dos educadores. Vale destacar que esse foi um processo de muita pressão de lideranças sindicais,

---

8 Fernando Henrique Cardoso.

trabalhadores da educação e sociedade civil. A luta pela integração efetiva da educação profissional ao ensino médio permeia até os dias de hoje. A superação da dualidade e o vislumbre de uma educação politécnica e omnilateral requer um imenso embate político e civil em torno de uma nova sociabilidade, que não a capitalista.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As instituições de Ensino Médio Integrado (EMI) têm a categoria trabalho como norte. Sabemos que é colocada nessas instituições uma responsabilidade injusta de garantir aos seus estudantes o acesso ao mercado de trabalho, algo duramente criticado por Pacheco, já mencionado nesse texto. Injusta com a instituição porque é algo que extrapola as suas possibilidades, e injusta também com o indivíduo, que é culpabilizado pelo sucesso ou fracasso a esse acesso.

Coadunando com o que foi exposto, sabemos que o objetivo basilar das instituições de EMI é formar cidadãos e técnicos, não apenas para o mercado de trabalho que é algo que tanto perpassa quanto depende da dinâmica capitalista que, por si só, é excludente, mas que também vai além disso, quando prepara esses estudantes para o mundo do trabalho, para a tentativa de travessia

para a formação de sujeitos em sua totalidade, ou seja, quando apesar das imposições do modo de produção capitalista, idealiza uma educação omnilateral.

Quando Marx destaca o trabalho como uma atividade exclusivamente humana, destaca também a relevância central dessa categoria de estudo para a sociedade. E essa centralidade persiste até os dias atuais. Por mais que sofra mudanças e transformações, enquanto existir a humanidade, o trabalho vai sempre existir. Visto que a máquina existe por criação humana e, portanto, depende da existência humana, muito embora, nos termos de Marx, o homem tenha se tornado apenas um apêndice da máquina no modo de produção capitalista.

Quando pensamos em uma formação que tenha como ponto de partida o trabalho, dá-se início ao desafio de formar sujeitos capazes de conhecer não só todo o processo de trabalho, mas também toda a estrutura material e histórica que sustenta a sociedade capitalista, e como essa estrutura interferiu e modificou o mundo do trabalho. Ou seja, é necessário que os sujeitos, especialmente os jovens que estão em processo de formação, analisem criticamente a forma como o trabalho foi integrado ao capitalismo e se materia-

lizou nos dias atuais.

Para além disso, compreendemos a importância de se construir um diálogo com os sujeitos que fazem a EPT em torno dessa concepção de sociedade que se opõe ao individualismo capitalista, buscando, nessa relação dialética, a construção de vias para superar a alienação e contribuir para uma formação humana e integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11. 741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 16 de jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 05 ago. 2013. Dispo-



nível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 24 mar. 2020.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ClAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s./v., n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. Juventude e escola. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE JUVENTUDE BRASILEIRA, 4., 2010, Belo Horizonte. **Resumos** [...]. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

FESTI, Ricardo. Artigo de opinião: A distopia do capitalismo de plataforma. **Correio Braziliense**, 25

fev. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/02/25/internas\\_opiniaio,830394/artigo-a-distopia-do-capitalismo-de-plataforma.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/02/25/internas_opiniaio,830394/artigo-a-distopia-do-capitalismo-de-plataforma.shtml). Acesso em: 01 set. 2020.

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

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 9-31, jan./jul. 2001.

INSITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. IBGE: taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre. **Agência Brasil**, 15 mai. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INSITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. PNAD contínua 2016: Brasil tem, pelo menos, 998 mil crianças trabalhando em desacordo com a legislação. **Agência IBGE Notícias**, 29 nov. 2017.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao>. Acesso em: 12 mar. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história. 1. ed. São Paulo: Pacco Editorial, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria Carolina. Mercado de trabalho: múltiplos (des) entendimentos. **Revista de Administração Pública**,

Rio de Janeiro, v. 45, n. 5, p. 1.517-1.538, set./out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v45n5/v45n5a12.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN Editora, 2015.

PACHECO. Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo, Editora Moderna, 2012. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional.** 1.ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná (Coleção Formação Pedagógica; v. 5), 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ROSSATO, Ermelio. As transformações no mundo do trabalho. **Revista Vidya**, Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (UNIFRA), v. 19, n. 36, p. 151-159, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2001/36/transformacoes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 5. p. 98-119.



## CAPÍTULO II

## **METODOLOGIAS ATIVAS COM FOCO NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MARCOS SÉRGIO CARVALHO REBOUÇAS  
DIOGO PEREIRA BEZERRA

### **1. INTRODUÇÃO**

A fragmentação do conhecimento manifesta-se na separação entre as disciplinas do ambiente de ensino. De acordo com Gerhard e Filho (2012), um dos resultados da fragmentação do saber é a perda de sentido, que se manifesta nos discentes como a aversão à determinadas áreas do saber, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre os diferentes conhecimentos. Dessa forma, os contemplados por essa concepção tornam-se, geralmente, mais distantes da realidade social, política e econômica dos sujeitos (FAZENDA, 1999), o que faz dessa fragmentação, uma perspectiva bastante danosa

à proposta de uma formação para a vida e para o mundo do trabalho.

E é por esses e outros motivos que debates sobre interdisciplinaridade, sua importância e operacionalização, vem ganhando força nas últimas décadas. A Interdisciplinaridade busca por diálogo entre as disciplinas, atrelada às necessidades de transformação do sistema de ensino, e com o objetivo de atender às novas exigências de um mundo da informação complexo e cada vez mais dinâmico, que requer a apropriação de metodologias, práticas e recursos capazes de envolver e despertar o senso crítico, a autonomia e a capacidade de tomar decisões.

Diante desse contexto, caracterizado por transformações drásticas e pela rapidez com a qual o mundo digital vem adentrando no mundo físico, espera-se então reações urgentes por parte das organizações frente à necessidade de adaptação dos sistemas de aprendizagem. Essa realidade, imposta pela dinâmica evolutiva, afeta todas as instituições que precisam agora, mais do que nunca, repensar o seu agir pedagógico. Um dos grandes desafios que a escola do século XXI enfrenta, como afirma Almeida (2008), é fazer com que os estudantes permaneçam usufruindo do ensino para que aprendam e se desenvolvam a fim de se

inserir na sociedade.

A partir deste cenário, temas como Interdisciplinaridade e Metodologias Ativas devem ser alvo de atenção especial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois ofertam cursos que visam qualificar os sujeitos para o mundo do trabalho através de uma formação omnilateral e politécnica, termos de origem marxista que têm por pressuposto, de acordo com Saviani (2003), o trabalho como princípio educativo e abordagem essencial na formação integral dos homens.

Conforme exposto anteriormente, procedimentos metodológicos que apelem ao diálogo entre as áreas do conhecimento favorecem o acesso a maneiras diferenciadas de construção de saberes e são alternativas ao modelo tradicional, uma vez que imergem o sujeito da aprendizagem com questões cotidianas, contemplando, inclusive, aspectos do modelo de ensino sugerido e praticado por Freire (1996).

Somadas a essa alternativa estão as Metodologias Ativas, centradas no estudante, as quais permitem explorar a aprendizagem do educando, capacitando-o para desenvolver sua autonomia na resolução de problemas e para tornar-se proativo, crítico e compromissado com a transformação social. Essas metodologias são descritas como pro-



cessos interativos de conhecimento, que colocam o aluno em um processo ativo, capaz de analisar, estudar, pesquisar e tomar decisões, individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema específico em um processo onde o professor atua como facilitador (BERBEL, 1998).

Diante da citada conjuntura, a proposta deste estudo respalda-se na luta pela melhoria do ensino no sentido da integração e inovação, de modo a contribuir, ainda que indiretamente, com a superação da dualidade escolar que delinea uma educação para os explorados e outra para os exploradores. Esbarramos aqui na seguinte problemática: de que forma podemos utilizar as Metodologias Ativas no fomento a Interdisciplinaridade, tão buscada na Educação Profissional e Tecnológica?

Desse modo, busca-se a discussão de metodologias que estimulem os alunos não apenas a adquirirem conhecimentos técnicos, de forma sistemática e padronizada para um determinado fim laboral, mas também a construir conhecimentos de forma integrada com os mais diversos saberes, interagindo de maneira eficaz no mundo em que vivem e dialogando com o entendimento de autores e teóricos como Paulo Freire, Mário Manacorda, Marise Ramos, Dante Moura, Lucília Machado,

Jaqueline Moll, entre outros, que são referenciais quando se trata de uma educação transformadora e do campo epistêmico da Educação Profissional e Tecnológica.

## **2. METODOLOGIAS ATIVAS**

As famosas Metodologias Ativas de Aprendizagem são utilizadas, consciente ou inconscientemente, desde épocas antigas. John Dewey (1859-1952), referência no campo da educação moderna, já defendia o aluno como centro, e a figura do educador como sendo um mediador do processo educativo (DEWEY, 2011).

Ainda que não reconhecidas por essas expressões, muitas práticas docentes podem ser inseridas dentro dessa metodologia que prioriza o processo cuja proeminência está em incentivar o alunado a aprender de forma autônoma e participativa, a partir de situações reais. Tal foco é defendido por Freire (2015) ao tratar o processo educativo como algo realizado não por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Pereira (2012, p. 6), traz a seguinte definição para Metodologias Ativas:

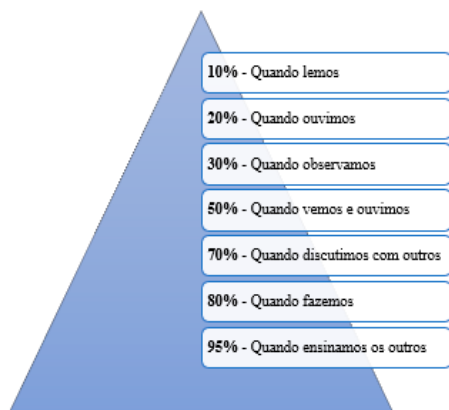
Por Metodologia Ativa, entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáti-

cas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

Essas metodologias fundamentam-se em pedagogias reflexivas e críticas, onde se pode interpretar e intervir sobre a realidade concreta, promover a interação entre os sujeitos e fomentar a valorização da construção dos saberes. Volpato e Dias (2017, p. 05), afirmam que as Metodologias Ativas, quando bem utilizadas, têm o potencial de tornar o discente mais participativo, colaborativo e autônomo na construção do conhecimento:

[...] a utilização das metodologias ativas pode favorecer a autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social e em contextos do aluno.

A fim de reforçar a importância do uso das Metodologias Ativas, utiliza-se a pirâmide do psiquiatra norte-americano William Glasser (1986), que idealiza a otimização da aprendizagem e defende um ensino mais ativo (Figura 01).

**Figura 01** – Pirâmide de William Glasser.

Fonte: elaboração dos autores, com base em Glasser (1986).

Nela, destaca-se que há uma aprendizagem de 95% do conteúdo quando se ensina a outros; 80% quando se pratica; 70% quando se discute com outrem; 50% quando se usa a visão e a audição; 30% quando se observa; 20% quando se ouve e somente 10% quando o sujeito se vale apenas da leitura (GLASSER, 2001). Daí compreende-se a necessidade de práticas que incitem a discussão e a práxis.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) defende um modelo de educação convergente e similar à algumas concepções trazidas nas Metodologias Ativas quando afirma, por exemplo, que na educação, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas

e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências já existentes nos indivíduos. Entende-se por Metodologias Ativas, práticas pedagógicas que valorizam a autonomia do educando e o coloca no centro do processo de aprendizagem, Freire (1996) enfatiza que a autonomia é fundamental no processo pedagógico.

Dentro da ampla quantidade de metodologias ativas estão a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Gamificação, a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem entre Pares, o Estudo de Caso, a Aprendizagem Baseada em Times (TBL), dentre outras. Nesta pesquisa, visto a impossibilidade de se esgotar todas as opções disponíveis, foram trabalhados três tipos de metodologia, a saber: Sala de Aula Invertida, Gamificação e Aprendizagem Baseada em Problemas.

Uma justificativa para a utilização da Sala de Aula Invertida e da Gamificação é que estamos na sociedade dos Nativos Digitais que, corroborando com a conceituação já realizada no início do texto, de acordo com Coelho (2012) são aqueles nascidos na Era da Informação e que cresceram imersos nas tecnologias do século XXI. A utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas se justifica na afirmação de Berbel (2011, p. 32) quando

este diz que tal concepção pedagógica “se diferencia das demais por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular”, e no fato de que, todo problema promove diálogos entre áreas diferentes, sob as mais diversas perspectivas.

### **2.1. Sala de Aula Invertida**

Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs), e o usufruto delas pela educação, surge a metodologia de ensino conhecida como *blended learning* (ou ensino híbrido) que é caracterizada pela união entre diferentes modalidades de ensino (geralmente ensino presencial e à distância), alterando a relação professor-aluno, em que o docente assume o papel de facilitador do conhecimento, e não mais o de portador, como acontece no ensino tradicional. Dentre as muitas derivações do ensino híbrido, de acordo com Valente (2014), temos a Sala de Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, termo que foi cunhado em 2007, nos Estados Unidos, pelos professores Bergmann e Sams (2016), e que demonstrou eficácia ao tornar as aulas mais dinâmicas.

No Brasil, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Di-

retrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com o Art.8º:

Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades: III - educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2017, p.2).

Em 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. Dentre as alterações, constava a liberação de 20% da carga horária do Ensino Médio diurno para ser cursada a distância, e de 30% para o período noturno. Nessa perspectiva, tem-se que a Sala de Aula Invertida atende com precisão a todos os requisitos pois se vale de tecnologias, conforme já comentado, e pode ser conceituada resumidamente como:

[...] aquela que enfatiza o uso das tecnologias para o aprimoramento do aprendizado, de modo que o professor possa utilizar melhor o seu tempo em sala de aula em atividades interativas com seus alunos ao invés de gastá-lo apenas apresentando conteúdo em aulas expositivas tradicionais (BARSEGHIAN **apud** TREVELIN; PEREIRA; NETO, 2013, p. 5).

Pode-se afirmar então, sinteticamente, que

no modelo de Sala de Aula Invertida o que seria uma atividade comum ao ambiente de ensino, passa a ser realizada em casa, e o que tradicionalmente se realiza no lar, é agora trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Essa inversão tem uma razão de ser, pois consegue atender as necessidades dos que nasceram imersos em um ambiente tecnológico ao promover uma aprendizagem dinâmica, com o uso de TDICs, onde o aluno é responsável pelo seu próprio desenvolvimento, despertando assim sua autonomia na busca pelo conhecimento. Para Freire (1996), o processo de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos humanos não ocorre isolado dos fatos sócio-históricos e culturais da realidade as quais eles pertencem.

Essa metodologia insere o estudante num cenário que exige responsabilidade ao se preparar com antecedência para as aulas, com os materiais disponibilizados pelo docente. O acesso prévio ao conteúdo pode ser feito no horário e local que os discentes preferirem, o objetivo é que eles adquiram conhecimentos teóricos e conceitos imprescindíveis ao entendimento do que será abordado. E os discentes podem ainda se utilizar de uma ampla gama de recursos para explorar esses conhecimentos.

Munhoz (2015) destaca em seu livro “Va-

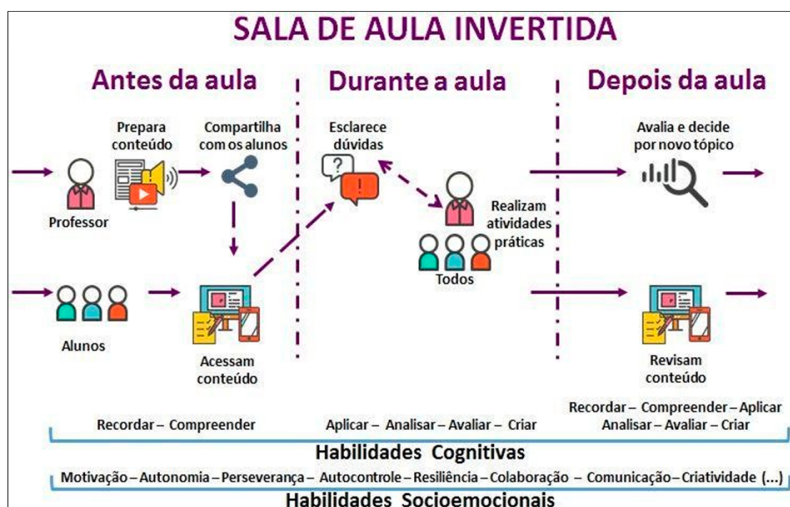


mos Inverter a sua Sala de Aula” a aplicação dessa metodologia, e traz a sua distribuição em três momentos: antes do encontro (pré-aula), durante o encontro (aula) e depois do encontro (pós-aula).

Na etapa denominada “antes do encontro”, o aprendente tem acesso a um guia de atividades, geralmente disponibilizado virtualmente. Esse espaço já seria preparado para o aprendente, que pode ter acesso à uma diversidade de recursos, dentre eles: fórum, chats, hiperlinks, videoaulas e tutoriais (MUNHOZ, 2015).

Na aula propriamente dita, os discentes sentem-se mais à vontade para interagir, pois como o conteúdo foi analisado previamente, tiveram mais tempo e tranquilidade para formular suas perguntas destinadas ao docente que, no caso, pode organizar atividades em grupo, acompanhando-os e fazendo intervenções de forma positiva, com novos recursos e materiais, sempre que necessário.

Por fim, no pós-aula, de acordo com Munhoz (2015), os aprendentes colocam em prática as competências que eram esperadas ao final da lição. E o docente oferece aos discentes esclarecimentos adicionais e recursos, conforme a necessidade, para que os alunos se desenvolvam eficazmente. A figura 02, mostra um resumo da metodologia da Sala de Aula Invertida em seus três momentos:

**Figura 02** – Modelo Sala de Aula Invertida.

Fonte: Schmitz (2016).

No modelo de Sala de Aula Invertida, outra vantagem relacionada à eficácia do processo de ensino-aprendizagem é que o docente tem disponibilidade de passar quase todo o período de aula, em caso de momentos presenciais, caminhando pela sala e atendendo individualmente os alunos que se encontram com dificuldades, e isso pode se caracterizar em uma das razões da melhor progressão desses discentes (BERGMANN; SAMS, 2016).

Ademais, nesta pesquisa utilizou-se, na efetivação dessa metodologia, o Ensino Remoto Emergencial, que envolve momentos síncronos e assíncronos.

## 2.2. Gamificação

Conforme já foi citado neste trabalho, num cenário de transformações e efusão tecnológica, torna-se necessário pensar em estratégias pedagógicas inovadoras que motivem e envolvam o discente, ao mesmo tempo que o auxiliem na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, dentro das muitas metodologias ativas existentes, está a Gamificação (do inglês, *gamification*) que, para Zichermann (2011), é o processo de usar a lógica e a dinâmica dos *games* para envolver sujeitos na resolução dos mais variados problemas.

Para Massi (2017), a Gamificação atua “criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento, proporcionando graus de imersão e diversão que dificilmente são atingidos pelos métodos tradicionais” (p. 20). Essa dinâmica instiga o interesse, visto que foge do rotineiro e coloca o discente mais próximo da realidade. Zichermann e Cunningham (2011) identificaram que as pessoas são motivadas a utilizar *games* por quatro razões específicas: busca pelo domínio de um determinado assunto; redução do stress; forma de entretenimento; e como um meio de socializar-se.

É importante considerar também que, através dos mecanismos de regras, objetivos e

resultados, presentes nos *games*, os sujeitos são mais facilmente engajados, sociabilizados, motivados e tornam-se mais abertos à aprendizagem. É consenso entre os estudiosos que o *game* é uma atividade social presente em nossa realidade concreta. No âmbito da educação eles promovem cenários educativos, “proporcionando ao estudante a vivência de experiências de aprendizagem que talvez não fossem tão fáceis de serem alcançadas através do ensino tradicional” (GIARDINETTO; MARIANI, 2005, p.13).

De acordo com Seixas (2014), pesquisas a respeito da utilização dos *games* na educação têm evidenciado resultados positivos com relação à experiência de aprendizagem, bem como relatam melhorias significativas na motivação e, conseqüentemente, no engajamento.

Mas, antes de prosseguir, é salutar informar que constitui um grande equívoco confundir *game* com brincadeira. A diferença básica, segundo Kishimoto (1994), é que aquele é regido por um sistema de regras bem definidas, enquanto que estes são definidos pela “tendência de empregar mecanismos de jogos em situações que não são de entretenimento puro, mas como inovação, marketing, treinamento, desempenho de funcionários, saúde e mudança social” (MEDINA *et al.*, 2013, p. 7).

Utilizar essa estratégia metodológica no ensino é fundamental na motivação e para se obter um maior engajamento dos alunos do século XXI que, por terem nascido imersos em tecnologias, apresentam modos diferenciados de pensar e processar informações (PRENSKY, 2001).

Os jovens de hoje passam boa parte do dia assistindo à televisão, na internet e jogando games. Diferentes experiências resultam em diferentes estruturas cerebrais. Devemos pensar em uma neuroplasticidade ou plasticidade do cérebro. O cérebro dos nossos alunos mudou fisicamente. Processos de pensamento linear retardam o aprendizado dessa nova geração que possui mentes hipertextuais (MATTAR, 2010, p. 11).

Além da obsoleta linearidade nas práticas pedagógicas, o uso dos *games* consegue interligar ludicidade à educação, e isso constitui um escape no processo de ensino-aprendizagem, visto que, atualmente, as eminentes discussões abordam a desmotivação dos discentes, a interdisciplinaridade e os desafios dos professores na era da tecnologia. Dentro dessa perspectiva, o uso da Gamificação se apresenta como uma estratégia adequada, pois proporciona aventura, ludicidade, resolução de problemas coletivos ou individuais, e se configura em um terreno fértil à interdisciplinaridade,

que é o principal objetivo deste estudo.

Para o trabalho interdisciplinar são essenciais: a curiosidade, a abertura para o novo, o sentido de aventura e de busca e o uso da intuição. Adotar uma atitude interdisciplinar não significa recusar por completo o especialismo, mas sim, o dogmatismo dos saberes por ele estabelecido. O questionamento dos conhecimentos passa a ser uma constante sob este ponto de vista (FONTOURA, 2011, p.91).

Com relação a aplicação da Gamificação em ambientes de aprendizagens, Simões *et al.* (2012) consideram como aspectos importantes: o planejamento, a possibilidade de trabalhar com experimentações, os ciclos rápidos de feedback, os diferentes níveis de complexidades, a subdivisão de tarefas complexas em várias menores, o sistema efetivo de recompensas, a possibilidade de vivências de papéis, a diversão e o prazer.

Ainda de acordo com os autores, o planejamento do sistema de Gamificação a ser utilizado deve ser flexível e adaptativo; o erro deve ser considerado parte do processo de aprendizado, e não como sinônimo de fracasso. O sistema de *feedback* rápido permite aos jogadores tomar atitudes e mudar velozmente suas posturas; é necessário, portanto, que as tarefas sejam adaptadas ao

nível de habilidades do aprendiz. A divisão dos desafios em etapas evita a desmotivação, comum em situações em que existem apenas tarefas de uniforme grau de dificuldade, por isso é muito importante associar o sistema de recompensas do jogo à características sociais, para que assim haja um crescimento da motivação e para que o jogador perceba o valor de seu esforço atrelado ao social. Deve haver contextualização dos papéis a serem assumidos pelos jogadores e os games devem ser vistos também como uma forma de entretenimento capaz de desencadear aprendizagens de forma lúdica.

### **2.3. Aprendizagem Baseada em Problemas**

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma estratégia de aprendizagem na qual os alunos trabalham em grupos com o objetivo de resolver um problema, podendo ser definida como “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido” (DELISLE, 2000, p. 5).

Os autores Barbosa e Moura (2013) afirmam que a estratégia de trabalhar com problemas no processo de ensino-aprendizagem é muito antiga e citam, como exemplo, o filósofo Confúcio (500

a.C.), que era usuário de situações-problemas para instruir seus discípulos.

A ABP “[...] é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para sua comunidade” (BENDER, 2014, p. 15). Ela auxilia na interação entre os saberes disciplinares, favorecendo a capacidade de diálogo entre as disciplinas, e contribuindo no combate à fragmentação do ensino.

Além disso, Paulo Freire (1983) sempre defendeu também uma educação que fosse problematizadora. Àquela que se contrapondo à educação bancária, pudesse servir para libertar o homem dos seus opressores, e pudesse servir à emancipação do Homem, à sua humanização (FREIRE, 1996).

Na ABP, há grande destaque para atividades em grupo. Nelas, o aluno valoriza a convivência e se dispõe a participar de forma criativa no processo de aprendizagem, desenvolvendo a cooperação e sendo o centro de uma formação mútua e integral (BARRETT; MOORE, 2011). Nessa perspectiva, o aprendente apresenta-se como um investigador reflexivo, competente, produtivo, autônomo, dinâmico e participativo.

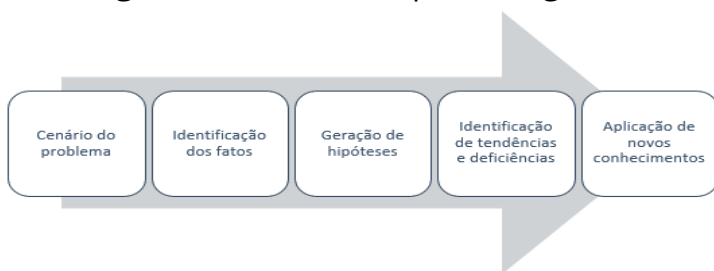
Semelhantemente aos projetos integrado-



res, as ABPs são estratégias metodológicas que estimulam a análise do contexto e a resolução de problemas, estimulando o estudante ao protagonismo estudantil e à iniciação científica, bem como à competência técnica para o exercício no mundo do trabalho em uma perspectiva integral.

Hmelo-Silver (2004) propõe um modelo didático para o uso eficaz desta metodologia, onde, a partir de um cenário que apresenta um problema a ser resolvido, algumas etapas devem ser seguidas a fim de que se haja uma satisfatória construção dos conhecimentos. A Figura 03 demonstra esse modelo.

**Figura 03** – Ciclo de Aprendizagem da ABP.



Fonte: elaboração dos autores, com base em Hmelo-Silver (2004).

Ao analisar a proposta apresentada por essa metodologia, percebe-se que ela se adequa à Educação Profissional e Tecnológica e auxilia na busca pela integração curricular. A EPT anseia pela

apropriação da “totalidade” e assume o trabalho como princípio educativo ao lutar pela superação da dualidade, entre trabalho manual e intelectual, em sua perspectiva “criadora e não alienante” (CIA-VATTA, 2005). O uso da ABP, por suas características, apresenta grande potencial de fomentar essa interdisciplinaridade.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo discute a interdisciplinaridade no EMI (Ensino Médio Integrado) e, no que se refere a formação integral, considerando escassas as metodologias que tratem de uma formação holística, ainda existem muitas opções a serem acesadas de modo contínuo a partir de metodologias ativas.

Finalmente, espera-se que esta pesquisa estimule estudos futuros sobre a formação docente na EPT, os quais priorizem as metodologias ativas e se apoiem nas pedagogias críticas, de modo que os diálogos sejam instigados, as práticas integradoras fomentadas e as lutas por transformação social sejam ousadas. Além disso, que possam contribuir também como um referencial teórico norteador para auxiliar educadores de todo o mundo na construção de uma educação crítica e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **BOLEMA – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, vol. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, mai./ago.2013.

BARRETT, Terry; MOORE, Sarah. New Approaches to Problem-Based Learning. **Revitalising your practice in higher education**. New York: Routledge, 2011.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida** – uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 100, p. 3, 26 mai. 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 88-95, 2012.

DELISLE, ROBERT. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: Edições ASA, 2000.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo:

Edições Loyola, 1999.

FONTOURA, Antônio Martiniano. A interdisciplinaridade e o ensino do design. **Projética: Revista Científica de Design**, Universidade Estadual de Londrina, v. 2, n. 2, p. 86-95, dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GERHARD, Ana Cristina; FILHO, João Bernardes da Rocha. A fragmentação dos saberes na Educação Científica Escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 1, p. 125-145, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3377/1/423009.pdf>. Acesso em: 23. jun. 2020.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger; MARIA-NI, Janeti Marmontel (orgs.). Jogos, brinquedos e brincadeiras: o processo de ensino-aprendizagem da Matemática na Educação Infantil. *In*: CECEMCA – BAURU (org.). **Matemática e educação infantil**. São Paulo: Ministério da Educação, 2005.

GLASSER, William. **Control theory in the classroom**. New York: Perennial Library, 1986.

GLASSER, William. **Teoria da Escolha**: uma nova psicologia de liberdade pessoal. 1. ed. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2001.

HMELO-SILVER, Cindy E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? **Educational Psychology Review**, vol. 16, n. 3, p. 235-266, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p.105-128, ago./dez. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MACHADO, Lucília R. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989. 271p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MASSI, Maria Lúcia Gili. Criação de objetos de aprendizagem gamificados para uso em sala de treinamento. **Revista Científica Hermes**, n. 17, p. 18-35, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.fipen.edu.br/hermes1/index.php/hermes1/article/view/304>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012a.

MOURA, Dante Henrique. Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação. **HOLOS - Revista eletrônica do CEFET-RN**, v. 1, n. 22, p. 4-18, mai. 2006. Disponível em: <http://www.cefetrn.br/>



dpeq/holos/. Acesso em: 13 nov. 2019.

MUNHOZ, Antônio Siemsen. Vamos inverter a sala de aula? 1. ed. Joinville: Clube de Autores, 2015.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. **Anais...** 20 a 22 de setembro de 2012.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 1, n. 1, p.131-152, 2003.

SEIXAS, Luma de Rocha. **A efetividade de mecânicas de gamificação sobre o engajamento de alunos do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em

Ciência da Computação. Universidade Federal de Pernambuco, 2014, 136 f.

SIMÕES, Jorge; REDONDO, Rebeca Díaz; VILAS, Ana Fernández. A social gamification framework for a K-6 learning platform. **Computers in Human Behavior**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 345-353, mar. 2012. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563212001574>. Acesso em: 06 ago. 2020.

TREVELIN, Ana Teresa Colenci; PEREIRA, Marco Antônio Alves; NETO, José Dutra de Oliveira. A Utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, [S. l.], v. 12, n. 12, p. 137-150, 2013.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 4, p. 79-97, 2014.

VIANNA, Ysmar *et al.* **GAMIFICATION, Inc.:** Como reinventar empresas a partir de jogos. 1. ed. Rio

de Janeiro: MJV Press, 2013, 164 p.

VOLPATO, Arceloni Neusa; DIAS, Simone Regina (orgs.). **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2011.



## **CONSELHO DE CLASSE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ABORDAGENS DE UMA FERRAMENTA DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

MEIRIANE REBOUÇAS DA SILVA DO ROSÁRIO

LUÍS GOMES DE MOURA NETO

FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS

### **1. INTRODUÇÃO**

Na realidade da educação brasileira, com seus avanços e retrocessos, as políticas de educação profissional tenderam a instituir-se de forma separada, se caracterizando como dualista ao ofertar um tipo de ensino de caráter intelectual e acadêmico, preparatório para a continuidade dos estudos da elite, e um outro, tipicamente manual aos trabalhadores, com o objetivo de prepará-los para o saber fazer.

Diversos autores, como Ramos (2008), defendem que para enfrentar a dualidade necessita-

-se de uma escola que seja unitária, que garanta a todos o direito ao conhecimento, e de uma educação politécnica, que possibilite o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional. Nessa direção, os Institutos Federais desempenham um importante papel na oferta educacional, voltados não só para a profissionalização, mas também para a emancipação dos sujeitos, e reafirmam um processo de formação que se dá para e pela cidadania, articulando as áreas do conhecimento e suas tecnologias com as dimensões de cultura, ciência, tecnologia e trabalho por meio da oferta do Ensino Médio Integrado.

A proposta de um Ensino Médio Integrado pode ser compreendida como uma solução transitória e viável para a travessia em direção à consolidação do Ensino Médio Unitário e Politécnico. Segundo Moura (2007), a ideia é conduzir o ensino à uma formação integral que possibilite aos estudantes uma educação de qualidade, lhes permitindo compreender criticamente o mundo onde estão inseridos, exercendo sua cidadania de forma reflexiva e contribuindo assim para a superação da desigualdade social.

Conforme Lück (2013), o exercício da cidadania pressupõe a criação de espaços democráticos que permitam o sujeito participar de forma ativa,

sendo a participação uma condição indispensável para a efetivação da democracia. Conforme Sena Neto (2018), esse novo modo de conceber a participação popular na gestão pública fez o indivíduo, mesmo que de forma sutil, valorizar a sua participação como parte de uma sociedade responsável também pelas decisões públicas, nas quais, dentre elas, estão os processos de gestão da educação.

Na sua essência, a democracia é algo a ser alcançado, levando-se a considerar a sua conquista como uma utopia, o que não significa dizer que se deve abdicar da democracia já alcançada, mas sim que podem ser desenvolvidos novos processos de aperfeiçoamento. Nesse sentido, ferramentas legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, que preveem a obrigatoriedade da gestão democrática no ensino público, vieram instituir meios para que as escolas passassem a ter características mais democráticas, promovendo espaços colegiados como o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, por exemplo.

Por meio desses espaços instituídos de participação e trabalho coletivo da comunidade escolar, formada pelos professores, funcionários, pais, estudantes e sociedade civil, a gestão democrática

se reforça, se legitima e consegue operar transformações significantes em uma realidade escolar.

Contudo, uma gestão democrática não se dá somente pela existência de um espaço instituído. Segundo Leite (2012), quando se tem a abertura dos espaços de participação na escola, dadas as resistências que dificultam sua efetivação, é necessário que se pense na preparação dos sujeitos, dando-lhes condições reais para que exerçam uma participação significativa. Da mesma forma que a participação é um processo de aprendizagem, o exercício da democracia também o é, e ambos podem favorecer a formação de novos sujeitos incutidos de valores democráticos, essenciais para a convivência humana.

No âmbito do Conselho de Classe, conforme aponta Sena Neto (2018), a contribuição para a democratização da gestão escolar está presente na disseminação de ações coletivas nas escolas, excluindo-se as práticas excludentes, como a avaliação classificatória dos estudantes por exemplo, uma característica que marcou historicamente a atuação dos Conselhos. É possível afirmar que, ao avaliar os limites e possibilidades da participação estudantil no Conselho de Classe, em produções acadêmicas entre os anos de 2010 a 2019, autores como Santos (2010), Magnata e Abranches (2018),

Silva e Vieira (2019), Levinski, Horn e Lavarda (2011), Bayer e Anciutti (2018), Camacho (2010), Sena Neto (2018) e Leite (2012) concordam que o Conselho de Classe vem se concretizando como um dos melhores espaços para a efetivação da gestão democrática na escola, representando um mecanismo de participação de diferentes segmentos da comunidade escolar. Esses autores reconhecem ainda que o Conselho de Classe com a participação dos estudantes favorece a autonomia e o desenvolvimento dos mesmos, contribuindo para a sua formação integral, e não apenas direcionada para a sua inserção no mercado de trabalho.

Diante disso, faz-se então oportuno destacar que hoje, os conselhos de classe, apesar de serem importantes instrumentos de fomento a participação da comunidade escolar nos processos decisórios, por si só, não garantem a efetiva participação nos espaços escolares, pois muitas vezes essa participação se dá apenas de forma presencial, sem maiores contribuições. É imprescindível ressaltar que a participação só será efetiva se seus integrantes se sentirem parte envolvida no processo, por isso é preciso conceber o conselho como um espaço propício para aprender a fazer democracia.

Mas, nem sempre sua aceitação é pacífica



por parte de todos na escola, que de forma equivocada compreendem o conselho como a partilha do poder de decisão, referente ao processo pedagógico, com os estudantes. Decisões essas que antes eram de exclusividade apenas dos setores internos da escola, em especial de professores e gestores. Como resultado dessa resistência, existem hoje muitos conselhos que ocorrem de forma assimétrica, aonde os membros, em especial os estudantes, se sentem desconfortáveis para expressar sua opinião, resultando na baixa participação, além da não compreensão da importância da ocupação desses espaços.

A implantação dos conselhos de classe com a participação dos diversos segmentos exige que a escola invista numa prática dialógica que respeite e considere as múltiplas perspectivas, visto que são os profissionais da escola quem dirigem os conselhos, exercendo o seu poder por meio da palavra. Ao se abrir ao diálogo, a escola contribui diretamente para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, tornando-os agentes de mudança da sua realidade. A partir do momento em que as pessoas atingem um nível de consciência mais elevado, elas se sentem fortalecidas e seguras para atuarem de forma mais efetiva, resultando em mudanças internas, individuais e, conse-

quentemente, mudanças na sociedade. Para isso é preciso que a escola supere práticas tradicionalmente instituídas que dão configuração técnica e classificatória ao conselho.

## **2. O CONSELHO DE CLASSE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Com a reconfiguração democrática do Brasil, a partir de meados de 1980, foram criados espaços para a participação dos cidadãos nas decisões da sociedade. E na educação não foi diferente, sob o princípio da gestão democrática, previsto na Constituição de 1998 e, posteriormente, na LDB 9.394/96, a população é convidada a ocupar espaços de participação democrática para a discussão e avaliação da política educacional, com vistas a melhorias no processo de ensino-aprendizagem da educação, efetivando-se por meio dos espaços colegiados.

Dentre eles, o Conselho de Classe assume um importante papel visto que é um dos espaços de participação e decisão mais completos, uma vez que prevê a participação de professores, gestores, pais e estudantes. Segundo Dalben (2004, p. 16), o Conselho de Classe é uma “[...] instância formalmente instituída na escola ou órgão colegiado, responsável pelo processo coletivo de avaliação da

aprendizagem do estudante”.

Durante muito tempo, a atuação do Conselho de Classe foi restrita a uma reunião para avaliação dos estudantes, recebendo muitas críticas dos que consideravam a função do conselho apenas “aprovar” ou “reprovar” os estudantes que não alcançavam a média mínima para a aprovação. Nesse sentido, é muito importante se pensar criticamente o verdadeiro papel assumido pelo Conselho de Classe, frente às decisões internas da escola, a partir de alguns questionamentos: como é configurada a sua atuação no interior da escola? A quem é assegurado o direito de participar, compreendendo o conceito de participação de modo amplo, do Conselho? Como é efetivada a participação dos atores envolvidos, em especial, dos estudantes?

Essas são apenas algumas das questões que provocam inquietações, daí a necessidade de se realizar pesquisas para tentar respondê-las. O quadro 01 a seguir apresenta a relação das produções acadêmicas, classificadas em artigos, dissertações e teses, no intervalo entre os anos de 2010 a 2019, que tratam da participação estudantil no Conselho de Classe. A pesquisa ocorreu por meio da base de dados Google Acadêmico, a partir do descritor “Conselho de Classe Participativo”, iden-

tificando-se um total de 580 resultados.

Delimitando-se a data da publicação entre 2010 e 2019, reduziu-se para 452 trabalhos, e excluindo “incluir patentes” e “incluir citações” totalizou-se 444 produções. Dessas, foram excluídas 399 por não conterem o descritor “Conselho de Classe” no título, restando 45. Após a leitura dos resumos, excluindo-se os trabalhos que tratavam do Ensino Fundamental I e II, restaram 14 produções. Prosseguindo-se para a leitura e análise dos resumos e dos objetivos das produções, selecionou-se 5 artigos, 2 dissertações e 1 tese.

### **Quadro 01** - Produções Acadêmicas sobre Conselho de Classe (2010-2019).

<b>Título do trabalho</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Univer- sidade vincula- da</b>	<b>Ano da pu- blica- ção</b>
Estudante sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão.  - Autor: Almir Paulo dos Santos	Artigo	UNOESC	2010

<p>Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem.</p> <p>- Autoras: Rubia Cavalcante Vicente Magnata e Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches.</p>	Artigo	Fundação Carlos Chagas	2018
<p>Conselho de classe no ensino médio integrado na educação profissional e tecnológica.</p> <p>- Autores: Denis de Oliveira Silva e Sasquia Vieira.</p>	Artigo	IFAM	2019

<p>Conselho de classe participativo: uma prática possível?</p> <p>- Autoras: Eliara Zavieruka Levinski, Ângela Maria Horn e Janice Maria Enderle Lavarda.</p>	Artigo	PUCPR	2011
<p>O conselho de classe participativo como mecanismo de participação das decisões sobre o direito à educação de qualidade.</p> <p>- Autoras: Mariana Ferreira Bayer e Marta Clediane Rodrigues Anciutti.</p>	Artigo	UFRGS	2018

<p>Conselho de Classe e Série Participativo: difícil aprendizagem para uma prática democrática.</p> <p>- Autora: Martha Janete Vita Camacho</p>	<p>Dissertação</p>	<p>UMESP</p>	<p>2010</p>
<p>Educação Profissional e Conselho de Classe: a experiência no curso de Informática do IFRN/ Caicó.</p> <p>- Autor: Bernardino Galdino de Sena Neto.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>IFRN</p>	<p>2018</p>
<p>Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola.</p> <p>- Autora: Lilian lanke Leite.</p>	<p>Tese</p>	<p>UFPR</p>	<p>2012</p>

Fonte: elaboração dos autores (2021).

De acordo com o Quadro 01, ao longo dos 9 anos do recorte temporal, foram produzidos apenas 8 trabalhos abordando a temática da participação estudantil no Conselho de Classe do ensino profissional, mesmo sendo uma instância relevante, potencialmente analítica e propositiva em relação às ações pedagógicas da escola (DALBEN, 2004).

Constatou-se que os autores são associados a diferentes instituições, na sua maioria públicas, de ensino superior. Dois trabalhos foram desenvolvidos em Institutos Federais, demonstrando sua forte presença no desenvolvimento de pesquisas. E as publicações se deram em diferentes canais, entre eles eventos, revistas ou periódicos associados às instituições onde foram realizadas as pesquisas.

Outro foco foi a análise dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Na organização metodológica observou-se a predominância da pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que a mesma se apresenta, de acordo com as produções, como a mais adequada para estudar e responder os problemas investigados. Segundo Prodanov e Freitas (2013), na abordagem qualitativa “o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de



estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”. Assim, constatou-se que a maioria dos trabalhos foi desenvolvido por meio de variados procedimentos metodológicos simultâneos, tendo maior incidência a pesquisa bibliográfica (6 produções), haja vista que os demais tipos de pesquisa também envolvem o estudo bibliográfico, dada a necessidade de um referencial teórico, seguida da análise documental (4 produções), do estudo de caso (3 produções) e da pesquisa etnográfica (3 produções). Identificou-se ainda a pesquisa de campo (1 produção). A análise documental consta dos registros produzidos na instituição como as atas dos conselhos e os regulamentos.

Santos (2010), em seu trabalho, definiu como seu objetivo aproximar o estudante das avaliações escolares, como sujeito da educação na construção de novos saberes, com o foco voltado para a avaliação. Partindo da compreensão de que a efetiva participação do estudante é condição fundamental na construção do conhecimento, o autor propõe a adoção de novas práticas pedagógicas voltadas para a humanização, valorizando-se o pensar crítico e criativo dele. Para Santos (2010) “quando o estudante se percebe sujeito da educação, a avaliação se torna uma referência funda-

mental na construção do conhecimento. Quando o estudante participa, sente-se sujeito do processo de ensino-aprendizagem, quem ganha é ele, o todo da escola e a relação pedagógica em sala de aula". Nas palavras de Hoffmann (1992), o sentido fundamental da avaliação é o movimento, a transformação. Assim, a avaliação passa a ser compreendida como uma instância do processo educativo numa perspectiva emancipatória, diferindo-se da avaliação apenas como aferição de resultados como é bastante conhecida.

Magnata e Abranches (2018) realizaram uma pesquisa, de natureza qualitativa, por meio de um estudo de caso em uma escola que possui Conselho de Classe com participação dos estudantes, e objetivaram analisar essa participação e seus possíveis significados na avaliação da aprendizagem partindo da ideia de que esse movimento favorece a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes, e proporciona uma relação mais horizontal entre professor e estudante. Para as autoras, a participação dos estudantes no Conselho de Classe é um importante exercício na perspectiva de implementação da avaliação democrática, e reforçam: "pensar a escola pública que tenha como objetivo a formação integral de seus estudantes é pensar em fomentar processos democráticos via participação

plena de seus integrantes, o que inclui a produção de conhecimento, o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens”.

Vale destacar que a participação do estudante nos processos decisórios da escola não é uma tarefa fácil e ainda encontra muita resistência, principalmente por parte dos professores que não estão habituados a ver a sua prática ser alvo de avaliação, sendo essa uma das maiores dificuldades de implementação do Conselho de Classe Participativo. Hoffmann (2014) destaca que, para os docentes, é difícil aceitar ser avaliado pelos seus pares, pior ainda quando essa avaliação vem dos estudantes.

Com o objetivo de refletir sobre o processo de realização do Conselho de Classe no âmbito do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Silva e Vieira (2019) publicaram um relato de experiência de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de suportes bibliográfico e etnográfico à educação, no qual eles reconhecem que o Conselho de Classe é uma forma de representação da democracia no seio do espaço escolar e, assim sendo, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ter a oportunidade de participar plenamente. Para Silva e Vieira (2019), “precisa-se olhar a de-

mocracia dentro do espaço escolar e torná-la real dentro desse espaço, se não nunca haverá uma formação *omnilateral* para os estudantes”, formação essa que para Ramos (2008) é o objetivo principal do Ensino Médio Integrado.

No entanto, apesar de ser um processo essencial para o desenvolvimento da escola, os autores concluem que o Conselho de Classe é um espaço pouco aproveitado, se resumindo prioritariamente à disputa de poder e cumprimento da resolução que obriga a sua realização. Silva e Vieira (2019) reafirmam ainda que o Conselho de Classe é a oportunidade que os profissionais da educação possuem de avaliar, pensar e agir sobre sua prática. Assim:

A avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (GADOTTI, 1984, p. 90).

Levinski, Horn e Lavarda (2011) se propuseram a socializar e refletir uma experiência de Conselho de Classe Participativo em duas instituições de ensino público no Rio Grande do Sul.

Apesar de reconhecerem que a prática do Conselho de Classe ainda se desenvolve em muitas escolas com foco na finalização da aprendizagem, nos espaços pesquisados ela se dá a partir das inquietações com as práticas pedagógicas, corroborando com a superação desse tipo de conselho e a viabilidade de um conselho como instrumento de avaliação e ressignificação do processo educativo escolar.

O Conselho de Classe Participativo, que se pauta na avaliação investigativa, representa, para Levinski, Horn e Lavarda (2011), um espaço democrático para professores, estudantes, pais, funcionários e gestores refletirem e debaterem a ação pedagógica educativa, e também para encaminharem propostas e estabelecerem acordos que orientarão as ações posteriores. A inclusão dos estudantes no Conselho de Classe reforça o seu potencial democrático, onde todos avaliam e são avaliados, não se restringindo apenas à avaliação do estudante com foco na sua aprovação ou reprovação, como foi durante muito tempo e ainda persiste até hoje em muitos espaços em que está presente.

Dessa forma, cada um deve compreender a importância da sua participação na busca por uma educação transformadora, que torne o ser

humano ativo, crítico e histórico, sendo capaz de atuar de forma participativa em sua comunidade local e global. Nas palavras de Paulo Freire:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 2004, p.7).

Bayer e Anciutti (2018) ao estudarem uma experiência de Conselho de Classe Participativo, vivenciada numa escola estadual do Paraná, perceberam que, diferente da maioria das escolas, a instituição de ensino em questão conseguiu promover mecanismos de participação democrática de toda a comunidade escolar nas discussões que envolveram o direito à educação de qualidade, ampliando a função social da escola para além da aquisição de conhecimentos acumulados socialmente, organizando ações que desenvolveram a participação política da comunidade escolar, como a prática do Conselho de Classe Participativo. Na opinião de Paro (2005), uma escola só poderá ser considerada pública quando oferecer educação de

qualidade para todos e garantir a participação efetiva da comunidade escolar e local.

Camacho (2010), em seus estudos de mestrado, desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa utilizando-se da análise de documentos, estudo de caso e entrevista, com o objetivo de “verificar como vem sendo estruturada a participação da comunidade na construção da gestão democrática da escola por meio da prática do Conselho de Classe e Série”. A autora concluiu que, apesar de toda a legislação que assegura a gestão democrática na escola, a sua prática ainda está longe de se efetivar.

Mesmo após um período considerável desde a promulgação da Constituição em 1998, que abriu espaço para a democratização no país e foi reafirmada por várias outras legislações e normativas, a democratização no espaço escolar com a previsão da participação de toda a comunidade escolar ainda é muito tímida, o que prova que não basta apenas aprovar leis, é preciso superar as limitações do sistema representativo com interesses antagônicos e promover formação para os envolvidos, o que exige mudanças dentro e fora da escola.

Sena Neto (2018) objetivou em sua dissertação compreender a experiência dos conselhos de

classe como um dos mecanismos de participação no IFRN/Caicó, destacando as dimensões de ensino e de aprendizagem na modalidade de Educação Profissional no período de 2012 a 2016, buscando perceber se seu movimento vai ou não em direção à uma concepção de gestão democrática. Como resultado da pesquisa, ele pode constatar que apesar das fragilidades identificadas, o Conselho de Classe, caminhou para a efetivação da participação dos sujeitos que formam a comunidade escolar nos processos de ensino e aprendizagem. É importante destacar que embora o Conselho de Classe se apresente como um espaço de democratização da escola pública, ele não é o único, mas é um dos mais eficientes para a provocação de mudanças. Nessa direção,

[...] o Conselho de Classe Participativo é um espaço que proporciona a construção da participação de todos os envolvidos no processo educativo, exercitando o debate e o diálogo sobre a ação pedagógica de forma construtiva, contribuindo, assim, para modificar e reorganizar a ação pedagógica. (RAMOS, 2005)

Leite (2012), em seus estudos, teve como objeto a análise do Conselho de Classe para compreender melhor o processo histórico de apropria-



ção/naturalização deste como uma das práticas que compõem o universo dos fazeres ordinários da escola e dos professores. A pesquisa consistiu em uma análise documental de produções acadêmicas, legislação e registros produzidos na escola, permitindo a autora concluir que as estratégias utilizadas para implementar as reformas educacionais têm o poder de atuar sobre o cotidiano dos sujeitos, modificando suas rotinas e da escola de acordo com as condições oferecidas. Quanto ao Conselho de Classe, este é ainda uma prática que precisa ser melhorada assim como compreendida por todos os sujeitos escolares. Em sua análise, a autora evidencia que, desde o princípio, existe um certo distanciamento das práticas do conselho em relação a legislação, entre o prescrito e o concretizado na realidade.

Com isso, não se pretende aqui minimizar a importância da legislação e das estratégias utilizadas pelos órgãos oficiais para inseri-la no cotidiano da escola, contudo, devem ser criadas condições reais para se colocar em prática essas determinações. É por meio das estratégias empregadas para a implementação das reformas educacionais que se consegue adesão dos sujeitos escolares, modificando suas rotinas e sua cultura escolar.

Em síntese, observou-se que para que o

Conselho de Classe promova efetivamente a gestão democrática escolar não basta apenas o aparato legal. É necessário ter estratégias e preparação dos seus participantes para que se apropriem desses espaços em sua plenitude, e percebam que não existem adversários, mas sim sujeitos para a construção de uma educação de qualidade. É possível notar que os autores das produções supracitadas concordam que o Conselho de Classe vem se concretizando como um dos espaços privilegiados para a efetivação de uma gestão democrática na escola, representando um mecanismo de participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, em especial dos estudantes. Foi perceptível, para Ramos (2008), que o reconhecimento do Conselho de Classe com a participação dos estudantes favorece a autonomia e o desenvolvimento deles, contribuindo para a sua formação integral, implicando na integração das dimensões fundamentais da vida, do trabalho, da ciência e da cultura, e não direcionada apenas para a inserção no mercado de trabalho.

### **3. CONSELHO DE CLASSE COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL**

A promoção do princípio da gestão democrática da educação pública para a melhoria da

qualidade da educação perpassa pela participação da sociedade na escola. Alguns pressupostos legais como a Constituição Federal de 1988, que assegura a participação do cidadão na construção do ensino público mediante a gestão democrática (BRASIL, 1988), e A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), afirmam que a participação popular nos processos educacionais brasileiros apontam para uma gestão democrática do ensino público atrelada aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, e na participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No entanto, apenas a existência de prerrogativas legais não garante a efetivação da gestão democrática nesses espaços. Para que ela de fato aconteça, implica necessariamente na participação como instrumento indispensável, ou seja, é por meio da participação, fundamentada no princípio da autonomia, que se constrói a democracia. De acordo com Lück (2013), os termos democracia e participação não se separam, porém na prática educacional elas nem sempre andam juntas. Mesmo que a democracia prescindida de participação, o que se observa é a ocorrência de participação sem viés democrático.

Santos (2002) entende a participação como valor emancipatório, capaz de proporcionar ao cidadão a possibilidade de participar na tomada de decisões, uma vez que permite a expansão da cidadania e a inclusão dos assuntos da comunidade ou da sociedade como um todo. Para que a participação incorpore efetivamente o seu sentido mais amplo, como caminho à gestão democrática, antes ela perpassa pela atuação dos colegiados presentes no contexto escolar. Dentre eles, destaca-se o Conselho de Classe por representar a possibilidade de concretização da ação coletiva na escola por meio da participação de todos os segmentos que a compõe.

A introdução da ideia de Conselho de Classe no Brasil ocorreu por volta de 1945, mas foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 que foi implementado formalmente nas escolas brasileiras. A Lei não definia como se daria o seu funcionamento, mas notadamente reproduzia o modo de atuação autoritário do governo. Esse caráter autoritário começou a perder força, ao menos no âmbito legal, com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, onde se iniciou a abertura para o diálogo com os diversos atores que constituem o processo de ensino-aprendizagem, entre eles pais, estudantes e membros da escola. No entanto,

como esse espaço surgiu com o objetivo principal de avaliar o estudante, este último e os pais foram excluídos desse processo e, ainda hoje, essa realidade é muito presente, apesar das prerrogativas legais.

Autores como Rocha (1984), Sant'Ana (1995), Cruz (2005) e Dalben (2004), associam o Conselho de Classe a uma reunião de professores, que oportunamente acontece com estudantes, em momentos distintos. E sempre ocorre com foco na avaliação do aproveitamento individual dos estudantes. Libâneo (2004) amplia esse conceito ao definir o Conselho de Classe como:

[...]um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes de estudantes e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos estudantes, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e estudantes e incentivar projetos de investigação.

Esse momento de realização do Conselho de Classe caracteriza-se como uma oportunidade

de discussão, reflexão e avaliação das práticas pedagógicas e avaliativas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, tendo como parâmetro a participação da comunidade escolar.

A atuação do Conselho de Classe tem sido, sobretudo, associada a avaliação do rendimento dos estudantes, funcionando como uma ferramenta dotada de poder que acaba decidindo o seu futuro e a sua aprendizagem, culpabilizando o mesmo por não atingir as notas necessárias para a sua aprovação. É necessário ultrapassar essa prática e pensar o Conselho de Classe como espaço de reflexão do que está faltando para avançar tanto na ação pedagógica do professor quanto na relação do estudante com as avaliações. Nesse sentido, o Conselho de Classe deve assumir o seu papel de ressignificar a avaliação como possibilidade de identificar as dificuldades dos estudantes no ensino e na aprendizagem. Para tanto, a participação é uma ferramenta fundamental.

A princípio, a participação nos conselhos era destinada apenas aos professores e gestores, excluindo-se os pais e os estudantes. Mesmo tendo passado tanto tempo desde a implementação dos conselhos de classe no Brasil, ainda hoje são poucas as instituições que em seus regulamentos preveem a participação desses sujeitos, alegando

que a sua participação compromete o bom funcionamento desse colegiado e possibilita a existência de conflitos, ou ainda sob o argumento da falta de maturidade dos estudantes em discutir determinados assuntos, que eles acreditam só caber a eles. Esse tipo de posicionamento comprova que não só os estudantes como também os professores e gestores ainda não se apropriaram do real significado desse colegiado no interior da Escola.

Cruz (2005) entende que a prática do Conselho Participativo permite aos estudantes o exercício da liberdade, do debate e do diálogo. Mesmo que signifique uma experiência sujeita a críticas e aperfeiçoamentos, uma escola que se reconhece democrática, visando à formação integral do indivíduo numa perspectiva de emancipação, não pode negar a importância da participação estudantil num colegiado com a dimensão do Conselho de Classe.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho educativo tem sido uma prática social impregnada de representações da realidade pedagógica de todo um cenário: da escola, dos aspectos políticos, estruturais e dos aspectos gerenciais, como nas opções didáticas que incluem os conteúdos curriculares, as metodologias de en-

sino e o processo de avaliação.

O Conselho de Classe é um dos momentos que funciona, para qualquer instituição, como uma etapa de autoavaliação, que precisa ser mais bem aproveitado por todos os sujeitos que o compõem e que todos devem compreender como um momento importante para a gestão e democracia da escola, um momento em que existirá referências para uma construção mais significativa da educação tecnológica que ali pretende ser desenvolvida. Na educação profissional, que objetiva a formação integral do homem, a prática do Conselho de Classe é, sem dúvidas, uma experiência reconhecidamente significativa.

A escola tem a obrigação de tentar não reproduzir, em seus atos e gestão, orientações e diretrizes marcadas por um projeto de reprodução capitalista, onde o trabalho incorre nas reestruturações advindas do atual modo de produção. Então acredita-se que todos os sujeitos que fazem parte de um Conselho de Classe devem percorrer um caminho onde ações com limitações sejam superadas, fazendo o momento possuir significado para a construção ou para mudanças do processo de ensino e aprendizagem, refletindo uma visão positiva da postura na prática docente, na gestão e na participação dos estudantes e da comunidade,



sendo o ponto de partida para a transformação escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 498 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 02 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BAYER, Mariana Ferreira; ANCIUTTI, Marta Cledia-

ne Rodrigues. O conselho de classe participativo como mecanismo de participação das decisões sobre o direito à educação de qualidade. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 12, 2018, Porto Alegre. **Anais** [XII ANPEd Sul]. Porto Alegre: Campus Centro da UFRGS, 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2538-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2538-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 21 mai. 2020.

CAMACHO, Martha Janete Vita. **Conselho de classe e série participativo**: difícil aprendizagem para uma prática democrática. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conselhos Escolares:** gestão democrática e escolha do diretor (caderno5). Brasília: MEC, SEB, 2004. ([http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad5.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf)). Acesso em 15/01/2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

LEITE, Lilian Ianke. **Conselho de classe:** a historicidade de uma prática entre fazeres ordinários da escola (1950-1990). 2012. 120 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka; HORN, Ângela Maria; LAVARDA, Janice Maria Enderle. Conselho de Clas-

se Participativo: uma prática possível? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 10, 2011, Curitiba. **Anais** [X EDUCERE e SIRSS]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4455\\_3976.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4455_3976.pdf). Acesso em: 21 mai. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. Conselho de Classe com participação estudantil: compreensões sobre a avaliação de aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 738-773, set./dez. 2018.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão sobre a qualidade no ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-Book. 277 p. ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jacqueline *et al.* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2010, p. 80-95.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Inte-

grado à Educação Profissional. *In*: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná (org.). **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008, p. 61-74.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe**: burocratização ou participação. Rio de Janeiro: F. Alves, 1984.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Almir Paulo dos. Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 299-318, jul./dez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SENA NETO, Bernardino Galdino de. **Educação Profissional e Conselho de Classe**: a experiência no curso de Informática do IFRN/Caicó. 2018. 139

f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - IFRN, Natal, 2018.

SILVA, Denis de Oliveira; VIEIRA, Sasquia. Conselho de classe no ensino médio integrado na educação profissional e tecnológica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2019, Campina Grande. **Anais** [VI CONEDU]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA2\\_ID4731\\_04092019121439.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID4731_04092019121439.pdf). Acesso em: 21 mai. 2020.



## CAPÍTULO IV

### **AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DAS LEIS Nº 12.711/2012 E Nº 13.409/2016**

JORDANA TAVARES DE LIRA

MARIA GEIZA FERREIRA FREIRE

FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS

JOSÉ ARAÚJO AMARAL

#### **1. INTRODUÇÃO**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem-se construído sob a perspectiva da formação politécnica e omnilateral do sujeito, buscando proporcionar-lhe a compreensão das dinâmicas socioprodutivas da sociedade, a fim de que ele possa exercer uma profissão de forma autônoma e crítica, e incorporar valores ético-políticos que caracterizam a práxis humana. (RAMOS, 2010).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) pauta-se na oferta de uma EPT consoante com os princípios



de educação integral e pública, na perspectiva de romper com uma educação dual, historicamente construída no Brasil, a partir da divergência entre uma educação para a classe abastada e outra para classe proletária.

Em vista disso, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, tem se apresentado como um mecanismo legal de ações afirmativas que promove a inclusão daqueles a quem foram negadas as possibilidades de acesso às instituições de Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal.

Entre esse público estão os estudantes egressos de escolas públicas, incluindo negros e indígenas, que se encontram, ou não, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, propensos a evasão escolar. Somado a eles estão as pessoas com deficiência (PcD) que foram, posteriormente, também reconhecidas como grupo social alvo da reserva de vagas, por meio da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Assim sendo, o presente capítulo foi configurado no seguinte formato: a seção 2 traz um levantamento bibliográfico com autores basilares da EPT, no sentido de caracterizá-la quanto às suas bases filosóficas formativas e focar o papel da RFEPCT na oferta dessa formação; a seção 3 apoia-se na literatura e em documentos legais

para trazer um breve panorama histórico sobre as políticas de formação profissional voltadas a pessoas com deficiência no Brasil, e, por fim, a seção 4, traz reflexões acerca das possibilidades e dos desafios que atravessam a efetivação da educação inclusiva na educação profissional, a partir da instituição destes marcos legais.

## **2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E POLITÉCNICA**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada hoje na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é caracterizada pela integração da formação profissional à Educação Básica, e estrutura-se a partir de um viés político-pedagógico inspirado na educação crítica, emancipatória, voltada ao mundo do trabalho e baseada nos princípios da omnilateralidade.

A omnilateralidade é caracterizada por uma formação integral que parte do vínculo entre trabalho e educação, uma vez que pressupõe o trabalho como princípio formativo, e se apoia na concepção pedagógica politécnica, a partir da leitura crítica da *práxis* sobre o processo produtivo (FONTE, 2014). É, eminentemente, uma formação que procura despertar a consciência política dos dis-

centes, permitindo que esses indivíduos se apropriem das contradições do sistema econômico e produtivo vigente, e reflitam sobre as concepções, crises e potenciais, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora e da transformação social voltada para a construção de uma sociedade mais justa.

Para Saviani (2003), o trabalho é a principal categoria definidora da nossa história, e por meio dele é que moldamos e transformamos a natureza e a nossa cultura. Para o autor, é fundamental que se aborde no cotidiano escolar, principalmente no ensino médio, o debate sobre a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. É esta dicotomia que, historicamente, tem norteado a proposição de uma educação intelectual para os privilegiados e uma educação para o aprendizado de trabalhos manuais para a classe trabalhadora. Nesta perspectiva, cria-se apenas a possibilidade do trabalho alienante para os trabalhadores, uma vez que “[...] a separação entre o conceber e o executar de acordo com as classes sociais tende a atar os indivíduos a funções ligadas ao seu lugar na produção da vida. Esse parcelamento da atividade social promove o embrutecimento das faculdades e capacidades humanas [...]” (FONTE, 2014, p.390).

Ainda para Saviani (2007), o alcance de uma

educação crítica deve advir de uma formação não voltada para a formação de técnicos especializados, adestrados em técnicas produtivas, mas da formação de politécnicos, indivíduos que consigam dominar os fundamentos das mais diversas técnicas, de campos de conhecimento distintos, aliando, indissociavelmente, o trabalho intelectual e o manual.

A politecnicidade, portanto, é o caminho pedagógico a ser trilhado que permite a formação técnica e política, prática e teórica, constituindo-se como um meio para o alcance de autonomia, criticidade e capacidade emancipatória (SOUZA JR., 2008). Ela procura alcançar todas as dimensões humanas (racional, emocional, corporal, social, artística, cultural, dentre tantas outras) para superação do dualismo entre trabalho intelectual e manual, e concebe o conhecimento a partir de uma visão totalizante, que potencialize as mais variadas capacidades dos educandos. Desta forma, podemos dizer que “a politecnicidade é uma trajetória formativa aplicável, contribuindo para o alcance da omnilateralidade, como meio para o desenvolvimento e a emancipação do sujeito” (ARANHA, 2000, p. 126).

A RFEPT vem ofertando, prioritariamente, um ensino médio integrado desde a implementação da Lei nº 11.892/2008 que a constituiu en-

quanto Rede (MOURA *et al.*, 2015). Dentre as bases conceituais da integração temos as já mencionadas categorias do trabalho, como princípio educativo, e a formação politécnica para o alcance da formação integral, ou omnilateralidade, a partir de um conteúdo político-pedagógico engajado. Incorpora-se ainda, nesta perspectiva, o currículo integrado, a cidadania, a cultura, a ciência e a tecnologia como os outros importantes conceitos que lhe alicerçam, dentro da indissociabilidade do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão.

A formação buscada é de caráter ético-político, em que haja diálogo entre as diferentes formas de conhecimento por meio do trabalho com um currículo integrado, que privilegie a pesquisa e as ações interdisciplinares, e, conseqüentemente, a integração das diferentes dimensões da formação humana. Neste sentido, são recomendadas as ações pedagógicas que discutam, com os discentes, os percursos sócio-históricos que construíram e constroem os diferentes campos do conhecimento, com a intencionalidade de se criar um senso crítico sobre o fazer humano, que desencadeia os avanços e retrocessos nos campos da ciência, tecnologia e da cultura. Com isso, almeja-se chegar à formação integral, que permitirá o surgimento da autonomia dos sujeitos, e à perspectiva de eman-

cipação, tornando-os agentes de transformação pessoal e social, com potenciais para construção de uma sociedade mais igualitária.

### **3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL VOLTADAS À PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM BREVE HISTÓRICO**

Por volta da segunda metade do século XIX, a educação das pessoas com deficiência no Brasil inspirou-se na proposta de educação para as camadas populares da época, fundamentada nos mesmos princípios assistencialistas da política de educação profissional, foi implementada em 1909 (SILVA, 2011). Essa política, por sua vez, propunha qualificar jovens em situação de vulnerabilidade social a fim de manter o controle social do Estado e atender à demanda por mão-de-obra para o desenvolvimento da economia emergente da época (MOURA, 2007).

A educação de pessoas com deficiência no Brasil foi, assim, pautada por uma formação geral básica associada à uma formação profissionalizante reduzida à aprendizagem de habilidades técnicas, que não possuía caráter educativo que propiciasse a elevação da escolaridade desses sujeitos (JANNUZZI, 2012). Além disso, a formação profissional de pessoas com deficiência era oferecida em

estabelecimentos próprios, denominados de escolas especiais, longe das escolas públicas voltadas à oferta da educação profissional, como as Escolas de Aprendizizes e Artífices por exemplo, uma vez que, candidatos com “defeitos que os impossibilitem para o aprendizado do ofício” eram proibidos de ingressarem nessas instituições (SILVA, 2011).

Ao longo do século XX, surgiram movimentos sociais e reformas educacionais que acentuaram a exclusão de pessoas com deficiência dos estabelecimentos formais de educação. O movimento Escola Nova propôs um ensino especializado às características individuais das pessoas com deficiência, a partir da vertente psicopedagógica, reforçando a educação desses sujeitos em escolas especiais (JANNUZZI, 2012). Já a Reforma Capanema, instituiu leis orgânicas que regulamentaram o ensino industrial, comercial e agrícola, estabelecendo critérios seletivos para admissão de alunos, baseados na capacidade física, mental e na aptidão intelectual. Dessa forma, era dado um caráter utilitário à educação profissional com o propósito de atender ao mercado de trabalho, excluindo, assim, a participação de pessoas com deficiência dos cursos profissionalizantes (SILVA, 2011). Além disso, a Reforma Capanema intensificou o caráter dualista da educação, separan-

do o ensino secundário do ensino profissional. Enquanto o primeiro voltava-se à classe dominante, o segundo voltava-se à classe proletária (SAVIANI, 2007).

Seguindo na história, a LDB de 1971 (Lei nº 5.602/71) tornou obrigatória a oferta do 2º grau na forma profissionalizante pelas escolas públicas. Nesse período, as entidades filantrópicas de apoio a pessoas com deficiência passaram a oferecer programas de profissionalização para esse público, dissociados da educação básica e pautados no modelo tecnicista, de adaptação ao trabalho, engajando as pessoas com deficiência em pequenos serviços industriais, como forma de inserção social (SILVA, 2011).

Diante desse contexto histórico, a educação profissional voltada à pessoas com deficiência configurava-se de forma segregada aos sistemas de ensino, com o caráter integrador fundamentado no princípio da normalização, isto é, filosofia que enfatizava a ideia de que o indivíduo com deficiência deveria parecer o mais análogo possível aos demais membros da sociedade. Até esse período histórico, não se via perspectivas para oferta de programas que buscassem uma proposta de formação integral desse público.

Com o advento da Constituição Federal de



1988, e o processo de redemocratização do regime político do país, a educação passou a ser considerada um direito social, com a Constituição traçando como um de seus princípios a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” a todos os indivíduos. Além disso, atribuiu às etapas finais da educação básica a finalidade de uma formação integral, que promovesse o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, evidenciando, assim, a necessidade de ofertar uma educação que conciliasse a formação geral com a formação para o trabalho para todo e qualquer indivíduo brasileiro.

A partir do exposto na Magna Carta, os movimentos sociais de defesa e proteção às pessoas com deficiência fundamentaram-se no princípio de igualdade de direito ao acesso à educação, assim resultando na Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre medidas de integração social e de proteção às pessoas com deficiência. Entre tais medidas, está a inserção da educação especial no sistema educacional de forma transversal a todos os níveis e modalidades da educação básica, incluindo a educação profissional.

Em 1999, é publicado o Decreto nº 3.298, que institui a nova Política Nacional para a Inte-

gração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual objetiva consolidar normas que visem à inclusão social das pessoas com deficiência em todos os serviços oferecidos pela comunidade, em atendimento às suas necessidades especiais, entre as quais, de educação e de trabalho. Cabe destacar que esse instrumento normativo torna compulsória a matrícula, em escolas públicas e privadas, de estudantes com deficiência que sejam capazes de integrar à rede regular de ensino.

Em relação à formação para o trabalho, a Política Nacional de Integração amplia os espaços de formação qualificada e destaca a educação profissional como oportunidade de acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, obrigando instituições públicas e privadas de ensino a oferecer cursos profissionalizantes de nível básico.

No entanto, a Política omite-se quanto à obrigatoriedade da oferta de cursos de níveis técnicos e tecnológicos, restringindo, assim, o acesso das pessoas com deficiência aos níveis mais elevados de ensino da EPT. Percebe-se então que essa política reforça o caráter tecnicista da educação profissional de nível básico, dissociada da formação geral, estando em consonância com o Decreto nº 2.208/1997, em vigor à época, que estabelece a

separação entre formação propedêutica e formação técnica.

De acordo com Moura (2007), o Decreto nº 2.208/1997 reafirmou a dualidade entre formação geral e educação profissional, descartando as possibilidades de integração curricular dessas modalidades às etapas obrigatórias da educação básica. Com isso, o ensino médio assume um papel puramente propedêutico, enquanto a educação profissional passa a ser uma modalidade a parte da estrutura do sistema educacional brasileiro.

Diante do exposto, as perspectivas de formação integral das pessoas com deficiência são prejudicadas juntamente com a dos jovens pertencentes aos demais grupos sociais em situação de vulnerabilidade social, fazendo com que obtenham uma habilitação profissional somente após a conclusão da educação básica, comprometendo a integração dos conhecimentos, a promoção da formação integral e, ainda, retardando o ingresso desses jovens no mundo do trabalho.

Cabe destacar que a integração curricular da educação básica com a educação profissional só foi restabelecida com o Decreto nº 5.154/2004. Contudo, esse instrumento ainda deixava as possibilidades de formação técnica de nível médio desarticuladas com a educação básica.

Caminhando pela vertente da inclusão, em 2008, o Ministério da Educação lança a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual orienta que todos os alunos, independente de sua condição, devem estar inseridos em classes regulares, compartilhando do mesmo processo de ensino-aprendizagem, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno, para aqueles que apresentem alguma necessidade educacional especial. O AEE caracteriza-se como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” prestados de forma complementar ou suplementar à formação de estudantes com deficiência, devendo integrar a proposta pedagógica da instituição, e não substituir a escolarização (BRASIL, 2011a).

Dessa forma, a educação especial passa a ser entendida como uma modalidade de ensino articulada à proposta pedagógica da escola, atuando como apoio subsidiário à escolarização do estudante com deficiência, em classe regular, em todos os níveis e modalidades da educação, entre os quais, a educação profissional em especial, buscando assim ampliar as oportunidades de formação para o ingresso no mundo do trabalho e na efetiva participação social, conforme emana o

documento dessa política.

No âmbito da RFEPCT, os Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) assumem a responsabilidade pela promoção da oferta de serviços e recursos que visem à acessibilidade nas instituições que compõem a Rede. Os NAPNEs são frutos da Ação TEC NEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Específicas), que orientava a implantação desses núcleos nos Institutos Federais, com a finalidade de atuar como grupos de atendimento, cujo objetivo era criar uma cultura de educação para a convivência e aceitação da diversidade, buscando quebrar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e atitudinais (BRASIL, 2010).

Paralelamente à Ação TEC NEP na RFEPCT, foi instituído o Plano Viver sem Limite, cuja finalidade era promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações (BRASIL, 2011b). O Plano traçava a garantia de um sistema educacional inclusivo e a ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho mediante a sua capacitação e qualificação profissional. As ações formativas colocadas no Plano foram materializadas pelo

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que ampliou a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica direcionados ao público em situação de vulnerabilidade social, entre os quais, as pessoas com deficiência, por instituições públicas e privadas de EPT (BRASIL, 2012).

Contudo, segundo Alencar e Silva (2016), o PRONATEC concentrou suas ofertas, majoritariamente, em cursos de formação inicial e continuada, caracterizando-se como propostas de formação de cunho aligeirado, tecnicista e precário, voltadas ao atendimento do mercado de trabalho e não a uma preparação sólida para o mundo do trabalho. Além disso, para as autoras, não se observa uma articulação das diretrizes do Plano Viver sem Limite com a Ação TEC NEP, uma vez que esta atua no âmbito da RFEPCT, com foco no ensino médio integrado à educação profissional. Dessa forma, o Plano Viver sem Limite e o PRONATEC não se constituíram de fato em propostas de formação integral e emancipatória para o público com deficiência.

Observa-se que, até esse momento da história, não houveram propostas de políticas, programas e ações que assegurassem o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência em cur-

sos de formação integral ofertados por instituições públicas de ensino. Segundo Cunha (2019), apesar da Ação TEC NEP favorecer a implantação dos núcleos de inclusão nas instituições da RFEPCT, as medidas implementadas pela Ação não foram suficientes para elevar os índices de matrículas de pessoas com deficiência nessas instituições.

Atualmente, dados do Censo Escolar de 2019 mostram que a proporção de matrículas de alunos com deficiência, incluídos em classes comuns, na educação profissional alcançou 99% em 2019, enquanto as instituições federais foram responsáveis por menos de 0,5% das matrículas desses estudantes no país, mesmo com a política de cotas em vigor (BRASIL, 2020). O Censo Escolar não apresenta dados estatísticos sobre o número de matrículas de estudantes com deficiência em cursos técnicos de nível médio na forma integrada, o que dificulta a análise do panorama nacional de acesso e permanência desses estudantes nessa modalidade de ensino e nos Institutos Federais, especificamente. A inexistência desses dados mostra a negligência de políticas educacionais que incentivem uma formação integral para esse público.

A incoerência entre os índices dessa desigualdade e as políticas de inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), impulsio-

nou o Estado a intervir nas instituições públicas do sistema federal de ensino para garantir a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos de graduação e em cursos técnicos de nível médio, por meio da Lei nº 13.409/2016.

Cabe destacar que a Lei nº 13.409/2016 é um dispositivo que altera a Lei nº 12.711/2012, responsável por instituir a reserva de vagas a estudantes oriundos de escolas públicas, sendo parte dessas vagas destinadas àqueles pertencentes a etnias afro-brasileiras (pretos e pardos) e indígenas, como também, à estudantes de baixa renda.

#### **4. AÇÕES AFIRMATIVAS NA EPT: LEI Nº 12.711/2021 E LEI Nº 13.409/2016 ENQUANTO PASSOS PARA JUSTIÇA SOCIAL**

A Lei nº 12.711/2012 foi um marco bastante relevante no que se refere a efetivação de políticas públicas com o objetivo de mitigar ou reduzir os efeitos das desigualdades sociais que estruturam a sociedade brasileira, na medida em que a lei em questão se fundamenta no princípio da equidade e igualdade, ela dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições que compõem a RFEPCT. O art. 1º dessa lei estabelece cotas para alunos de escola pública, cuja renda per capita seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo:



Art. 1º. As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser **reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita**. [...]. (Redação dada pela Lei nº 12.711/2012, grifo nosso).

Brito Filho (2014, p. 123) ressalta que a Lei nº 12.711/2012 pode ser compreendida como “uma ação que tem por objetivo a distribuição mais igualitária de um bem importante, que é a educação, tanto no nível superior como no nível médio, nesse caso, nas instituições de ensino técnico”. Nesse sentido, a importância dessa lei fundamenta-se no aspecto de que ela propõe um ideal de justiça social, de uma democratização do acesso ao direito à educação, estabelecido constitucionalmente, salientando que esse ideal é caro ao Estado Democrático de Direito.

Vale destacar que a inserção das institui-

ções federais de ensino nas ações afirmativas desta lei ocorreu somente com a aprovação da Lei nº 13.409/2016, que modifica a Lei nº 12.711/2012. Além de estabelecer 50% das vagas a alunos de escola pública nas instituições federais de nível médio, esta lei estende as prerrogativas estabelecidas para os candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e para pessoas com deficiência (PcD), proporcionalmente à população dos mesmos dentro de cada Estado.

Assim, o art. 3º, cuja redação foi dada pela Lei nº 13.409/2016, elenca os demais critérios para distribuição das vagas:

Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, **as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.** (Redação dada pela Lei nº 13.409/2016, grifo nosso).

De acordo com os artigos supracitados (1º e

3º), é possível perceber que essas políticas públicas utilizam critérios distintos na distribuição das vagas: o primeiro é o aspecto socioeconômico, já que estabelece 50% das vagas para alunos de escola pública desde que a renda per capita não ultrapasse um salário-mínimo e meio. Já com a aprovação da Lei nº 13.409/2016, surgem os critérios diferenciadores, que estabelecem a distribuição do percentual de 50% das vagas já destinadas a candidatos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A partir de sua redação, tais vagas devem ser distribuídas por curso e turno a candidatos declarados pretos, pardos, indígenas e aos candidatos com deficiência, de acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE.

Pode-se inferir então que o critério utilizado para a distribuição das vagas que são reservadas não se limita ao aspecto socioeconômico dos candidatos, uma vez que leva em consideração outros fatores, a saber: a autodeclaração de candidatos que ao longo da história foram discriminados e excluídos na sociedade brasileira, como negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Logo, os marcos jurídicos que expomos aqui legitimam a prerrogativa do direito à educação preconizada na Constituição Federal (1988), e surgem como políticas reparadoras do déficit de matrículas de

estudantes que se encontram em situação de desigualdade social, entre os quais, as pessoas com deficiência, fundamentado no contexto histórico, social e cultural de negação de direitos.

Vale destacar que, por meio das Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, os Institutos Federais têm exercido um papel bastante relevante no processo de inclusão de grupos que, historicamente, foram marginalizados, excluídos e discriminados, principalmente quando se refere à sua interiorização (SILVA, 2020), dando oportunidades de formação profissional àqueles que se encontram em localidades longínquas dos grandes centros urbanos que, por sua vez, concentram a maior parte das instituições federais de ensino.

Portanto, a política de cotas está fundamentada em um conceito essencial e necessário do Estado Moderno de Bem-Estar Social. Sendo assim, as políticas públicas de ação afirmativa para inclusão de estudantes com alguma vulnerabilidade socioeconômica, e que foram excluídos ao longo da história, tanto no ensino superior como nas instituições federais de nível médio, devem ser entendidas enquanto mecanismo de disposição do Estado frente à noção de justiça social, como meio de, embora de forma parcial, combater injustiças vivenciadas e sofridas por tais grupos sociais (BATISTA, 2018).

A inclusão do sujeito com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Lei de Cotas, traz a possibilidade da sociedade mitigar as injustiças e as marcas de discriminações históricas. Conforme já mencionamos neste capítulo, a oferta formativa para esse público sempre foi pautada em uma formação tecnicista, de cunho profissionalizante e de caráter assistencialista e segregacionista, voltada a atividades de cunho manual. Portanto, a inclusão das PcD no contexto da Educação Profissional e Tecnológica representa um avanço político importante, uma vez que se reflete, no acesso deste público, uma formação escolar crítica, progressista, voltada à construção de posturas autônomas, e que o empodere a galgar postos de gestão, rompendo com o paradigma excludente e capacitista, anterior a tal legislação.

Desse modo, a Lei nº 13.409/2016 pode ser considerada como uma tentativa formal de combater a desigualdade material, dado que, de acordo com o aspecto formal e jurídico, todos são iguais perante a lei. Todavia, essa igualdade, na realidade, não se materializa ou se materializa parcialmente, sendo necessário tais políticas públicas de ações afirmativas para garantir a equidade de acesso e permanência na educação profissional e no ensino superior (SILVA, 2020).

Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (LBI), de 2015, nos seus artigos 34 a 38, “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais, sendo proibida qualquer restrição em razão de condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, permanência no emprego, dentre outros”. Desse modo, destaca-se que as considerações aqui realizadas partem do princípio e da defesa de garantir às pessoas com deficiência uma formação multidimensional, isto é, uma formação omnilateral, que proporcione o seu desenvolvimento profissional, social e humano.

Com isso, é preciso que as especificidades dos estudantes com deficiência e outras limitações devam ser observadas e consideradas durante o processo de elaboração e implantação das políticas públicas voltadas ao acesso, à permanência e ao êxito escolar. Cunha (2016) e Lisboa (2017) enfatizam que a Ação TEC NEP trouxe às instituições que compõem a RFEPCT alguns avanços a partir da implantação dos NAPNEs, tais como: a estruturação das ofertas de serviços e recursos que visem garantir a acessibilidade dos estudantes, o incentivo à reflexão e a garantia de quebra de barreiras de acessibilidade (arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e comunicacionais), a efetivação das po-

líticas de gestão para formação de corpo docente e de servidores técnicos administrativos, aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos, incentivo a pesquisas e produção de tecnologia assistiva, além da ampliação das discussões sobre a educação inclusiva.

Embora o advento dos NAPNEs garanta um instrumento institucional e legal para a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência, a atuação desses núcleos tem esbarrado em uma série de problemas estruturais e culturais no âmbito das gestões dos diferentes *campi* da RFEPCT. São comuns os relatos de invisibilidade do Núcleo nos fluxos administrativos, além da carência de recursos e políticas locais de formação de pessoal (professores e equipe de apoio) para o atendimento especializado dos estudantes com NEE (BORGES, 2019; MORAIS, 2019).

Destaca-se também que, no ambiente escolar da RFEPCT, ainda é muito incipiente a formação dos discentes sem deficiência para a cultura de respeito à diversidade. Os estudantes apresentam pouca noção sobre acessibilidade, barreiras atitudinais e inclusão, e ainda conservam atitudes estereotipadas, estigmatizantes e discriminatórias contra PcD. Há uma nítida necessidade de um trabalho mais intensivo com a comunidade estudantil

quanto à educação para a diversidade, pois posturas e atitudes inadequadas podem levar ao isolamento e à evasão escolar dos alunos com deficiência (PONCIO, 2019).

Vale salientar que as dificuldades orçamentárias da RFEPCT vêm se constituindo em uma realidade cada vez pior nos últimos cinco anos (2017-2022). Neste período, sucederam-se: a aprovação da emenda constitucional nº 95 (FONSECA, 2019), que congelou os gastos públicos (incluindo os gastos na Educação), cortes sucessivos no orçamento da Rede e, com a pandemia do Covid-19, a adoção de uma política de congelamento de salários e de impedimento de novas contratações de servidores públicos (Emenda Constitucional 109), incluindo técnicos administrativos e docentes. Todos estes fatores se combinam para um cenário de dificuldades enormes para um fazer pedagógico e um bom funcionamento administrativo na Rede Federal, incluindo-se aqui a atuação dos NAPNEs e o progressivo avanço no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Some-se a estas dificuldades, o verdadeiro desmonte do arcabouço legal, que se ancora na busca de equidade social no país, por um governo ultraconservador que, para atender suas bases eleitorais, não tem medido esforços em atacar o



direito de minorias. Um dos principais desmontes recentes, no que se refere à efetivação da educação inclusiva, foi a instituição do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, o qual estabelece diretrizes e limitações sobre os colegiados de participação da sociedade civil (SILVA, 2020). Uma consequência desse Decreto foi a extinção dos seguintes conselhos: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE); Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT); Conselho Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI); Conselho dos Direitos do Idoso (CNDI); Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção (CTPCC), dentre outros (SILVA, 2020).

Outro retrocesso foi a instituição recente do Decreto nº 10.502/2020, que isenta as escolas regulares de matricular alunos com deficiência, como tentativa de acabar com a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência nas instituições escolares. Esses decretos sinalizam mais uma ação política de retrocesso ao modelo educativo baseado na exclusão, segregação e marginalização de determinados grupos em detrimento de um modelo inclusivo que, por sua vez, foi estabelecido no ordenamento jurídico após anos de lutas dos grupos marginalizados historicamente.

Cabe à sociedade organizada, aos sindicatos, à organização estudantil, às frentes parlamentares progressistas e aos movimentos sociais ligados aos direitos das minorias, em especial, aqueles que militam na defesa dos direitos das PcD, lutarem para que os retrocessos legais sejam revogados e/ou impedidos de avançar, para que não haja um desmonte do arcabouço institucional para a educação inclusiva, que vem sendo recentemente gestada no contexto da RFEPCT. Só assim poderemos seguir avançando em busca de equidade, justiça social, e na formação de estudantes que, independentemente de suas condições, possam tornar-se autônomos e agentes de transformações sociais.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente capítulo partiu da apresentação das principais características político-pedagógicas da EPT e de como essas características norteiam filosoficamente o trabalho de integração entre ensino básico e profissional na RFEPCT. Enfatizamos que o trabalho pedagógico, embasado nos princípios da formação politécnica e omnilateral, pode contribuir para a formação humana, em todas as suas dimensões, na perspectiva da constituição de sujeitos autônomos e emancipados, com potencial

crítico para agirem enquanto agentes de transformação social.

Em seguida, nosso texto apresentou um breve histórico sobre as políticas de formação profissional voltadas para os estudantes com deficiência ao longo da história. O percurso histórico traçado ressaltou que as PcD sempre estiveram à margem dos processos de formação educativa na perspectiva integral, sendo-lhes atribuída uma educação tecnicista, estigmatizadora e segregacionista.

Por fim, trouxemos o debate acerca da relevância social da Lei nº 13.409/2016, que modifica a lei de cotas nº 12.711/2012. A Lei nº 13.409/2016 representa a primeira medida política que garante o efetivo acesso dos estudantes com deficiências aos níveis mais elevados da educação profissional, sobretudo, à formação técnica de nível médio, que apresenta uma proposta de formação integrada à formação propedêutica, com vistas ao desenvolvimento de uma formação integral crítica.

Apesar dos recentes retrocessos legais, associados principalmente à extinção do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), a lei de cotas ainda se mantém intacta para garantir o acesso das PcD a esta modalidade de ensino. Entretanto, ainda é necessária a construção de uma cultura social e institucional para

efetivação dessas leis no âmbito da RFEPCT, para que se continue promovendo a oferta de uma educação politécnica, integral e de qualidade a todos os estudantes com deficiência que adentrem a Rede. Somado a isso, deve haver o aperfeiçoamento das políticas e ações inclusivas no ambiente dos diferentes *campi* espalhados pelo país, para que diminuam as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais, no sentido da construção de melhores condições para a permanência e êxito escolar destes indivíduos.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ligyane Karla; SILVA, Lenina Lopes Soares. O plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência e o Pronatec: a educação profissional possível. *In*: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21686>. Acesso em: 19 mai. 2021.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Educação Integral. *In*: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

BATISTA, Neusa Chaves. Cotas para o Acesso de Egressos de Escolas Públicas na Educação Superior. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 41-65, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/188761>. Acesso em 09 abr. 2020.

BORGES, Rosângela Lopes. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações** no Instituto Federal Goiano. 2019. 166 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019.

BRASIL. **Ação TEC NEP: Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 mai. 2021.

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 es-

tabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 7.760, 18 abr. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%20%C2%BA,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%20%C2%BA,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 2 mai. 2021.

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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil\_03/\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.  
Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 5, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.721, de 16 de abril de 2012. Dispõe sobre o condicionamento do recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação de matrícula e frequência em curso de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, com carga horária mínima de cento e sessenta horas. Brasília, DF:

**Presidência da República**, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7721.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7721.htm). Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2019. Disponível em: [https://in.gov.br/web/guest/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350/UCEQITzKXPyVi6cWuD3q0ksQ](https://in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350/UCEQITzKXPyVi6cWuD3q0ksQ). Acesso em 20. jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Emenda constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília,



DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emec/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em 15 mai. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 109, de 15 de março de 2021. Altera os arts. 29-A, 37, 49, 84, 163, 165, 167, 168 e 169 da Constituição Federal e os arts. 101 e 109 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 164-A, 167-A, 167-B, 167-C, 167-D, 167-E, 167-F e 167-G; revoga dispositivos do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui regras transitórias sobre redução de benefícios tributários; desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos; e suspende condicionais para realização de despesas com concessão de auxílio emergencial residual para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 50, p. 4, 16 mar. 2021 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesqui-

sas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 5.602, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1.920, 25 out. 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mai. de 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. **Diário Oficial da União:** Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012a). 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:** seção 1, Brasília, DF, p. 1-3, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 25 abr. 2019.

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 mé-

dio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13409&ano=2016&ato=dc0kXUE90dZpWT26c>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRITO FILHO, José Carlos Machado de. Ações afirmativas à luz da Constituição Federal de 1988. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 3915, mar. 2014. ISSN 1518-4862. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/27001>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. A produção do conhecimento sobre o programa TECNEP nos programas de pós-graduação no Brasil – 2000 - 2014. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 16, abr. 2019. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3554>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. **O programa TECNEP e sua implementação na Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. 2015.

178 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FONSECA, Alice Aleixo. **Método de Alocação de Recursos Orçamentários em uma Instituição Federal de Ensino**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2019.

FONTE, Sandra Soares Della. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr./jun. 2014.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos. **Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros**. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Escola de Administração da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MORAIS, Ana Roberta Crisóstomo de. **Educação Inclusiva no Instituto Federal de Brasília: percursos, processos e impactos das ações desenvolvidas pelo NAPNE para os alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.** 2019. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Santarém, Portugal, 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2007. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

PÔNCIO, Elis Regina. **Acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino: o caso do IFRS.** 2019. 84 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Edu-

cação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 1 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, 472p.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

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

SILVA, Antônio Soares Junior da. **Possibilidades de Acesso e Permanência da Pessoa com deficiências na EPT de nível médio no IFSul – campus Sapucaia do Sul**. 2020. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Progra-

ma de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus* Charqueadas, 2020.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

SOUZA JUNIOR, Justino. **Omnilateralidade**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.



## CAPÍTULO V



## **A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS PARA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES**

ALEKSANDRE SARAIVA DANTAS

VENAIDE MAIA DANTAS

### **1. INTRODUÇÃO**

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>9</sup> (SAEB) 2017 que descrevem o desempenho dos alunos com relação à aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, e mostram que apesar dos avanços que ocor-

---

9 O SAEB é a avaliação utilizada pelo governo federal, a cada dois anos, para medir a aprendizagem dos alunos ao fim de cada etapa de ensino, do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio. O sistema é composto pelas médias de proficiências em Português e Matemática, retiradas da Prova Brasil, e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

reram no Ensino Fundamental, o Ensino Médio segue estagnado. Sete em cada dez alunos do terceiro ano do ensino médio têm nível insuficiente em Português e Matemática. Entre os estudantes desta etapa de ensino, menos de 4% apresentam níveis de conhecimento adequados para essas disciplinas.

O MEC classificou os níveis de proficiência, organizados em uma escala de 0 a 9, onde, quanto menor o número, pior o resultado. Dividindo, assim, os níveis em: Níveis de 0 a 3 - insuficientes; 4 a 6 - conhecimento básico; 7 a 9 - adequados. Na fase mais problemática da Educação Básica, o Ensino Médio foi classificado no nível 2 de proficiência. Em Matemática, 71,67% dos alunos têm nível insuficiente de aprendizado. Desses, 23% estão no nível 0, o mais baixo da escala de proficiência. Para ilustrar a situação dramática em que se encontra a educação brasileira, apresentamos, no Quadro 01 abaixo, dados que ajudam a identificar a situação da proficiência em Matemática, correspondentes às séries do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Esses índices consideram o universo total de escolas das redes públicas e privadas.

**Quadro 01:** Nível de proficiência em matemática no Brasil.

<b>PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA</b>					
<b>5º ANO</b>	<b>%</b>	<b>9º ANO</b>	<b>%</b>	<b>3º ANO</b>	<b>%</b>
Insuficiente	33	Insuficiente	63	Insuficiente	71
Básico	51	Básico	33	Básico	24
Adequado	16	Adequado	4	Adequado	5

Fonte: Fajardo e Foreque (2018).

O Estado do Rio Grande do Norte também apresentou dados preocupantes em relação aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2017<sup>10</sup>(IDEB), ficando com o terceiro pior IDEB do país. Observa-se, desse modo, uma educação frágil, do ponto de vista da efetividade, e que pouco tem surtido efeito na perspectiva de transformação social e na melhoria das condições de vida da população.

A proficiência em Matemática e Língua Por-

---

10 Principal indicador de qualidade da educação brasileira, avaliando o ensino fundamental e médio no país, com base em dados sobre a aprovação nas escolas e desempenho dos estudantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referente ao ano de 2017, em que se considera para esse índice apenas as escolas públicas. O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

tuguesa é basilar no processo formativo e auxilia na compreensão de outros componentes curriculares. Esses índices reforçam a necessidade de se rever o processo educacional e, principalmente, sinalizam um espaço aberto para a pesquisa educacional na perspectiva de transformação dessa realidade.

A educação precisa buscar soluções inovadoras. Do ponto de vista curricular, as diretrizes pedagógicas já sinalizam um formato mais flexível para as práticas e abordagem dos conteúdos curriculares, ficando, portanto, na dimensão da formação do profissional docente e do planejamento escolar, o desafio de criar estratégias que possam promover uma aprendizagem significativa, com foco em um processo educativo capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, consideramos que educar consiste em formar o sujeito para sua inserção social e tomada de consciência acerca do mundo que o cerca.

Saviani (2007) indica o trabalho como princípio educativo ao afirmar que “[...] o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154). Na relação entre homem e natureza, o processo

educativo vai se desenvolvendo e perfazendo-se como um meio em que o indivíduo, através das trocas e experiências, vai se tornando um sujeito ativo e autônomo. Desse modo, a educação formal mostra-se como um ato político intencional. Para Ramos (2007), atribuir o trabalho como princípio educativo “equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la” (RAMOS, 2007, p. 4).

Necessitamos de indivíduos capazes de perceber o espaço onde vivem como um lugar em que a responsabilidade deve ser compartilhada na perspectiva da construção de uma sociedade pautada por valores como respeito, solidariedade e dignidade humana. Sujeitos verdadeiramente educados não são os que dominam conteúdos ou técnicas, mas aqueles que, em seu cotidiano, estabelecem como primordial a prática pautada em valores éticos e, essencialmente, usufruem da liberdade com responsabilidade, preocupando-se, sempre, com o bem-estar da coletividade.

Nesse sentido, consideramos que as práticas de ensino contextualizadas contribuem para estabelecer uma ponte entre o conhecimento disciplinar e o que está posto na realidade social, de modo a favorecer o entendimento da aplicabilidade do conteúdo na vida prática. “Todas as teorias que pre-

tendem explicar a aprendizagem e indicar orientações para sua melhora têm de partir do dinamismo das sociedades” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 77).

Em articulação com a contextualização, destacamos o diálogo como outro aspecto que consideramos de fundamental importância para o desenvolvimento de uma atividade educativa voltada para a formação integral do estudante. Dessa forma, destacamos a importância das atividades educativas fundamentadas na aprendizagem dialógica, onde o diálogo é estabelecido em uma relação horizontal entre os estudantes e o docente. Essa relação horizontal, na visão de Freire (1997), consiste na natureza da relação estabelecida, em que alunos são educandos e educadores, concomitantemente, pois, ao mesmo tempo em que aprendem, também ensinam. Do mesmo modo, o educador/educando ensina e aprende com seus alunos. Há, no processo de ensino e aprendizagem, uma contribuição mútua, estabelecida a partir de uma relação horizontal.

Através desse trabalho, objetivamos apresentar as práticas de ensino contextualizadas e as atividades educativas fundamentadas na aprendizagem dialógica como aspectos fundamentais que devem ser desenvolvidos para que se consiga construir um saber que ultrapasse o conteúdo

disciplinar, e consolide um processo de formação integral dos estudantes. Nas palavras de Morin (2003, p. 11), “[...] a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”.

## **2. PRÁTICAS DE ENSINO CONTEXTUALIZADAS**

De acordo com Frigotto (2002), no campo histórico-social do trabalho, desde o século XIII, o trabalho é regulado pelas relações sociais capitalistas, estruturado em contraposição ao feudalismo, que se caracteriza pela acumulação do capital e surgimento da propriedade privada.

[...] tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ser a centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais. A centralidade fundamental transforma-se em valor de troca, como fim de gerar mais lucro/capital (FRIGOTTO, 2002, p. 16-17).

É importante contextualizar a educação no sentido de esclarecer e desvelar as intencionalidades, tendo em vista ser, o ato de educar, a essência para formação humana

em sociedade. Sendo a atual conjuntura social bastante complexa, a educação, por sua vez, aspira por novas práticas, reformulações conceituais e ideológicas, bem como pela reestruturação dos princípios e valores que norteiam a atual estrutura social e, por conseguinte, a educação. Para Reis (2017), a contextualização desenha-se nos seguintes moldes:

[...] compreendemos que a contextualização exige um movimento maior, em que o professor precisa além de partir de uma realidade e retornar à realidade, com um conhecimento novo, enfrentar a realidade a partir de um novo patamar intelectual. Esse conhecimento novo não pode ser simplificado ao desenvolvimento de um procedimento novo, é necessário que, a cada novo contexto, o desenvolvimento do procedimento matemático tenha sentido que contribua na formação dos significados para a formação de novo conceito (REIS, 2017, p. 344).

Compreende-se então que contextualizar não consiste em, tão somente, aplicar problemas abordando realidades, é preciso ir além do que é proposto em sala de aula. Enquanto conteúdo “contextualizado”, é preciso adentrar a realidade do educando/educador, de modo que o novo conhecimento possa ser significativo do ponto de vista da aprendizagem.



A Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aborda a contextualização enquanto princípio pedagógico a ser seguido em todos os currículos, e afirma que é através da

[...] dinâmica de contextualização/descontextualização que o aluno constrói conhecimento com significado, nisso se identificando com as situações que lhe são apresentadas, seja em seu contexto escolar, seja no exercício de sua plena cidadania. A contextualização não pode ser feita de maneira ingênua, visto que ela será fundamental para as aprendizagens a serem realizadas - o professor precisa antecipar os conteúdos que são objetos de aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 83).

Nesse sentido, a abordagem sociocultural caracteriza alguns aspectos que amparam as práticas educativas, dentre os quais destacamos a relação entre homem e mundo. Sendo essa uma abordagem interacionista, nessa relação, a ênfase recai no sujeito, considerando o seu contexto histórico. Assim, a educação passa a ter como função a promoção da reflexão e da consciência crítica (vocaçãõ ontológica), pois se acredita que quanto mais consciente for o sujeito, mais condições ele terá para transformar sua realidade.

Outro aspecto a ser considerado nessa abordagem é a concepção de sociedade e cultura. A cultura é criação humana e, portanto, deve ser crítica e criadora. Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 90), explica:

Na relação com o meio, o homem responde os desafios do contexto, compreendido como uma cadeia contínua de épocas caracterizadas por valores, aspirações e necessidades. As sociedades latino-americanas são marcadas por uma estrutura social hierárquica e rígida (sociedades objetos), onde o homem é alienado e por essa razão é atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante e, conseqüentemente, não vislumbra a transformação social a seu favor. Nas sociedades efetivamente democráticas os sujeitos não se reduzem a objetos para o poder constituído, mas são corresponsáveis e coparticipantes desse poder em forma de cogestão.

Na abordagem sociocultural, o conhecimento é construído quando o ser sujeito, na interação com o meio, de forma crítica e ativamente participante, conduz a elaboração e o desenvolvimento da conscientização crítica. O processo de conscientização se dá em um fluxo contínuo, progressivo e inacabado, pois implica em “desvelamento” da realidade. Mizukami (1986) aponta três tipos de consciência:

- a. Intransitiva – forma vegetativa, em que o sujeito é apenas conduzido pela ideologia dominante, sem nenhuma percepção ou perspectiva de mudança social;
- b. Transitiva ingênua – a consciência está na fase de explicações imaginárias e não possui argumentação (pensamento reacionário);
- c. Transitiva – quando o homem possui consciência de sua dependência, e a questiona, buscando explicações sobre si próprio.

Para além disso, outro aspecto dessa abordagem também é a concepção de educação, a qual percebe o homem como sujeito do processo educacional e tem como objetivo central a tomada de consciência. Mas, para tanto, deve criar meios para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva crítica, comprometida com a ação contextualizada. E a escola, por sua vez, deve ser diferente, deve ser um local que conduza ao crescimento mútuo do professor e do aluno, ressaltando-se que a escola existe e faz parte de um contexto histórico de uma determinada sociedade.

No aspecto específico que trata do processo de ensino-aprendizagem, existe a superação da relação opressor-oprimido. O ensino é baseado na problematização da realidade e é conscientizador

do ponto de vista da aprendizagem, esta, por sua vez, se dá de forma dialogada (dialogicidade), em que professor e aluno crescem juntos. O processo deve ter como objetivo o esclarecimento da realidade.

A relação professor–aluno ocorre de forma horizontal, do ponto de vista hierárquico, onde o professor atua como sujeito cognoscente, e o educando como sujeito criador. Na visão de Mizukami (1986, p. 99), “[...] há uma preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com os produtos de aprendizagem acadêmica padronizada”. O diálogo deve favorecer a cooperação, união e organização do processo.

No tocante à metodologia de ensino, há indicações para serem trabalhados “temas geradores” sobre situações do dia a dia do grupo, com promoção de debates. Mizukami (1986) cita as principais características do método Paulo Freire, no qual converge com a abordagem sociocultural, pontuando o sujeito como ser ativo, dialógico e crítico. O conteúdo programático, na perspectiva da representação realidade/consciência/conteúdo, sugere uma metodologia problematizadora, a qual intenciona a ruptura com as cartilhas conteudistas. O currículo, por sua vez, deve ser flexível e construído de acordo com as necessidades do

contexto. Aqui palavra contextualizada existe em duas dimensões, ação e reflexão. Por último, a avaliação deve ser mútua, enquanto troca de experiência vivenciada por um grupo de alunos, e como observação permanente de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem sociocultural é bastante citada quando se trata de formação humana integral, pois ela trata o sujeito como o centro do processo e o conduz para a autonomia e desenvolvimento da criticidade, desmistificando a realidade. De acordo com essa abordagem “[...] só a humanização é vocação do homem” (MIZUKAMI, 1986, p. 88). A educação, nessa perspectiva, determina o nível da formação humana e para qual plano político as práticas educativas devem ser direcionadas.

### **3. A DIALOGICIDADE COMO INTERMÉDIO DA APRENDIZAGEM**

Ao tratar da nova realidade da sociedade do conhecimento, Saso *et al.* (2002) observa que existe uma divisão social não mais baseada em quem trabalha com a cabeça ou com as mãos, mas delineada a partir do nível de acesso ao conhecimento atual acerca das novas tecnologias. Assim, estabelece três grupos organizados a partir do conhecimento adquirido, ou não, durante o processo de formação para o trabalho:

1. Aquelas pessoas que estão incluídas na sociedade, com trabalho estável e um nível de estudos que lhes permita acessar à informação e processá-la.
2. Aquelas pessoas com uma baixa qualificação que têm ocupações precárias, trabalhos nos quais estão sendo explorados e exploradas.
3. Aquelas pessoas excluídas da sociedade, sem um nível de estudos que lhes permita uma incorporação contínua ao mundo do trabalho e, portanto, em situação de desemprego ou em práticas de economia criminosa (SASO *et al.*, 2002, p. 17, tradução nossa).<sup>11</sup>

Diante dessa realidade, a educação precisa se reinventar numa perspectiva inclusiva e, necessariamente, voltada para construção de um conhecimento que gere transformação social e que tenha conteúdo significativo, evitando, assim, a evasão escolar e a consequente exclusão social causada por uma educação dual, que continua

---

11 No original:

1. *Aquellas personas que están incluidas en la sociedad, con trabajo estable y un nivel de estudios que les permite acceder a la información y procesarla.*
2. *Aquellas personas con una baja calificación que tienen ocupaciones precarias, trabajos en los cuales están siendo explotados y explotadas.*
3. *Aquellas personas excluidas de la sociedad, sin un nivel de estudios que les permita una incorporación continua al mundo laboral y por tanto en situación de paro o en prácticas de economía delictiva (SASO et al., 2002, p. 17).*

excluindo uma parte considerável da população e deixando um contingente significativo de seres humanos à mercê do submundo do crime e da violência.

De acordo com Saso *et al.* (2002), é preciso, primordialmente, considerar o público-alvo nas escolas, observando a heterogeneidade e o multiculturalismo. As ações devem ser planejadas a partir dessa realidade. É preciso desapegar-se de práticas educativas que não mais atendem à necessidade social do entorno da escola. Deve-se, ainda, considerar o contexto escolar, promovendo a participação vislumbrando uma sociedade ativa e participativa.

Na busca por essa formação humana emancipadora, Freire (1987) nos remete à ideia da dialogicidade que, de acordo com o próprio autor, consiste em reconhecer na comunicação humana a possibilidade de relacionar-se com o outro e estabelecer um elo que une e se perfaz em um ato de educar mediatizado pela linguagem, favorecendo, desta forma, o pensar crítico.

A dialogicidade inicia-se a partir do momento em que o educador/educando dialógico e problematizador planeja e pensa sobre o que irá dialogar com seus educandos/educadores, buscando a estruturação dos conhecimentos prévios que, a

princípio, parecem desorganizados e fragmentados. Para esse autor, o processo educacional deve ter como base os problemas da realidade do entorno escolar, o que ele denomina de “educação problematizadora”. A aprendizagem dialógica é baseada no diálogo e na interação, com vistas à construção de novos conhecimentos.

As pesquisas internacionais são fundamentadas nessa linha, considerando a sociedade da informação em que estamos vivendo. Por exemplo, as experiências das comunidades de aprendizagem<sup>12</sup>, apresentadas por Marigo *et al.* (2010), são fundadas a partir da visão dialógica de aprendizagem e possuem como proposta a transformação do contexto educacional, objetivando a melhoria da aprendizagem de todos. Busca-se aqui a participação de todos os alunos, incluindo também a família e a comunidade da qual fazem parte. A intenção primordial dessa experiência educacional é analisar e atuar para favorecer a igualdade social por meio da mudança no contexto educativo.

---

12 As comunidades de aprendizagem tiveram origem a partir das experiências educativas inovadoras resultantes de pesquisas realizadas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, na Espanha. No Brasil, essas experiências vêm sendo desenvolvidas a partir do trabalho realizado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo.



Tal proposta educativa parte da concepção de que a interculturalidade é o grande pano de fundo da aprendizagem, a qual está alicerçada na relação entre os sujeitos, permeada pela concepção dialógica de Freire (1997). Nesse sentido, acredita-se que quanto maiores e mais diversas forem as relações intersubjetivas estabelecidas, maior será a potencialidade da aprendizagem de todas as pessoas envolvidas. Por isso, a colaboração direta dos familiares nesse processo de melhoria da qualidade da educação é uma ação enriquecedora e transformadora do processo de ensino e de aprendizagem escolar (MARIGO *et al.*, 2010, p. 02).

As concepções de aprendizagem evoluem conforme a sociedade vai sendo construída. As mudanças e os anseios são gerados pela necessidade de atender às novas demandas sociais que vão surgindo. Vivenciamos a transição de uma sociedade industrial para a sociedade da informação, com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que permitem, cada vez mais, o acesso à informação de forma rápida e econômica.

Nesse contexto, a aprendizagem dialógica rompe com o modelo tradicional de ensino, característico da sociedade industrial, e traz uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendiza-

gem, tendo como base o diálogo e a participação de todas as pessoas da comunidade escolar.

A aprendizagem dialógica tem ainda a contribuição teórica oriunda de diversas áreas, tais como a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia. Dentre os principais autores que fundamentam essa perspectiva de pensamento, apontamos Vygotsky, Bruner, Gordon Wells, Freire e Habermas, todos defensores do interacionismo, partindo da ideia de que a subjetividade advém da intersubjetividade.

A aprendizagem dialógica é produzida em **diálogos igualitários**, em interações nas quais é reconhecida a **inteligência cultural** de todas as pessoas e que são direcionadas a **transformação** dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a **aprendizagem instrumental**, favorecem a **criação de sentido** pessoal e social, estão orientadas por **princípios solidários** e nas quais a **igualdade e a diferença** são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT *et al.*, 2016, p. 137, grifo nosso).

Nesse sentido, apresentamos os princípios

delineados por Aubert *et al.* (2016) como fundamentais no desenvolvimento das práticas educativas. Tais princípios são explicados da seguinte forma:

- a. O Diálogo Iguatário: Oportunização e motivação para participação de todos, enfatizando-se a importância da contribuição de cada um no processo educativo;
- b. A Transformação: Deve-se promover mudanças nas pessoas e em seus contextos. As comunidades de aprendizagem são exemplos dessa transformação;
- c. A Criação e o Sentido: É essencial partir da interação e das necessidades das pessoas. A contextualização, nessa perspectiva, faz-se primordial para que o conteúdo informacional ganhe sentido para os alunos. Dar sentido ao conteúdo é uma forma de combater a desmotivação e evitar o distanciamento entre a teoria e a prática;
- d. A Solidariedade: As práticas educativas são baseadas em relações horizontais, de igualdade, equilibradas e justas;
- e. A Dimensão Instrumental: As práticas educativas devem favorecer o acesso ao conhecimento instrumental construído pela ciência. É preciso conhecer e desenvolver

habilidades que permitam a inserção social na sociedade da informação.

É importante ressaltar ainda que a indicação dos termos “educador/educando” e “educando/educador”, utilizados por Freire (1987), ao se referir à pessoa do professor e a do aluno, salienta a forma horizontal na qual se estabelecerá a relação entre esses. O diálogo horizontal é uma das principais características do enfoque dialógico em sala de aula.

Contudo, Aubert *et al.* (2016) observam a ausência de uma formação docente, na perspectiva dialógica, com uma base mais consistente. E consideram esta situação como uma das principais causas do fracasso escolar, enfatizando, ainda, que os professores devem ser profissionais “reflexivos, críticos, investigadores, capazes de responder às demandas educacionais da nova sociedade informacional” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 20).

Hoje, já é possível trabalhar de forma científica no campo da educação. Há conhecimento sobre quais são as atuações práticas que diminuem o fracasso escolar, e quais o aumentam. Embora talvez ainda não as conheçamos, temos em nossas mãos a possibilidade de conhecê-las, inclusive dentro da própria escola, já que aparecem nos bancos de dados da educação e, em nível

geral, na internet. Também há conhecimento sobre as principais teorias e pesquisas da atualidade. Já não há motivos para querer provar coisas acreditando que são novas quando, na realidade, já fracassaram anteriormente em todos os locais em que se tentou aplicá-las. Já não há porque permanecermos, ancorados e ancoradas, em teorias que já foram superadas por outras, novas e melhores (AUBERT *et al.*, 2016, p. 20).

O rompimento com a sociedade patriarcal, dando lugar a organizações familiares democráticas, trouxe o diálogo para o centro do processo das interrelações humanas. Há uma crescente centralidade em todos os âmbitos: desde a política internacional à sala de nossa casa. Nesse sentido, o processo de interação se dá a partir das contribuições, baseadas em experiências e recursos culturais, dos argumentos apresentados por todos os envolvidos.

A aprendizagem dialógica possui concepções que são definidas a partir de alguns pontos essenciais para compreensão da prática educativa. Na figura 01 a seguir, descrevemos essas concepções com base nas explanações de Aubert *et al.* (2016).

## Figura 1 - Aprendizagem Dialógica.

Perspectiva Sociológica	• Perspectiva dual (comunicativa)
Enfoque Disciplinar	• Orientação interdisciplinar pedagógica, sociológica e epistemológica
Bases	• A realidade é uma construção humana. Os significados dependem das interações humanas.
Formação	• Do professorado, familiares e comunidade sobre: o conhecimento dos processos de aprendizagem dos indivíduos e grupos por meio da construção interativa de significados..
Aprendizagem	• Aprende-se por meio das interações entre seus pares, professorado, familiares, amigos, etc., que produzem o diálogo igualitário.
Elemento chave da Aprendizagem	• Todas as pessoas da comunidade com as quais o alunado se relaciona.
Exemplo	• Um lápis é um lápis porque chegamos a um acordo de utilizá-lo para escrever ou desenhar.
Consequências	• Com a transformação do contexto, o respeito às diferenças se inclui como uma das dimensões da educação igualitária.

Fonte: Aubert *et al.* (2016).

Acima de tudo, a dialogicidade consiste em saber e compreender que não há seres humanos superiores a outros. Todos são residentes de um mesmo planeta, fazendo parte de um contexto social que precisa promover a justiça social. A ciência ainda não descobriu nenhum ser humano dotado de poderes extraordinários, portanto, são todos capazes de desenvolver habilidades que contribuam para sua melhor atuação na vida social. Cabe à educação explorar as potencialidades de cada um, favorecendo a inclusão de todos.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário onde a educação brasilei-

ra tem se caracterizado pelos baixos índices de aprendizagem e pelos níveis elevados de retenção e de evasão de estudantes, procuramos, ao longo deste trabalho, discutir a importância da dialogicidade e das práticas pedagógicas contextualizadas para a consolidação de um processo educativo que promova a efetividade da aprendizagem, o gosto pelo conhecimento e a consolidação da formação integral dos estudantes.

Fundamentados pela LDB e pelas ideias de autores como Mizukami (1986) e Reis (2017), evidenciamos que a contextualização é uma das preocupações frequentes nas reflexões que se dedicam a pensar sobre as estratégias educacionais. Percebe-se a necessidade de uma articulação entre as dimensões ampla e restrita da realidade, sociedade-escola, em que se encontram inseridos os sujeitos. Desse modo, para além da percepção global da realidade, tornou-se inegável o fortalecimento das identidades locais ao nos voltarmos para a reflexão em torno da realidade mais próxima do sujeito, quando ainda nos dedicamos a compreender melhor a esfera local da sua existência.

Além disso, com base no pensamento de autores como Freire (1987) e Aubert *et al.* (2016), apontamos para a necessidade de valorização das

práticas pedagógicas que se fundamentem na dialogicidade, a qual está alicerçada no diálogo e na interação, objetivando a construção de um conhecimento capaz de contribuir para a emancipação humana.

Atualmente, a educação funciona mais por superstição do que por ciência. Para superar essa realidade, é preciso considerar, antes de implementar qualquer proposta educacional, se esta já obteve resultados positivos aonde foi aplicada. Não temos espaço, nem condições, para o amadorismo pedagógico. É preciso que os educadores do nosso país fundamentem suas práticas em experiências com resultados, comprovadamente, consolidados.

Sem a pretensão de tentar apresentar uma solução mágica para os variados problemas que afligem a educação brasileira, finalizamos essa reflexão reafirmando a importância das práticas pedagógicas contextualizadas e fundamentadas na dialogicidade como um passo importante na construção de uma educação que objetive a formação integral dos estudantes, onde o conhecimento gerado, através do diálogo igualitário entre as pessoas da comunidade e com perfis diferentes, é muito mais válido, profundo, consistente e relevante para todos os envolvidos, transforman-



do realidades e promovendo a inclusão social de pessoas historicamente excluídas.

## REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996.

FAJARDO, Vanessa; FOREQUE, Flávia. 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC. **Portal G1**, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec>.

gh.html. Acesso em: 16 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. *et al.* Comunidades de aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 74-89, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio in-**

**tegrado.** Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

REIS, Ana Queli; NEHRING, Cátia Maria. A contextualização no ensino de matemática: concepções e práticas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 339-364, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/31841>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SASO, Carmen Elboj. *et al.* **Comunidades de aprendizagem: transformar la educación**. 1. ed. Barcelona: Graó, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>. Acesso em: 29 mai. 2018.



## **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, UMA DIMENSÃO ESQUECIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ELETROTÉCNICA**

ELISON VICTOR BRAGA DA SILVA

ROSANA FRANZEN LEITE

ALBINO OLIVEIRA NUNES

MARINA MORAIS BORGES

### **1. INTRODUÇÃO**

A atualidade é um verdadeiro complexo de revoluções iniciadas há séculos e que se fazem sentir no cotidiano. Seja por meio da Revolução Industrial, que transformou o modelo de produção mercantilista, ou da Revolução Francesa, essencial para delinear os direitos básicos humanos, tudo de mais concreto que conhecemos hoje advém de experiências passadas e construções historicamente situadas. Assim, pensar nessas mudanças como finalizadas é uma completa ilusão.

Paralelamente, no campo educativo, e na realidade brasileira, enfrentamos a problemática da dualidade estrutural. Esse modelo, que se constituiu como duas redes de escolarização bem definidas, o ensino técnico e o superior, ainda é marcante em nosso país. Por meio delas, respectivamente, há a formação de trabalhadores manuais e dos chamados intelectuais.

Por questões econômicas, alunos que geralmente tenham condições monetárias menos abastadas são conduzidos a integrarem a educação técnica de nível fundamental e médio, cuja finalidade principal é o imediatismo do mercado de trabalho. Para atender essa necessidade, dá-se preferência ao ensino de habilidades manuais em detrimento das intelectuais, que ficam sob tutela daqueles que detêm o poder aquisitivo. Vale salientar também que essa dualidade não é recente e, sim, um produto histórico de vários séculos. Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 36), ela “[...] se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, com a destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites”.

A dualidade da educação, além de refletir

as desigualdades de classe, é uma estratégia para perpetuá-las. Determinando quem recebe certo conhecimento, ela também segrega quem pensa e quem age, quem manda e quem obedece, reproduzindo a estrutura social da lógica mercantilista de possuir sempre uma burguesia pensante e dominante. Como consequência, surge, na própria população, um apreço maior pelo ensino superior e uma desconsideração do ensino profissionalizante, enxergando-o como uma segunda opção e um meio intermediário (LACERDA, 1997).

Para superar essas dificuldades, uma das possíveis respostas coerentes é a constituição de um cidadão plenamente pensante, crítico e integrado a essa sociedade tecnológica em formação, o qual pode ser alcançado pela Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT). Desta forma, o objetivo desse estudo é compreender se e como há a efetivação da ACT, em um curso Técnico Integrado de Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

## **2. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A educação científica e tecnológica brasileira parece estar sujeita ainda ao positivismo e à ideia das decisões tecnocráticas. Um breve olhar

sobre as salas de aula de ensino básico é capaz de noticiar um processo de aprendizagem baseado, em sua grande maioria, no ensino de fórmulas e conceitos científicos, a fim de guiar o aluno às melhores notas em processos seletivos para ingresso no ensino superior. O mesmo parece acontecer nos cursos superiores de formação de professores também (NUNES; DANTAS, 2012). O resultado desse processo é a formação de gerações que sustentam as decisões tomadas por tecnocratas e que compreendem os códigos da ciência, mas que não versam sobre ciência. Seria necessário, portanto, pensar numa leitura do mundo natural, construído por homens e mulheres, como defendido por Chassot (2003).

Essa busca pela “leitura” do mundo é justamente o princípio de uma Alfabetização Científica de qualidade. Tendo em vista a perspectiva ampliada de AC, defendida por Auler e Delizoicov (2001), que atribui um caráter de problematização de modo a questionar e observar criticamente o mundo, é possível perceber a responsabilidade social que a AC possui. O homem, ao ser compreendido como ser social, não deve (e nem pode) ser dissociado do meio em que está inserido. Dessa forma, não há situações menos ou mais cientificamente analisáveis, a ciência está, intrinsecamente,

ligada à comunidade, como supõe o movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade.

Há, no entanto, uma dimensão que costuma ser esquecida na Alfabetização Científica, a Tecnologia. No escopo desse trabalho acreditamos que o conhecimento tecnológico também deve ser um conhecimento para todos e todas, assim, adotamos o termo Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), pois em nossa concepção é mais coerente com a educação profissional de nível médio ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tal adoção de perspectiva, apoiamos-nos em Cajas (2001), sobre a sua argumentação da necessidade de transposição didática dos conhecimentos tecnológicos para o ensino básico.

Nesse sentido, entendemos que é por meio da escolarização de saberes funcionais que o homem adquire conhecimento integral, sendo capaz de utilizá-lo para interpretar, questionar, transformar e, sobretudo, agir sempre de maneira crítica acerca do mundo ao seu redor (MARCONDES *et al.*, 2009). Essa marca de funcionalidade contribui, segundo Lacerda (1997), para o desenvolvimento de potencialidades exigidas pela própria sociedade tecnológica, como autonomia, responsabilidade, criticidade, criatividade, polivalência e autossatisfação. Consequentemente, um ser alfabetizado



cientificamente consegue pôr em prática seu caráter político e intervir em problemas de diversas naturezas, os quais, infelizmente, são vários, levando em consideração que a C&T nem sempre colabora para o bem comum e já causou inúmeras catástrofes sociais e ambientais.

Nos moldes defendidos por Lacerda (1997), a Alfabetização Científica proposta quebra as paredes da alienação historicamente impostas. Ao associar teoria e prática, ela abre a nossa mente e permite que enxerguemos com nossos olhos a comunidade e o ambiente nos quais estamos inseridos. A fim de ser produtor, e não somente um reprodutor de ideias e convenções, essa autonomia conquistada pressupõe liberdade. Através dela, e dos demais atributos, a realidade se torna objeto de estudo e de transformação por parte do “ser” agente que buscamos nos tornar.

Sob essa perspectiva, a educação politécnica, que vá de encontro à fragmentação do pensamento e alienação, e o ensino omnilateral, parecem ser a resposta mais recomendada para romper a tradicional unilateralidade do ensino e estabelecer uma aprendizagem, idealizada por Jiménez-Aleixandre (2004), com participação na prática social, com um ensino de ciências que funcione tal como um organismo todo coeso e não apenas como

uma justaposição de elementos.

É neste contexto que, no Brasil, apesar da dualidade estrutural, alguns Institutos se esforçam para alcançar uma formação integral do aluno, ou seja, almejam um estudante detentor de conhecimento científico e tecnológico, e que saiba utilizá-lo em seu contexto social, dado que a ciência e a tecnologia têm a capacidade de atuar como ferramentas aliadas do nosso dia a dia. Em outras palavras, o desejo é de formação de um cidadão integralmente capacitado para interferir e interpretar a sociedade.

Seguindo essa compreensão, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte se compromete, em seu Projeto Político-Pedagógico (2012, p. 21), a:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.

Tendo em vista que o IFRN compõe a Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, partimos desta como ponto inicial neste trabalho.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

O estudo que relatamos aqui é um estudo de natureza mista, conforme descrito por Pérez (2011), em que há a articulação entre técnicas quantitativas e qualitativas para a compreensão de um dado fenômeno. É importante destacar que, no âmbito deste trabalho, reconhece-se as críticas feitas à abordagem meramente quantitativa para a compreensão de fenômenos educativos, contudo, apoiamo-nos na perspectiva de uma realidade intersubjetiva, o que nos leva à abordagem mista segundo o que foi descrito por Sampieri, Collado e Baptista (2014).

Nesse estudo foram elaborados dois instrumentos de coleta de dados: uma escala do tipo Likert<sup>13</sup> (anexo A), proposta aos estudantes, e um questionário aberto, proposto aos docentes que atuaram como coordenadores e ex-coordenadores de curso. Para garantir maior fidedignidade

---

13 A escala é composta por 25 questões numeradas sequencialmente (A1, A2, A3, e assim por diante). A legenda dessas assertivas feitas para o questionário estão no final deste capítulo no Anexo A, que corresponde a Escala de Likert elaborada.

dos dados, os instrumentos passaram ainda por validação de face com três especialistas em Alfabetização Científica e Tecnológica.

As categorias para a elaboração do questionário e da Escala de Likert foram pensadas a partir das dimensões de alfabetização científica propostas por Leite (2015), e adaptadas para o nível de ensino. Sendo assim, partiremos das dimensões apresentadas pela autora em sua tese de doutorado, sendo: a) Entendimento da natureza da ciência e dos conhecimentos científicos (A9, A11, A17, A18, A20, A21, A22, A23); b) Identificação e reconhecimento da importância do significado dos conceitos e das teorias científicas nos processos diários (A10, A12, A13, A14, A16); e, c) Clareza dos aspectos sociocientíficos envolvidos nas diversas situações da vida (A3, A15, A19, A24, A25). Além disso, por tratar-se de um curso técnico, sentiu-se a necessidade de destacar aspectos da tecnologia, sendo assim, acrescentou-se uma última dimensão: d) Impacto da formação técnica na ACT (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8). Esta última categoria foi inspirada nos escritos de Lacerda (1997) e Cajas (2001).

A Escala de Likert foi proposta em questionário online, pela plataforma Google Forms, tendo vinte e nove respondentes entre estudantes, do segundo ao quarto ano, do curso de Eletrotécnica

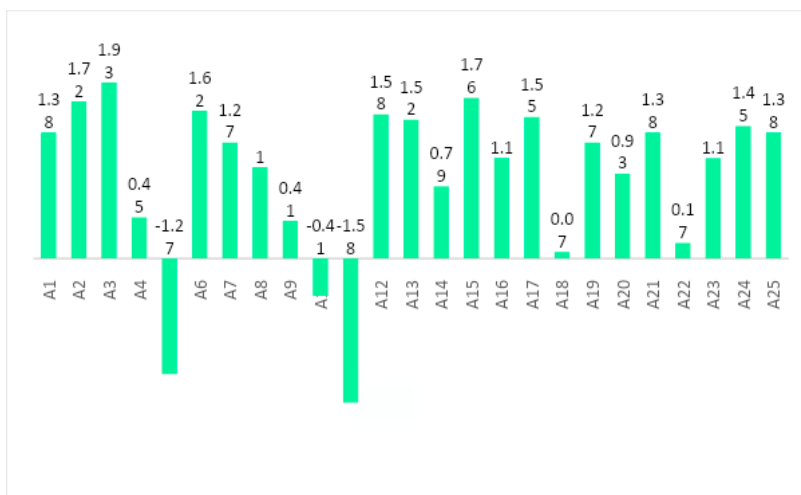
de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Os questionários abertos foram enviados via e-mail para três (P1, P2 e P3) ex-coordenadores do referido curso. Sobre o tratamento dos dados, os mesmos foram trabalhados com estatística descritiva para os resultados da Escala de Likert, e elementos de análise de conteúdo para os questionários.

### **3.1. Resultados**

- **Estudantes**

Iniciamos a nossa discussão a partir dos resultados da Escala de Likert. A média da escala, cujas respostas variam de -2 a 2, com os termos de A1 a A25, foi de 0,9028. Esse dado indica uma visão otimista dos alunos entrevistados acerca da ciência, dos impactos advindos da relação CTS e da sua formação técnica. Os posicionamentos tomados acerca das afirmativas estão organizados no Gráfico 1, que deixa evidente as respostas, em sua maioria, em concordância com as assertivas.

## Gráfico 1 - Opiniões frente a alfabetização científica e tecnológica.



Fonte: elaboração dos autores (2021).

Passamos a seguir à descrição sucinta de alguns resultados mais relevantes encontrados, partindo das afirmações mais representativas de cada categoria elencada no percurso metodológico.

Sobre a primeira categoria da Escala de Likert (entendimento da natureza da ciência e dos conhecimentos científicos): a análise das respostas da escala sugere que os estudantes acreditam que a função da ciência é “buscar verdades” e submetê-las ao método científico clássico (A21 / 1,38). Essa ideia concorda com a visão positivista da ciência, já criticada aqui por nós e já descrita em alguns

trabalhos (NUNES *et al.*, 2010; NUNES e DANTAS, 2012). Entretanto, conflitando com essa concepção, e ainda na mesma categoria, os mesmos estudantes apontaram a ciência como uma atividade coletiva, cujo entendimento deve ser democrático e, portanto, acessível a todos, como percebido nas assertivas A11 e A17.

Em seguida passamos à segunda categoria (identificação e reconhecimento da importância do significado dos conceitos e das teorias científicas nos processos diários). Sabe-se que, com frequência, a sociedade atribui à tecnologia um caráter de continuidade do saber científico, o que foi refletido nas respostas dos indivíduos analisados. De acordo com a questão A12 (1,58), percebe-se esse fortalecimento da noção de tecnologia como a prática da ciência. Também sobre a relação intrínseca da C&T, mais da metade dos alunos afirmaram ser o conhecimento científico infalível e não ser necessário desconfiar da C&T. Os comportamentos destacados fazem alusão ao positivismo. Mais uma vez, estudos anteriores do mesmo grupo de pesquisa são corroborados com essa informação (NUNES *et al.*, 2010).

Ainda no âmbito dessa categoria, traços positivistas também podem ser observados quanto ao impacto da ciência no mundo. Segundo a mé-

dia de 1,1 da assertiva 16, os alunos concordam que os problemas de diferentes ordens são mais bem resolvidos por estudantes da ciência. De certa forma, essa concepção vai ao encontro do proposto pela assertiva 20 (0,93), de uma ciência que busca incessantemente descobrir novas coisas.

Quanto à tecnologia, a grande maioria dos questionados a visualiza como geradora de desenvolvimento. Como o tipo de progresso feito por ela não foi determinado, supõe-se a crença na produção de desenvolvimento total, tanto social como econômico por exemplo. Dessa forma, a tecnologia aparece como uma ferramenta à serviço da sociedade. Para além disso, os alunos reconhecem também uma relação mútua entre CTS, onde C&T interferem na sociedade e vice-versa.

O que se relaciona diretamente à terceira categoria (clareza dos aspectos sociocientíficos envolvidos nas diversas situações da vida). Seguindo os preceitos de uma alfabetização científica que contextualiza com o meio em que está inserida, os alunos demonstraram compreender melhor o mundo por meio dos atributos conquistados pela ciência (A25 / 1,38). Isso é consequência do desenvolvimento da habilidade de “leitura” do mundo, que capacita os estudantes como seres críticos de sua realidade.



Levando em consideração a quarta categoria de análise (impacto da formação técnica na ACT), os estudantes apresentaram concepções positivas acerca do curso técnico de eletrotécnica de nível integrado ao qual estão submetidos. Esse curso, na visão dos alunos, conseguiu desenvolver intertextualidade entre as disciplinas técnicas e científicas ofertadas, de modo que os princípios teóricos estudados são colocados em prática na grade técnica. Com isso, é inevitável pensar na realização da educação politécnica proposta anteriormente. Ainda sobre essa relação, a assertiva A2 relata quase unanimidade no reconhecimento do impacto que o ensino científico e tecnológico tem na confiança para com a ciência. De maneira diretamente proporcional, os alunos se sentem mais seguros para depositar credibilidade em pesquisas e conceitos científicos devido à formação que recebem.

Seguindo nessa categoria, os frutos da Alfabetização Científica e Tecnológica se fazem presentes, por exemplo, na preparação do aluno para compreender a tecnologia (A1 / 1,38). Pensando na sociedade tecnológica na qual estamos inseridos, essa habilidade é um atributo insubstituível e uma ferramenta de sobrevivência. Em contrapartida, a compreensão da tecnologia não é, necessariamente, sinônimo de apreço por ela. De acordo com a

assertiva de número quatro, os estudantes tendem a um comportamento neutro sobre a estima pela C&T. Um outro fator é que somente 25% dos estudantes conseguiram reconhecer as utilidades do ensino técnico que lhes é fornecido. Daí conclui-se a afirmação do compromisso da instituição em orientar os alunos com a importância dos conteúdos, e não somente com a imposição de teorias sem contextualização.

- **Ex-coordenadores**

Tendo em vista a limitação deste capítulo que escrevemos, optou-se por tratar de duas respostas às questões do roteiro de entrevista. As respostas foram categorizadas por meio da Análise de Conteúdo e aparecem nos quadros 1 e 2:

**Quadro 1:** Relação entre ciência e tecnologia no curso técnico.

<b>Questão:</b> Qual a sua opinião sobre a relação entre os conhecimentos científicos e tecnológicos no Curso Integrado de Eletrotécnica?		
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Sentido</b>

<p>Curricular</p>	<p>- Currículo expresso no PPC do curso;</p> <p>- Currículo oficial e atividades complementares;</p>	<p>“Estão bastante interligados desde a construção do PPC do curso, nos seus objetivos, perfil profissional, diretrizes pedagógicas, definição das disciplinas, corpo docente e técnico, equipamentos e laboratórios [...].” - P1</p> <p>“No curso de eletrotécnica, os conhecimentos científicos e tecnológicos se dão nas disciplinas do curso, seja na formação geral ou técnica, porém a pesquisa de fato e a aplicação desses conhecimentos à tecnologia não compete a todos os alunos egressos do curso, somente aqueles que participam de projetos de pesquisa, seja para uso de prática profissional ou não, é que de fato tem contato com a ciência e a tecnologia em sua essência. [...].” – P2</p>
-------------------	--	---

Metodologia Científica	Visão tradicional	"Quando falo do contato entre a ciência e a tecnologia, em sua essência é seguir todos os ritos de uma pesquisa, tais como: pesquisa bibliográfica, estado da arte, formulação de hipótese, e etc." - P1
Relação Ciência e Tecnologia	Visão Línear	"Uma relação muito próxima, muito apropriada, bastante proveitosa. Nas disciplinas de ciências exatas é fornecido o conhecimento científico necessário para alicerçar a construção do conhecimento técnico." - P3

Fonte: elaboração dos autores (2021).

Ao analisar os dados dessa primeira questão, algumas categorias das respostas fazem eco a questões já levantadas nos questionários dos alunos. A primeira categoria que emerge dos dados é a questão curricular, na qual se percebe que entre os três entrevistados há concordância de que existe total relação entre C&T no âmbito do curso. Dois apontam que a questão é trabalhada

dentro do currículo formal do curso, mas um dos ex-coordenadores aponta que, para além das atividades previstas no plano de curso, as atividades de iniciação científica têm um papel importante na compreensão dos aspectos citados. Há de se destacar que nem todos os estudantes participam de tais atividades, porém é igualmente relevante que parte dos estudantes matriculados ainda em um curso de nível médio possam ter acesso a tais atividades.

A segunda e a terceira categoria, elencadas no quadro 1, são elementos de uma visão positivista que parece estar associada ao curso, ainda que não possamos afirmar tal fato baseado em uma entrevista com tão poucos participantes. Restam, assim, como indícios a serem pesquisados em trabalhos posteriores.

Inicialmente, fizemos uma análise da questão do método científico (e tecnológico) com etapas bem definidas e da relação entre ciência e tecnologia como sendo linear. Essa visão linear sobre a relação entre C&T, presente também na fala dos docentes, corrobora com a possibilidade de um elo entre o que pensam os docentes e o que os alunos aprendem a acreditar. Podemos inferir então que há uma transposição do pensamento sobre C&T para o plano de ensino, pois, segundo o

participante 3, “(...) nas disciplinas de ciências exatas é fornecido o conhecimento científico necessário para alicerçar a construção do conhecimento técnico”. Há de se destacar que, na fala desse professor, fica clara a existência de um conhecimento técnico específico oriundo (ou subordinado) ao conhecimento das ciências da natureza (CN), o que além de privilegiar as ciências da natureza, esquece das contribuições das ciências humanas para a constituição do conhecimento técnico.

As consequências de tais pensamentos, para as dimensões da ACT, são que estes podem acabar não proporcionando uma visão tão adequada sobre a natureza do conhecimento científico e tecnológico, reforçando desde o ensino médio uma postura positivista. No entanto, faz-se necessário salientar que essa aproximação ao conhecimento de C&T, sobretudo em programas de iniciação à pesquisa, pode proporcionar ganhos em outras dimensões da ACT, notadamente o conhecimento de ciências, seus códigos e seus símbolos.

Sobre o segundo questionamento, este foi elaborado com base na argumentação de Cajas (2001) sobre a necessidade de uma ACT que visasse não apenas conhecimentos específicos, mas também conhecimentos gerais de tecnologia, tais como a ideia de controle.

**Quadro 2:** Conhecimentos

gerais de tecnologia.

<b>Questão:</b> Existem conhecimentos gerais sobre tecnologia ensinados no Curso Integrado de Eletrotécnica? Quais seriam na sua opinião?		
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Sentido</b>
Conhecimentos gerais de tecnologia	Existência	<p>“Sim, existem. Estão nos núcleo estruturante e articulador de acordo com o PPC do curso.” - P1</p> <p>“Sim, as disciplinas técnicas oferecem isso. Desde o funcionamento até o manuseio dessas tecnologias, principalmente aplicadas a área do curso. Por exemplo, hoje os alunos de eletrotécnica, nas disciplinas de eletrônica e projeto integrador, aprendem a programar microcontrolador, desenvolver aplicativos, e programar e manusear CLPs.” - P2</p>
	Não existência	<p>“Não diria que há uma formação geral sobre tecnologia no curso. Os conhecimentos tecnológicos abordados no curso estão no campo da eletrotécnica. Há uma ênfase na execução e manutenção de instalações elétricas residenciais, comerciais e industriais. E ainda há uma boa cobertura de conhecimentos em eletrônica e automação industrial.” - P3</p>

Fonte: elaboração dos autores (2021).

Sobre esse aspecto, os professores apresentam três posicionamentos distintos: um acredita que não haja tais conhecimentos no curso; outro afirma existir, mas exemplifica apenas com conhecimentos particulares; e o outro afirma que existe, atribuindo essa função às disciplinas do núcleo estruturante e articulador, mas sem referir quais seriam esses tais conhecimentos.

Fazemos aqui a leitura de que, ainda que existam tais conhecimentos no curso, não há, possivelmente, uma discussão aprofundada sobre o tema, uma vez que mesmo os ex-coordenadores não têm consenso sobre ele. Do ponto de vista de uma ACT, em acordo com a ideia de uma educação que rompa com a dualidade estrutural da educação brasileira, tal posicionamento não contribui. Existem indícios na fala dos docentes de que a Alfabetização Científica e Tecnológica está centrada apenas em conhecimentos concretos do campo de futura atuação do técnico, contrariando as próprias orientações institucionais sobre o tema.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos dados apresentados nesse estudo, pode-se inferir algumas conclusões sobre os instrumentos de coleta de dados elaborados e sobre a Alfabetização Científica e Tecnológica no cur-



so técnico analisado. Os instrumentos mostram-se adequados aos propósitos do estudo revelando pertinência para aferir sobre as quatro dimensões de análise elencadas, e ainda permitem a confrontação de dados qualitativos e quantitativos, na medida em que pôde-se relacionar o pensamento expresso pelos docentes às respostas da escala de Likert, respondida pelos discentes.

Sobre a ACT no Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica, observamos que este apresenta algumas lacunas se analisado à luz de uma perspectiva de ACT promotora de habilidades gerais para a formação de um cidadão inserido em uma sociedade do conhecimento. Seria importante repensar o papel da compreensão das relações entre C&T, problematizar a transposição didática dos conhecimentos tecnológicos e o pensamento dos docentes, bem como discutir aspectos dos conhecimentos gerais que todos os estudantes devem ter sobre tecnologia, tais como avaliação, controle, prevenção, dentre outros.

Encontrou-se ao longo da pesquisa, no entanto, aspectos do curso de contribuições efetivas para a formação do cidadão ao notar-se que a iniciação científica faz parte da prática da instituição/curso, o que pode proporcionar uma visão mais realista da ciência e da tecnologia no âmbito de

um fazer prático, bem como uma contextualização dos conhecimentos das ciências da natureza e uma compreensão do seu impacto na realidade de uma sociedade imersa em C&T. Além disso, o que é óbvio, a apropriação de um saber tecnológico em campo específico.

Esse estudo também levanta questões a serem discutidas em trabalhos futuros, as quais esse grupo também se dispõe a analisar, sendo:

- a. O pensamento dos professores não coordenadores coincide com o pensamento dos coordenadores?
- b. Outros cursos técnicos integrados fazem as mesmas contribuições a alfabetização científica e tecnológica?
- c. Existem as mesmas lacunas nos demais cursos?
- d. E os cursos de formação de tecnólogos?
- e. A realidade se repete em outras regiões do Brasil?

São muitas questões que ficam em aberto a partir desse estudo e que podem revelar um novo campo dentro da abordagem dos estudos sobre a Educação Profissional e Tecnológica no país.

## **REFERÊNCIAS**

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetiza-

ção científico-tecnológica para quê? **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 122-134, jul./dez. 2001.

CAJAS, Fernando. Alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Pontevedra, v. 19, n. 2, p. 243-254, 2001.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.8, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

HARRES, João Batista Siqueira. *et al.* **Laboratório de Ensino**: inovação curricular na formação de professores de ciências. Santo André: ESETec, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção co-

letiva. Natal: IFRN, 2012.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María-Pilar. La catástrofe del *Prestige*: racionalidad crítica *versus* racionalidad instrumental. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 16, n. 3, p. 305-319, 2004.

LACERDA, Gilberto. Alfabetização científica e formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 91-108, 1997.

LEITE, Rosana Franzen. **Dimensões da alfabetização científica na formação inicial de professores de química**. 2015. 118 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. *et al.* Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 14 n. 2, p. 281-298, 2009.

NUNES, Albino Oliveira. *et al.* Atitudes e crenças sobre as relações CTSA de estudantes do curso de edificações na modalidade EJA: uma análise por

períodos. **HOLOS**, Natal, vol. 5, p. 244-254, 2010.

NUNES, Albino Oliveira; DANTAS, Josivânia Marisa. As relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente (CTSA) e as atitudes dos licenciandos em química. **Educación Química**, México, v. 23, n. 1, p. 85-90, 2012.

PEREIRA PÉREZ, Zulay. Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. **Revista Electrónica Educare**, v. 15, n. 1, p. 15-29, jan./jun. 2011.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; BAPTISTA, M. Recoleccion de datos cuantitativos. In: SAMPIERI, R. **Metodología de la investigación**, 2014.

## ANEXO A – ESCALA DE LIKERT – ATITUDES SOBRE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Nº	Assertiva	CT	CP	I	DP	DT
A1	Me sinto mais preparado para compreender a tecnologia por fazer um curso técnico.					

A2	A formação científica e tecnológica que recebo me faz confiar mais na ciência.					
A3	Ciência e Tecnologia interferem na sociedade.					
A4	Gosto mais de C&T (Ciência e Tecnologia) por fazer um curso técnico.					
A5	No meu curso as disciplinas científicas não se relacionam com as técnicas.					
A6	As disciplinas técnicas mostram aplicação dos conhecimentos científicos.					
A7	Compreendo plenamente a utilidade dos conhecimentos técnicos que estudo.					

A8	Os conhecimentos técnicos me fazem aprender mais sobre as ciências naturais.					
A9	Os conhecimentos científicos são infalíveis.					
A10	Devemos desconfiar da ciência e da tecnologia.					
A11	Cientistas trabalham sozinhos.					
A12	Tecnologia é aplicação da ciência.					
A13	Mais tecnologia gera mais desenvolvimento.					
A14	Novas tecnologias geram perigos novos.					
A15	A sociedade interfere na tecnologia.					
A16	Quem estuda ciências resolve melhor os problemas;					
A17	Todo mundo pode aprender ciências.					
A18	Ciências da natureza são difíceis de aprender.					

A19	Consigo identificar os conceitos e aplicações científicas e tecnológicas no cotidiano da sociedade.					
A20	Conhecimento científico é sinônimo de descobrimento de algo novo.					
A21	O trabalho da ciência é buscar verdades e leis naturais que precisam ser comprovadas por meio de experimentação.					
A22	Ciência é teoria.					
A23	Tecnologia é prática.					
A24	A sociedade interfere na Ciência.					
A25	Consigo entender melhor o mundo porque estudo Ciências e tecnologias.					



## CAPÍTULO VII



## UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO PARQUE TEMÁTICO MINA BREJUI (CURRAIS NOVOS-RN)

CLÉIA MARIA ALVES

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

### 1. PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: A MINERAÇÃO BREJUI

A economia do Rio Grande do Norte sofreu grandes alterações a partir da década de 1940, com o início da atividade mineradora na Microrregião do Seridó Oriental, em Currais Novos, quando foram descobertas as primeiras jazidas do minério da *scheelita*<sup>14</sup>. O auge da exploração ocorreu du-

---

14 Minério identificado na nomenclatura da mineralogia como tungstato natural de cálcio (CAWO4), contendo trióxido de tungstênio que combina com o calcário. É utilizado nas indústrias aeronáutica e automobilística, na fabricação de foguetes e satélites, e em outros engenhos específicos, inclusive para a fabricação dos filamentos das lâmpadas incandescentes.

rante a Segunda Guerra Mundial, tendo os Estados Unidos como o seu principal consumidor, visto que esse minério era um importante componente empregado na fabricação de equipamentos bélicos. Não tardou e o Seridó começou a se destacar no cenário econômico nacional e internacional, tornando-se o maior produtor de *scheelita* na América Latina.

A Mineração Brejuí foi fundada pelo desembargador Tomaz Salustino Gomes de Melo, que também era representante de uma das oligarquias que dominavam política e economicamente o Seridó potiguar. Conforme Bezerra (2014), Tomaz Salustino foi deputado estadual em várias legislaturas, sempre com o apoio político do seu sogro, o Coronel José Bezerra de Araújo. Ao se aposentar do cargo de desembargador, elegeu-se vice-governador e exerceu a governança do Rio Grande do Norte como substituto legal do governador José Varela, no mandato que vigorou entre 1947 e 1951.

A exploração da *scheelita* teve início com o sistema de garimpagem a céu aberto. Em 1954, a mina foi constituída como empresa com o nome Mineração Tomaz Salustino S/A. A mineração atraiu um número considerável de trabalhadores, a maioria deles agricultores que viam, na exploração do minério, a perspectiva de obtenção de melhores condições de vida. De acordo com Be-

zerra (2014), no período compreendido entre 1943 e 1944, havia cerca de quatro mil garimpeiros trabalhando na mina, muitos deles vindos da Paraíba e com experiência na atividade. Esses garimpeiros foram os primeiros a chegar; em seguida, vieram os agricultores, acompanhados ou não da família.

Com o aumento da produção e a necessidade de mão de obra para a extração do minério, a Mineração Tomaz Salustino S/A construiu uma vila, destinada aos operários, na área industrial, integrando o complexo da Mina Brejuí. Nessa vila eram disponibilizados serviços de infraestrutura aos operários e suas famílias, tais como: quadra de esporte, ambulatório, campo de futebol, Cooperativa de Consumo Popular, clube de eventos, igreja, praça, serviço de alto-falante, festividades, centro de escotismo destinado aos jovens e escola para atender aos filhos dos operários.

Podemos afirmar que os sinais de prosperidade da atividade mineradora foram bastante notáveis também na cidade de Currais Novos. No início da década de 1950, a cidade experimentou uma fase de tantas mudanças que passou a ser denominada “A Capital da Scheelita”. Assim, pautada nos ideais de progresso e desenvolvimento, a cidade passou por transformações modernizantes como a instalação de hotéis, da agência do Ban-

co do Brasil, de um Posto de Puericultura, do Cine Teatro Desembargador Salustino, da Rádio Brejuí e de um campo de pouso de aviões que dava à cidade um *status* de superioridade quando comparada às demais no interior do estado.

Durante esse período, Currais Novos vivenciava uma das melhores fases da sua economia desde a época do algodão. Contudo, a partir dos anos de 1980, a mineração sofreu um declínio, chegando a paralisar as atividades no final da década de 1990. Isso aconteceu devido à oscilação dos preços internacionais da *scheelita*, por ocasião da entrada da China no mercado que, com seus preços baixos, inviabilizava a exploração do produto.

Com a crise da mineração, a elite detentora do poder reconstruiu uma memória voltada para os tempos áureos da Mina Brejuí, materializada através dos espaços museológicos, com símbolos e monumentos, criados como uma forma de manter e preservar a memória e a história de um determinado grupo social, ao qual se atribuiu a promoção do desenvolvimento (ALVES, 2019; ALVES; SOUZA, 2020).

Conforme Pollak (1992), a memória, enquanto fenômeno construído, possui um recorte extremamente seletivo, uma vez que escolhe apenas aquilo que lhe é significativo, selecionando o que deve ser lembrado ou esquecido. Assim, a memória se esta-

belece como um campo de luta pelo poder ao se eleger espaços e acontecimentos que notabilizam grupos e indivíduos em detrimento de outros. Com isso, constitui-se em um objeto de “disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo” (POLLAK, 1992, p. 204).

Foi o que aconteceu no cenário urbano de Currais Novos. Alguns patrimônios foram substituídos para dar lugar àqueles que referenciavam o período do ciclo da mineração e as elites que detiveram o poder econômico nessa época. Podemos citar como exemplos a demolição do Mercado Público, para a construção da Praça Desembargador Tomaz Salustino, e a substituição da Praça 19 de Maio, data alusiva ao fim da escravidão no município, que passou a ser denominada oficialmente como Praça Tetê Salustino, nome da esposa de Tomaz Salustino. Logo, tudo que antecedeu à mineração no município foi sendo, aos poucos, silenciado, deflagrando uma memória voltada apenas à atividade mineradora e para a elite que se beneficiava dela, como podemos perceber na Figura 1. São raras as alusões feitas à outras atividades econômicas, como a pecuária (que deu o nome à cidade) e a cotonicultura, que teve sua importância no cenário internacional, assim como a *scheeli-*

ta, ocasionando também uma série de mudanças na cidade.

### **Figura 1** - Homenagem a Tomaz Salustino.



Fonte: *site* da Mineração Tomaz Salustino S/A (2021).

A cidade de Currais Novos vivenciou um processo de patrimonialização em dois momentos distintos: o primeiro ocorreu na fase áurea da extração do minério, com a construção de prédios e monumentos que referenciavam a mina, forjados de uma identidade social; e o segundo, ocorreu com o seu declínio, em que a cidade se revestiu de símbolos e imagens que fizessem lembrar a atividade mineradora, como a construção de uma estátua em homenagem ao minerador e a instalação de vagonetes nas rotatórias das principais ruas.

Semelhante ao que foi feito em Currais Novos, a Mina Brejuí passou por um processo de musealização, em 2002, transformando-se em Parque Temático, visando atrair turistas interessados em conhecer a história econômica da produção da

*scheelita* e o processo de extração do minério no subsolo, bem como a história da família Salustino também. Para isso, foram criados o Memorial da Família Salustino e o Museu Mineral Mário Moacyr Porto, ambos instalados na área industrial onde antes funcionava o escritório da empresa.

Desse modo, a mina que antes era o espaço destinado ao trabalho da extração da *scheelita*, se transformou em “lugar de memória” que, conforme Nora (1993), nasce de uma necessidade objetiva dos grupos sociais, expressa pelo sentimento de continuidade porque não há mais meios de memória. Portanto, o processo de musealização na Mina Brejuí surgiu como uma forma de “guardar” e preservar uma memória produtora e dar continuidade à história da elite detentora do poder, a família Salustino, visto que, no espaço do museu, não existem registros escritos nem referência sobre as relações de trabalho e o cotidiano operário no início da exploração do minério, apenas uma bateia que se faz lembrar.

O Parque Temático Mina Brejuí possibilita aos visitantes conhecer, *in loco*, um importante capítulo da história econômica da região. Em razão disso, representa um lócus constitutivo de uma memória histórica coletiva e possui um grande potencial educativo por expressar algo memorá-

vel, contribuindo de tal forma que os educandos podem situar-se como sujeitos históricos em um processo de construção e compreensão de tempos e espaços dos lugares de memória. Embora o Parque Temático da Mina Brejuí traga, no seu interior, um memorial que evidencia a história da família Salustino e da empresa, não deixa de ser um espaço que possui, em suas marcas, a identidade coletiva de um grupo social que se constituiu como mineradores. A memória está presente nas relações de vivência do cotidiano ligadas ao trabalho na mina, nos instrumentos de trabalho, nos símbolos e nos espaços físicos.

Nesta perspectiva, compreendemos que o ensino da História Local auxilia na construção de várias histórias silenciadas e de sujeitos históricos que tiveram suas histórias esquecidas e não protagonizadas em detrimento de outros que compõem a história e a memória oficial. Pautados nessa concepção, desenvolvemos uma experiência de ensino de História Local com alunos do 2º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Mineração, da Escola Estadual Manoel Salustino<sup>15</sup>.

---

15 É importante destacar que a realização dessa pesquisa só ocorreu posteriormente à aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 14 de setembro de 2018.



## **2. ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO CURSO TÉCNICO EM MINERAÇÃO**

A História Local, com ênfase nas práticas cotidianas, quando trazida para a sala de aula, proporciona aos estudantes uma reflexão sobre as concepções de memórias associadas aos diversos grupos sociais, oportunizando, assim, uma aprendizagem significativa e crítica sobre a preservação e manutenção da memória. Ademais, possibilita a construção de identidade dos grupos sociais que fazem parte da sua história e a reflexão sobre o papel desses grupos na construção da cultura local, contribuindo para a construção do conhecimento histórico na sala de aula.

Para Schmidt e Cainelli (2009), a História Local, como estratégia de ensino e aprendizagem, contribui para a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte e para a criação da historicidade e das questões relativas às identidades, gerando atitudes investigativas acerca da realidade social. Além disso, “pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

Desse modo, o professor pode desenvolver projetos que envolvam visitas aos museus e

outros espaços que retratam os bens históricos e culturais locais para que assim os alunos possam ter contato com os diversos tipos de fontes históricas expostas e, dessa forma, possam refletir sobre a construção de identidades e da exaltação de algumas memórias em detrimento de outras. O uso das fontes históricas, a partir de visitas a exposições e aos museus, consiste em um dos principais métodos auxiliares nas pesquisas escolares, pois propicia aos estudantes um contato direto com documentos históricos, incentivando-os a construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas (BRASIL, 1997).

Ensinar História, tomando como base o estudo do meio e a cultura material, expostos em museus por exemplo, conduz os alunos à observação e à apropriação dos saberes e dos valores culturais de sua comunidade, estimulando o senso crítico, a curiosidade e os questionamentos, visto que as exposições museológicas como recursos discursivos do passado, não são algo pronto, necessitam de novas leituras críticas e interpretações, e “mecanismos [que] possam perceber a inexistência de verdades absolutas e a diversidade de interesses e discursos e suas representações dentro das sociedades” (DANTAS; ALVES; SOUZA, 2019, p. 42).

Para Fonseca (2003, p. 224), o museu possui uma função educativa, constituindo-se como um importante espaço de aprendizagem pois “preserva, transmite, comunica, possibilita interações entre diferentes fontes e formas de conhecimento, suscita questionamentos, desperta a curiosidade e o desenvolvimento da criticidade – elementos fundamentais para a formação da consciência histórica”.

Cerri (2011, p. 13-14) apresenta o conceito de consciência histórica como “uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido”. Em seguida, observa também que “não basta esse impulso incorrigível de agir; é preciso saber para onde agir, e essa é a busca por sentido inerente a todo ser humano e à sua história, que se liga à história da coletividade”. Para ele, ensinar História, considerando a consciência histórica, “é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça a história – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história – ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu significado” (CERRI, 2011, p. 130).

Diante dessas abordagens, apresentamos

uma prática pedagógica no Ensino de História Local, aplicada na turma do 2º ano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mineração, na Escola Estadual Manoel Salustino, localizada na área industrial da Mina Brejuí, zona rural do município de Currais Novos-RN. Para isso, utilizamos como método de intervenção pedagógica a pesquisa-ação, também conhecida por pesquisa colaborativa (THIOLLENT, 2005), que objetiva produzir mudanças e a construção de conhecimentos que favoreçam, principalmente, a conscientização dos participantes.

A visita a esse espaço inclui conhecer os locais onde ocorria o trabalho dos garimpeiros (galerias e túneis subterrâneos adaptados à visita turística), o Museu Mineral Mário Moacyr Porto, o Memorial Tomaz Salustino e o Parque das Esculturas.

Para a realização dessa visita, elaboramos um planejamento didático e definimos os objetivos de modo que a metodologia privilegiasse a reflexão dos alunos nos espaços visitados, isso porque compreendemos, como Libâneo (2013), que o estudo do meio, mais do que uma técnica didática, é um método de ensino que concorre para a assimilação ativa dos conteúdos, não se caracterizando como simples passeios ou excursões.

São momentos que possibilitam o levantamento, a discussão e a compreensão de problemas concretos do cotidiano do aluno, com a sua família, seu trabalho, sua cidade, sua região ou país, enriquecidos com visitas a locais determinados, tais como museus, fábricas, entre outros.

Como parte desse planejamento, os doze alunos participantes da aula trouxeram as autorizações assinadas pelos pais e foram acompanhados pela professora pesquisadora, pela professora de História e pelo professor da disciplina Segurança do Trabalho. Para a visita desses locais, os estudantes fizeram o percurso a pé, devido à localização da Escola Estadual Manoel Salustino ser próxima ao Parque.

Também, conforme planejado, a visita foi precedida de uma discussão com os alunos com a finalidade de provocar questionamentos e reflexões acerca da cultura material, pois não basta que esses estudantes tenham acesso à exposição, é necessário também que eles compreendam esses espaços e objetos de exposição como fontes para o conhecimento do passado.

Assim, considerando a importância do Parque Temático Mina Brejuí para o conhecimento da história econômica e do patrimônio cultural da região, elaboramos um roteiro de atividades que foi

organizado em dois momentos: o primeiro constituiu-se na visita aos túneis e galerias subterrâneas, seguida do Museu Mineral Mário Moacyr Porto, do Memorial Tomaz Salustino e do Parque das Esculturas; e o segundo se deu em sala de aula, com os alunos participantes da visita, quando fizemos uma avaliação da atividade.

O primeiro momento foi realizado com a visita aos túneis. Nossa finalidade era que os alunos conhecessem, no próprio local, as condições de trabalho e os perigos enfrentados cotidianamente pelos garimpeiros no subsolo. Além disso, essa visita também os levaria a experienciar ambientes reais de atuação do profissional Técnico em Mineração, colocando em prática alguns conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula pelos professores das disciplinas técnicas.

No percurso até os túneis, o professor de Segurança do Trabalho, atendendo aos questionamentos e observações feitas pelos alunos, bastante motivados ao fazer anotações, fotos e vídeos do espaço, aproveitou o momento e explorou alguns conhecimentos acerca da estrutura rochosa que compõe a mina. Esse foi um momento em que se aproveitou para focar na interdisciplinaridade, inserindo na aula questões sobre os conhecimentos de Geologia e Planejamento de Minas.

Antes de entrar nos túneis, o guia técnico forneceu aos alunos os equipamentos de proteção individual (EPI) e as orientações sobre os cuidados que deveriam ter durante o percurso, tais como não tocar nos fios elétricos e manterem-se sempre juntos (Figura 2 e 3).

**Figura 2** – Visita aos túneis da Mina Brejuí.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

**Figura 3** - Interior do Túnel.



Fonte: *site* da Mineração Tomaz Salustino S/A (2021).

O caminho pelos túneis levou os alunos a conhecer variados tipos de rochas da região, visualizando o minério da *scheelita* com o auxílio de *mineralight* (equipamento usado no estudo da fluorescência dos minerais), além de conhecer as chaminés (por onde passava o minério de um nível para outro da mina) e o processo de extração.

Ao longo do trajeto da visita, procuramos

trabalhar de forma que, em todos os momentos, a dialogicidade estivesse presente, de modo a proporcionar situações de trocas de conhecimentos entre os discentes, com os professores e o guia técnico que exploraram bastante os conhecimentos.

Após a visita aos túneis, dirigimo-nos ao Memorial Tomaz Salustino, inaugurado em homenagem ao fundador da Mina Brejuí, onde encontramos a sua biografia, documentos, fotografias, objetos pessoais da família Salustino e a história da empresa. A exposição nesse memorial foi conduzida pela monitora que apresentou e explicou cada ala do museu aos alunos, contudo, os professores que acompanhavam também participaram do compartilhamento de informações instigando a reflexão e o diálogo sobre o acervo exposto, pois, muitas vezes, o trabalho do monitor acaba se tornando um simples repasse de informações “decoradas”. A visita ao museu, conforme afirmam Silva e Fonseca (2012, p. 82), é um ato reflexivo, pois

Precisamos pensar e fazer pensar sobre o que é aquele espaço, o que é aquela instituição, o que são seu acervo (a cultura material de diferentes épocas) e suas atividades. Os museus – particularmente, os monumentais – têm um caráter espetacular que não pode nem deve ser apagado (precisamos interpre-



tar historicamente as razões dessa monumentalização do prédio e de seu acervo), mas é muito importante ultrapassar isso, pensando sobre o que é aquele monumento, para quem é aquele monumento e como ele se relaciona com um processo de conhecimento da história.

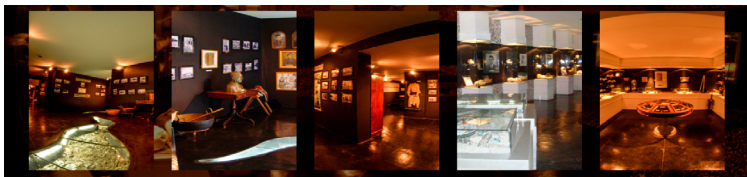
Os autores compreendem que os espaços museológicos, como instrumentos didáticos, precisam ser problematizados para que, mediante uma reflexão, possamos construir um ensino mais crítico. Logo, é importante que o professor e os alunos reflitam sobre os objetos expostos e os seus significados, de forma que não virem instrumentos dessas instituições e repitam automaticamente o discurso que elas fazem sobre si mesmas (SILVA; FONSECA, 2012).

Durante a exposição, os alunos pareciam bastante curiosos e fizeram questionamentos em relação aos objetos pessoais da família Salustino, e aos documentos e fotografias de Currais Novos na década de 1940, uma vez que esses objetos que compõem a cultura material do museu são portadores de informações que “[...] contribuem para a compreensão das experiências históricas dos sujeitos, possibilitando a reflexão e a construção de possíveis interpretações sobre os processos e os eventos históricos evocados pelos objetos em ex-

posição” (DANTAS; ALVES; SOUZA, 2019, p. 40-41).

Após a exposição no Memorial, fomos conduzidos ao Museu Mineral, onde os alunos, mais uma vez, foram auxiliados pelo professor da disciplina de Segurança do Trabalho, que respondeu aos questionamentos sobre o acervo mineralógico e os variados tipos de rochas. Foi o momento de maior envolvimento por parte dos alunos, pois puderam associar a prática aos conteúdos do Curso Técnico de Mineração. Infelizmente, não foi possível registrar esses momentos com os alunos durante as visitas, e nem fotografar as exposições, pois não é permitido *flash* nesses espaços. (Figura 4).

**Figura 4** - Memorial Tomaz Salustino e Museu Mineral Mário Moacyr Porto.



Fonte: *site* da Mineração Tomaz Salustino S/A (2021).

Após a visita ao Museu e ao Memorial, vivenciamos a última etapa da visita no Parque das Esculturas, uma área na entrada da mina que retrata a figura do operário e algumas ferramentas de trabalho (Figura 5).

**Figura 5** – Parque das Esculturas.

Fonte: acervo dos autores (2019).

Concluída a visita, marcamos um encontro para discussões e aprofundamento das informações, pois exposições museológicas como recursos discursivos do passado não são algo pronto, necessitam de novas leituras críticas e interpretações. Logo, a visita ao museu deve “[...] ser revestida de um aprofundamento pedagógico, entendê-lo como fórum, espaço da pergunta, dos debates, dos questionamentos” (ABUD; SILVA; ALVES, 2013, p. 136).

Desse modo, seguimos as orientações de Abud, Silva e Alves (2013) ao orientarem que a volta para a escola não precisa pôr fim à experiência da visita; pelo contrário, esse é o momento em que os alunos explicitam questões, dúvidas e curiosidades. A visita ao museu, de acordo com esses autores, necessita de aprofundamento e, para isso, o professor deve propor discussões, levantar questões, sugerir pesquisas sobre os temas de interesse dos alunos, além de utilizar outros recursos e linguagens diferenciadas que contribuam para a construção do conhecimento.

Iniciamos com uma roda de conversa sobre a visita, com o intuito de que os alunos expusessem suas dúvidas, curiosidades e outros aspectos que consideraram importantes sobre as etapas da visita. No início da aula, exploramos os objetivos da visita ao museu, incitando a percepção dos alunos e a possibilidade de aproveitar as propostas de reflexão oferecidas por este espaço, pois compreendemos que a visita ao museu não se trata de “visitar o passado, e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 157).

Durante a socialização, os alunos fizeram alguns questionamentos relacionados à visita, principalmente sobre a inexistência de registros

acerca do trabalhador no início da exploração da *scheelita* (como eles viviam, como eram as formas de trabalho nas minas), pois o museu e o memorial que tinham visitado não davam essas informações, apesar do grande acervo histórico exposto. Muitas reflexões e questionamentos foram suscitados, a saber: por que não existe nada sobre o trabalhador? Por que não criar um espaço sobre o trabalhador? Por que o museu só priorizou a família Salustino? Será que os trabalhadores utilizavam EPI? Como viviam esses trabalhadores em meio a tantos riscos?

Diante do exposto, merecem destaque as ponderações feitas por alguns dos estudantes, que foram gravadas e transcritas:

*O que chamou a minha atenção dentro do túnel foi o pó captado pela câmera fotográfica. A explicação dada pelo guia é que esse pó vinha de uma galeria ativada do outro lado. Acredito que isso gerava grandes problemas que afetavam a saúde do minerador, pois a inalação das partículas de poeira química gera graves problemas pulmonares, além de outros problemas que afetam à saúde dos operários da mineração. Outros problemas que eu acredito que existiam eram os acidentes com a eletricidade e com os explosivos de rochas, que provocavam uma espécie de corpos estranhos nas córneas dos mineradores, além disso, ferimentos na pele, esforços repetiti-*

*vos e postura inadequada também. Por isso que, devido a essas condições de trabalho e do ambiente, os mineradores da mina Brejuí se aposentavam com 10 anos de tempo de serviço*<sup>16</sup>.

*A parte mineralógica é incrível, com todas as diferentes amostras de minerais de cores variáveis e com suas composições químicas para facilitar o entendimento de quem visita o museu mineral. O memorial é muito interessante, mostra muita coisa da época, objetos pessoais da família Salustino, a cama, os livros que ele lia, o vestido de noiva da esposa, e muitas fotografias. É uma viagem no tempo, porém é um lugar que só fala da história da família Salustino, não existe quase nada sobre os mineradores, só algumas fotos em homenagem a Tomaz Salustino. Os trabalhadores são tratados apenas como números, apesar de terem sido os responsáveis pelo crescimento da empresa com a dedicação de todos os dias de manter a presença e dar o seu melhor para ajudar no sonho do seu patrão.*

*A visita ao local de trabalho (túneis e galerias) me fez refletir que os trabalhadores, no início da exploração, deviam sofrer muitos acidentes. O técnico de Segurança do Trabalho explicou como funciona o trabalho nos túneis, e que as detonações ocorriam todos os dias só no período da tarde, pois o explosivo é um material químico e prejudica demais a saúde. Em relação*

---

16 Para se distinguir das citações dos autores do nosso referencial teórico, resolvemos colocar os relatos dos alunos em itálico.

*ao memorial, achei um lugar encantador, é uma viagem no tempo, porém apenas não existe nada sobre o trabalhador, somente fotografias, mas sempre ao lado de Tomaz Salustino. A foto que mais me chamou atenção foi uma em que os trabalhadores estão todos perfilados em homenagem a Tomaz Salustino.*

*O que pude perceber, na visita aos túneis, é que é um trabalho que necessita de muita segurança. Durante a visita, o guia explicou que em toda mina, por segurança, os fios elétricos ficam afastados dos fios de ferro, os fios de ferro são o ar comprimido que é usado para perfuração dos canos de água que são usados pra refrescar o ácido pneumático ou resfriar o equipamento, desse modo ou eles ficam na direita ou no meio. Em outra área ele falou sobre o risco de desmoronamento por ser uma frente de lavra, que quando queriam fechar usavam o rejeito. E noutra que já havia desmoronado, ele mostrou que eles colocam madeira para avisar caso vá ocorrer outro desmoronamento. Na saída, ele nos falou sobre como ocorre a detonação, sempre no final do dia para não atrapalhar os serviços nem prejudicar os trabalhadores, que só voltam a trabalhar no outro dia. Quando estávamos perto da saída vimos uma área interditada por conta do risco de desabamento, ela foi fechada com rejeito. O professor de Segurança do Trabalho explicou que ali era uma área da rocha que continha mais fraturas, o que aumenta a probabilidade de desabamento. Acredito que na-*

*quela época, no início da extração do minério, os riscos de acidentes eram bem maiores, pois não tinha tanta segurança como nos dias de hoje.*

Como podemos perceber, a visita ao Parque Temático Mina Brejuí gerou possibilidades para além do conhecimento da História Local ao trazer e aprofundar conhecimentos acerca da exploração da *scheelita*. Merece realce os questionamentos acerca da vida dos trabalhadores do garimpo, considerando os riscos físicos que viviam diariamente nesse trabalho.

O contato com o passado da antiga mineradora trouxe para a discussão questões que podem não ter sido discutidas ou aprendidas nas aulas de Biologia, Química, Física e nas disciplinas técnicas, como Geologia e Segurança do Trabalho. Tal fato nos lembra as observações de Fazenda (2002, p. 11) sobre a interdisciplinaridade, que, para ela, é “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano”.

Desta forma, a dimensão interdisciplinar auxilia na intercomunicação e interrelação dos saberes, visto que “a interdisciplinaridade pauta-se



numa ação em movimento” (FAZENDA, 2002, p. 12). A conexão entre as ciências rompe com uma educação bancária em que o professor deposita inúmeras informações e o aluno memoriza para um fim, não servindo para aplicar nas diversas situações da vida social como salienta Freire (1996). Para ele, ensinar exige pesquisa e não há ensino sem pesquisa, e esta é uma prática pedagógica necessária à educação, pois estimula a capacidade criadora do educando e a formação da consciência crítica. A pesquisa, como princípio educativo, fortalece a relação ensino e pesquisa, instiga o educando no sentido da curiosidade com relação ao mundo que o cerca, possibilitando o diálogo com a sociedade, a reformulação de questões e a construção do conhecimento, despertando para atitudes críticas e reflexivas.

Ademais, as observações feitas pelos alunos demonstram uma aproximação entre conhecimentos próprios da formação geral e conhecimentos da área técnica, sendo a presença de um profissional de Segurança do Trabalho, junto às professoras de História, um elemento potencializador para a politecnia, uma das bases de sustentação do Ensino Médio Integrado. Como afirmam Curi e Giordani (2021, p. 3): “a Politecnia seria um projeto pedagógico e político de formação huma-

na integral para todos e, principalmente, para os trabalhadores, tradicionalmente desprovidos de uma educação completa desde os primórdios da história humana”.

Portanto, o Ensino Médio Integrado visa promover “a relação entre a teoria e a prática, a problematização do trabalho como princípio educativo, a integração entre os vários componentes curriculares, a pesquisa como princípio pedagógico e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” como ressaltam Castro e Duarte Neto (2021, p. 3).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste texto, relatamos uma experiência de pesquisa-ação utilizando a História Local em aulas de História no Curso Técnico Integrado em Mineração, na Escola Estadual Manoel Salustino, em Currais Novos-RN. O objetivo era trazer para o debate um tema próximo à realidade local dos alunos, e que geralmente não entra no currículo formal: o trabalho na antiga Mina Brejuí.

A pesquisa se realizou mediante uma visita técnica ao Parque Temático Mina Brejuí, uma experiência que gerou reflexões e contato com algo tão próximo fisicamente (o Parque fica nas imediações da Escola Estadual Manoel Salustino), mas

tão longe dos debates no espaço escolar, sobretudo das aulas de História, geralmente mais voltadas para fatos distantes da realidade dos alunos.

As observações feitas pelos alunos evidenciam o nível de reflexão destes ao se envolver com situações reais, possibilitando que se tornem sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a reflexão impulsiona a superação da consciência pelo senso comum para a consciência crítica, em que os educandos se tornam sujeitos partícipes do processo educacional de forma responsável nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos (FREIRE, 1979).

A visita possibilitou contatos diretos dos alunos com as fontes históricas materiais, em âmbito local, e questionamentos a respeito das memórias preservadas e expostas, o que nos levaria a falar sobre as ausências das memórias, o que não estava apresentado na exposição do Memorial. Portanto, consideramos a experiência como uma rica oportunidade de despertar a criticidade e a curiosidade como elementos essenciais para a formação da consciência histórica, de forma que permita o desenvolvimento de uma “argumentação histórica crítica, de uma contra narrativa, na medida em que tais conteúdos buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas

do passado relacionadas a sua própria experiência” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 303).

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Espaços da História: ensino e museus. *In*: ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso (org.). **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. cap. 8, p. 125-146.

ALVES, Cléia Maria. **Memórias do trabalho na Mineração Brejuí (Currais Novos-RN)**: proposta de unidade didática no ensino de História Local no Ensino Médio Integrado. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

ALVES, Cléia Maria; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Mina Brejuí: memória e trabalho em Currais Novos-RN. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 356-368, 2020.

BEZERRA, Ângela Maria. **A céu aberto**: Garimpendo a memória e a identidade dos mineradores de

Brejuí. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história, geografia. Brasília; MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Angeline Santos; DUARTE NETO, José Henrique. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 20, p. 1-19, 2021.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CURI, Luciano Marcos; GIORDANI, Camila Cunha Oliveira. Politecnia e Ensino Médio Integrado: aproximações e distanciamentos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 20, p. 1-14, 2021.

DANTAS, Anna Rafaella de Paiva; ALVES, Cléia Maria; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Para além da sala de aula: o uso do museu como espaço de ensino-aprendizagem da História Local. *In*: TAMANINI, Paulo Augusto. (org.). **História ensinada: uma prosopografia do ensino de História no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2019, v. 1, p. 35-45.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINA BREJUÍ. Site da Mineração Tomaz Salustino, 2021. Disponível em <https://minabrejui.com.br>. Acesso em: 29 maio 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 3, p. 7-28, jul./dez. 1993.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo perdido. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



## **CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: POSSIBILIDADE OU ENTRAVE AO CURRÍCULO INTEGRADO?**

ADÃO CARON CAMBRAIA

LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ

SANDRA ELISABET BAZANA NONENMACHER

### **1. INTRODUÇÃO**

A extensão, mesmo que a nível de legislação seja indissociável da pesquisa e do ensino, nas instituições educacionais ainda se encontra relegada a um patamar diferenciado. Na maioria das vezes, ao invés de estar cumprindo com a sua missão de auxiliar na identificação das problemáticas de diferentes dimensões das comunidades nas quais estão inseridas para, só então, aliar-se a pesquisa e ao ensino, e buscar ou apontar alguns caminhos e soluções para elas, na prática, age apenas a serviço da pesquisa e do ensino, sem cumprir a sua missão.



Muitos debates sobre o papel da extensão nas universidades se estabeleceram ao longo do tempo. Num contexto mais recente, este debate foi entrecortado pela legislação (BRASIL, 2018) que determina a Curricularização da Extensão para as Instituições Brasileiras de Ensino Superior. Considerando que os Institutos Federais, via legislação (BRASIL, 2008), também atuam no Ensino Superior, estas Instituições não podem ficar à margem da discussão.

Assim sendo, este capítulo busca contextualizar, de forma sucinta, a extensão nas universidades em diferentes momentos históricos, bem como o conceito da extensão enquanto ato educativo e dialógico, e como os pressupostos teóricos, que balizam a concepção do Currículo Integrado e da criação dos Institutos Federais, podem auxiliar na efetivação da Curricularização da Extensão.

## **2. OS DEBATES LEGISLATIVOS DA EXTENSÃO**

Nas Instituições de Ensino Superior, a extensão não é recente. Nas universidades brasileiras são encontrados relatos de sua existência desde o início do século XX, quando as atividades extensionistas tinham um caráter secundário dentro das instituições, decorrentes do ensino e da pesquisa,

limitando-se, conforme Nogueira (2013) “à divulgação dos resultados da pesquisa ou ao reforço do ensino, atingindo a uma camada da população que já tinha acesso aos cursos superiores” (p. 32).

Em 1931, com o Decreto nº 19.851 (BRASIL, 1931), tem-se o primeiro marco legal da extensão no Brasil ao se estabelecer em lei o termo Extensão Universitária e responsabilizar os Conselhos Universitários por sua execução. De acordo com este decreto, a extensão deveria ser ofertada via cursos e conferências com o intuito de prolongar as atividades técnicas da universidade e difundir os conhecimentos acadêmicos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo de seus integrantes. Dessa forma, caracterizou-se como uma ação feita pela instituição acadêmica para o aperfeiçoamento de seu quadro interno, e não para busca de solução às problemáticas da comunidade externa.

Nas décadas de 1950 e 1960, a extensão universitária no Brasil amplia suas ações em virtude dos seminários e movimentos nacionais realizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que buscavam garantir a democratização do ensino com a abertura da universidade a todos e a liberdade de posicionamento político. Conforme Paula (2013), estes movimentos foram importantes para a aproximação e atuação das universidades no

meio social daquela época. Embora a extensão já estivesse consignada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, somente em 1968, através da Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), que a extensão passa a ser reconhecida como atividade inerente a universidade, ampliando a sua inserção com a oferta de cursos e serviços especiais visando a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento da comunidade local. Deste período até 1985, a extensão universitária é influenciada pela emergência das demandas de movimento sociais que ultrapassam a centralidade de lutas classistas para reivindicações básicas coletivas, criando assim uma heterogênea e múltipla comunidade de sujeitos e movimentos.

Estes movimentos aproximam a prática universitária às demandas sociais, ampliando e fortalecendo as reivindicações e objetivos trazidos pelas reformas universitárias. Após esse período, a extensão universitária não só é chamada para atuar nesse complexo universo social, aproximando e ampliando suas ações na realidade social brasileira, como também é chamada a exercer a continuidade da atuação junto aos arranjos produtivos, numa dinâmica de transferência de conhecimento e prestação de serviços. O que, por um lado, auxilia o desenvolvimento das comunidades locais, mas,

por outro, ainda manteve a Universidade num lugar social privilegiado, contribuindo para a manutenção da concepção de que cabia a ela transmitir seus conhecimentos aos “ignorantes”.

Um dos grandes marcos pós-ditadura na extensão universitária é a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) que, segundo Paula (2013), foi decisivo na construção da política de extensão que vigora atualmente, tanto na parte conceitual quanto na definição de políticas públicas de fomento a esta atividade.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a extensão é elevada aos mesmos patamares de direitos do ensino e da pesquisa nas instituições de ensino superior ao instituir legalmente a indissociabilidade entre o tríduo ensino-pesquisa-extensão. No entanto, mesmo com mais de três décadas após a consagração em lei da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, tais dimensões não se beneficiam - ou ao menos não aparentam se beneficiar - das mesmas oportunidades e investimentos. Conseqüentemente, não ocupam os mesmos patamares de relevância na estrutura organizacional e nas práticas diárias das instituições educativas brasileiras.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

cação Brasileira (BRASIL, 1996) apresenta avanços legais importantes para a extensão ao tratá-la como uma das finalidades da educação superior, se agregando à própria definição do que seja Universidade. Em 1998, o FORPROEX elaborou e aprovou o Plano Nacional de Extensão, organizando a atuação da Extensão Universitária em linhas temáticas e tendo como alguns de seus pressupostos a interação dialógica com a sociedade, a inter e a transdisciplinaridade, a proposta de maior impacto e eficácia social das ações e a afirmação dos compromissos éticos e sociais da universidade.

Em 2007, antevendo a criação dos Institutos Federais e a reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, como os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, foi criado o Fórum de Dirigentes de Extensão - FORDIREX (órgão assessor do Conselho dos Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET), visando repensar as atividades extensionistas realizadas nestes centros, que até então eram feitas de forma isolada, como uma ação integrada em rede. Assim, em 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que incluiu os Institutos Federais, a extensão é explicitada como uma das finalidades destas instituições, e suas ações como objetivos estraté-

gicos da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008). Neste âmbito, em 2009, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cargos Equivalentes da Rede Federal de EPCT - FORPROEXT, normatiza as ações extensionistas na rede através do documento “Extensão Tecnológica na Rede EPCT”, trazendo diretrizes “para a consolidação do fazer acadêmico da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil” (CONIF, 2013, p. 7).

Este documento aponta para a necessidade do conceito de Extensão Universitária, dentro do contexto de educação profissional e tecnológica, ser revisto. Dessa forma, incorpora especificidades desta realidade e ressignifica o processo extensionista como extensão tecnológica. Este novo conceito, que mantém a essência extensionista universitária, acrescenta a esse cenário, o mundo do trabalho e o desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional.

Conforme Xavier *et al.* (2013), a extensão tecnológica passa a ser sistematizada a partir de parâmetros que visam organizar e orientar as ações de extensão. Entre elas, destaca-se o desenvolvimento tecnológico, os projetos sociais, os estágios e empregos, os cursos de formação inicial e continuada (FIC), os projetos culturais artísticos,

científicos, tecnológicos e esportivos, as visitas técnicas, as atividades de empreendedorismo e associativismo, e, inclusive, o acompanhamento de egressos. Essas ações extensionistas visam buscar a “interação sistematizada da Rede Federal de EPCT com a comunidade por meio da participação dos servidores nas ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil” (XAVIER *et al.*, 2013) e “incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais-cidadãos” (*ibidem*, p.17).

Diante do cenário de ampliação das Instituições de Educação Pública Brasileiras, sejam Universidades ou Institutos Federais, que se intensifica no final da primeira década do segundo milênio, e as recorrentes discussões sobre o fazer extensionista e seu papel como parte essencial e finalística das instituições de educação, ambos os processos corroboraram para que a Curricularização da Extensão não só fosse entendida como necessária, mas também como obrigatória em tais instituições.

A meta 12, estratégia 7, do Plano Nacional de Educação (PNE), com validade de 2014 a 2024, só reafirma o que já estava evocado no PNE anterior, e traz como obrigação a implementação de,

no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação, em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014). Com a Resolução nº 7/2018, do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira são definidas e devem ser observadas no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das Instituições de Educação Superior em todos os sistemas brasileiros de ensino (BRASIL, 2018), incluindo, dessa forma, os cursos superiores ofertados nos Institutos Federais.

Temos convicção de que não basta legislar a Curricularização da Extensão, nem produzir obrigatoriedade de adequação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) para que ela se torne essência das instituições educacionais, contudo, Gadotti (2017) afirma que para curricularizar a extensão é necessário que se discuta, a priori, os conceitos, que são complexos e diversos, e as práticas de extensão, aliados ao currículo e a essência da própria instituição.

### **3. A ESSÊNCIA DIALÓGICA, EDUCATIVA E COLETIVA DA EXTENSÃO**

A extensão teve diversas concepções ao lon-



go da história, relacionando-se aos contextos e sujeitos de cada tempo e espaço. Buscamos apresentar no item anterior, mesmo que de forma sucinta, as legislações que nortearam as atividades extensionistas nas instituições educacionais superiores brasileiras. Contudo, o real intuito deste capítulo é ampliar essa compreensão na perspectiva do contexto da educação profissional e tecnológica. Mesmo que o PNE tenha instituído a obrigatoriedade da Curricularização da Extensão apenas para os cursos superiores, no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), por exemplo, há a possibilidade de Curricularização da Extensão também nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores de pós-graduação, conforme instruções do PDI-2019-2024 (BRASIL, 2019).

Se debruçarmos nossa leitura para o livro “Extensão ou Comunicação?” de Paulo Freire (2013), podemos encontrar reflexões que ampliam a compreensão e nos permitem entender que se a Curricularização da Extensão se apropriar do conceito balizador do que seja a extensão, poderá envolver todos os níveis da Educação, inclusive a EPT. Neste livro, Freire apresenta reflexões de um educador em um contexto que analisa justamente a ação de um “técnico” em uma comunidade de camponeses, nos fazendo remeter aos profissionais que

são formados na rede de EPT em comunidades onde essas unidades estão instaladas e atuantes. Freire questiona, através da semântica do termo extensão, o ato de estender algo (conhecimentos e técnicas) para alguém, e não diretamente sobre o fenômeno, “[...] precisamente porque sua ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão [...]” (FREIRE, 2013, p. 11).

Nesta perspectiva, a extensão se coloca ainda numa posição de transmissão de conhecimento, onde o sujeito que concentra o conhecimento é visto como o único sujeito ativo no ato que transfere esse conhecimento a outrem que o desconhece. Há, portanto, um certo messianismo que cria uma relação de superioridade entre o entregador e o receptor, de maneira mecanicista e invasora. Numa crítica a esta forma de “transmitir o conhecimento”, Freire (2013, p.13) afirma que:

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo.

De cunho gnosiológico, Freire (2013) traz uma reflexão sobre o termo extensão que, em diversos contextos, é a ação de estender-se, tornando o conhecimento algo estático, e transformando quem sofre esta ação em meros espectadores que recebem passivamente o conhecimento, objetificando e negando-os, não só o direito de ser sujeito, como também o verdadeiro sentido de conhecimento, visto que conhecer é uma ação inerente aos sujeitos, e não aos objetos, e somente os sujeitos podem realmente conhecer, aprender e ensinar.

Além disso, para Freire (2013), embora se busque aproximar a extensão do fazer educativo, na prática, ela ainda não pode ser vista como um **quefazer**<sup>17</sup> educativo libertador. A extensão, como prática técnica, carrega implicitamente a ideia de persuasão dos sujeitos inseridos no meio a fim de aceitarem a propaganda, caracterizando-os como objetos que necessitam substituir os conhecimentos existentes pelos conhecimentos técnicos trazidos pelo sujeito ativo e transmissor. Desta forma, o termo extensão, mesmo que numa linha associativa a extensão educativa, estaria negando o direito

---

17 Quefazer para Freire é um conceito que explicita uma permanente mudança, onde o sujeito através do quefazer transforma o mundo e transformando mundo, através do seu trabalho, cria seu mundo.

educativo libertador do ser educador-educando e do ser educando-educador, inerente aos sujeitos quando envolvidos no ato educativo.

[...] Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2013, p. 16, grifos do autor).

Para Freire (2013), compreender a extensão como ato educativo produz conhecimento e “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer [...]” (p. 18).

Ainda para Freire (2013), é somente através da práxis de ação e reflexão que os sujeitos podem impor suas ações a fim de transformar o mundo

que os cercam. E a simples transmissão de conteúdo ou técnica, através de ações extensionistas, não os farão se conscientizar criticamente sobre esta realidade. Pelo contrário, na maioria das vezes, acabam ocasionando uma invasão cultural, parcial ou totalmente, podendo ser aceita ou negada, ou ainda vista de maneira mágica e não científica.

Segundo Freire, não há transmissão de conhecimento através de uma narrativa simples de quem sabe para quem não sabe, já que o próprio saber é relativo e não absoluto. O conhecimento deve ser problematizado através do diálogo, oportunizando a reflexão crítica, partindo do mundo que se conhece para o conhecimento técnico e acadêmico, independentemente do conteúdo a ser problematizado.

O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar (FREIRE, 2013, p. 43 e 44).

Freire (2013) afirma que não há neutralidade no “técnico” que age como extensionista. São

suas formas de executá-la que definem suas concepções. Numa concepção dialógica e educativa da extensão, o educador extensionista deve comprometer-se com quem dialoga e problematiza no processo de transformação, conscientizando-os e conscientizando-se ao mesmo tempo, visto que o processo de tomada de consciência não é individualista, se estabelece na relação sujeito/sujeito e sujeito/realidade ou homem/mundo. Portanto, para Freire (2013), o processo de educação libertadora e, conseqüentemente, o processo de “extensão educativa”, deve nascer da problematização de temas, através do diálogo entre o sujeito educador e do sujeito educando, e não a partir de simples necessidades dos sujeitos educandos tampouco apenas a partir das observações do educador/extensionista.

As mudanças percebidas a nível de legislação da extensão, seja ela universitária ou não, possuem influência das ressignificações conceituais do próprio termo e das críticas tecidas a ação extensionista-técnica, desenvolvidas nas instituições educativas. Percebe-se um agregar conceitual a extensão no Brasil, na tentativa de um fazer dialógico que respeita os diferentes saberes e busca, na interdisciplinaridade e na interprofissionalidade, formar um sujeito integral,

capaz de transformar a si e, conseqüentemente, a realidade a qual está inserido, em um processo contínuo e crescente de pesquisa e produção de conhecimento.

Tal como Freire, Dagnino (2010) faz duras críticas às ações extensionistas, tachando-as, em sua grande maioria, como sendo feitas de “consciência pesada”, em que a “comunidade de pesquisa, marginalmente e no tempo que lhe sobra, estende o que se faz na universidade à sociedade para retribuir o que ela gasta para mantê-la” (p. 285).

A ideia de extensão tem uma conotação muito significativa, porque não indica um questionamento junto à sociedade ou aos atores sociais no intuito de saber o que lhes é considerado relevante, para que a comunidade de pesquisa, remunerada pela sociedade, redirecione suas atividades. Trata-se de uma extensão ofertista, pois sem que a sociedade tenha solicitado, a comunidade de pesquisa oferta o que lhe parece mais interessante e conveniente (DAGNINO, 2010, p. 285).

Para Dagnino (2010), a extensão deveria se tornar o ponto de partida das ações de aproximação das universidades com as comunidades em que se encontram. Em um trocadilho de conceitos, o autor troca o termo **extensão** pelo termo **intenção**:

“Intenção” no sentido de internalizar a agenda de discussão social como diretriz. Isso quer dizer buscar desenvolver estas atividades com intenção de conhecer os problemas e resolvê-los, mas não através de um enfoque disciplinar e pautado na verdade absoluta. A universidade se orientaria assim por uma prática que buscaria, na realidade que a circunda, problemas sociais que têm que ser resolvidos com um agregado de conhecimento. Sendo assim, “intenção” no sentido de ter intenção de “fazer algo”, mas também no sentido de “internalizar” – trazer para dentro da universidade – essa agenda de discussão social (DAGNINO, 2010, p. 286).

Tal como Freire e Dagnino, Pacheco (2010), ao discutir as bases para a institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e ao conceituar e traçar objetivos para tais instituições, traz a prerrogativa da inserção e da problematização a partir da realidade circundante para, através de um processo interativo e dialógico, oportunizar e potencializar ações de geração de conhecimento e de uma formação humana integral.

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreen-



são da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *lócus* de forma a se tornarem credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional (PACHECO, 2010, p. 8).

A extensão, nessa concepção de dialogar e transitar inter/transprofissionalmente e interdisciplinarmente, e de colocar-se como um princípio educativo e de aproximação, interação e transformação da realidade, remete a formação de um sujeito cidadão, integral e humano, e instiga a refletir sobre que tipo de formação é essa e como ela se aproxima da ofertada na EPT.

#### **4. A EXTENSÃO E AS BASES DO CURRÍCULO INTEGRADO**

Ao estabelecer uma conexão entre as con-

cepções e práticas da extensão com a formação integral dos sujeitos envolvidos, é preciso também refletir sobre que tipo de formação pode referendar a presença da extensão nesse processo como sendo mais um momento educativo e possibilidade de vivência da pesquisa.

Nos fundamentos político-pedagógicos que deram base a criação dos IFs, um dos objetivos principais destas instituições é a formação humana integral de seus educandos, tais como Pacheco (2015, p.28), defendem que “antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí.”

Para Ciavatta (2005), o conceito de formação integral “sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (p. 2), e complementa:

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma forma-

ção completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

Conforme Ciavatta (2005), se o processo formativo de maneira integral deve ser visto dentro de um contexto histórico-social, o entendimento de sua própria definição também precisa ser visto como tal, principalmente por se tratar de uma concepção que visa romper com o dualismo de classes sociais, enraizado na cultura e na educação brasileira. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), uma educação com base na politécnica deve ser vista dentro de um contexto em que o trabalho se torna um princípio educativo.

Para entender o trabalho como princípio educativo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) nos trazem alguns conceitos de trabalho, ciência e cultura. Para trabalho, com base em Marx, é possível conceituá-lo como a interação consciente entre homem e natureza, visto que, a partir do trabalho como atividade vital, o homem não só retira do meio natural sua subsistência como também a transforma, de maneira consciente, conforme seus interesses e “faz da sua atividade vital um

objeto de sua vontade e consciência” (p. 6). Agindo conscientemente sobre a natureza, o homem produz conhecimento que, “sistematizado sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência” (p. 6). Com base em Gramsci, os autores definem cultura como sendo a forma que os indivíduos se comportam, constituindo o modo de vida de uma população através de suas socializações, onde “cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social” (p. 6).

O processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível. Na educação integral dos trabalhadores integram-se objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário. Neste, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de conhecimento, ciência e cultura –, também se constitui como contexto, definido pelo conjunto de ocupações que configuram a realidade produtiva enfrentada pelos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 10).

Para Pacheco (2015), o processo educativo

precisa formar o educando para entender, inserir-se e modificar o mundo do trabalho como ser histórico que ele é, dentro de uma realidade ao qual está inserido, não devendo “ignorar a dimensão do trabalho enquanto prática econômica destinada à sobrevivência do homem e à produção de riquezas, mas entendê-lo em sua dimensão ontológica e como prática social” (p. 31).

Uma visão progressista da educação profissional e tecnológica não a reduz a simples preparação técnica ou treinamento para o desempenho de determinada atividade produtiva. O mercado em uma sociedade capitalista é uma realidade inarredável e, portanto, a formação profissional tem de tê-lo como uma referência. Ele, porém, é dinâmico e sofre transformações em ritmo cada vez mais acelerado, quer pela dinâmica do capital, quer pela ação dos indivíduos, fazendo avançar a tecnologia e as forças produtivas. Quanto maior a compreensão desta dinâmica econômica e social, melhores condições de interferir neste processo histórico o trabalhador terá (PACHECO, 2015, p. 31 - 32).

Da mesma forma, Ramos (2017) entende que os conteúdos ensinados precisam estar relacionados com o contexto real em que os alunos estão inseridos, podendo provocar novos pensa-

mentos, novos conhecimentos e, conseqüentemente, uma nova realidade:

Uma formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implica abordar o conhecimento em sua historicidade. Isso significa que os conteúdos de ensino não são considerados abstrações a serem apreendidas na sua formalidade ou na sua instrumentalidade. É preciso que esses conteúdos adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida e nova cultura (RAMOS, 2017, p.31).

Para que o aluno possa produzir novos conhecimentos e transformar a realidade, é preciso considerá-lo como sujeito cultural que precisa de uma formação humana integral, capacitando-o para o mundo do trabalho, com suas especificidades, demandas e necessidades, mas também colocando-o como sujeito histórico, capaz de se inserir, entender e interagir com o meio que o circunda.

A cultura estabelece a síntese entre a formação geral e a formação específica, permitindo a compreensão do momento histórico e dos meios de fazê-lo avançar no sentido do

progresso. Esta é a dimensão ideológica que nos transforma em sujeitos da história, com visão crítica e compromisso com o avanço progressista da sociedade. Logo, formação específica, formação geral e cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral (PACHECO, 2015, p. 34).

Desta forma, não há como pensar em formação integral sem pensar em um currículo que integre as diferentes dimensões de formação, articulando diferentes abordagens pedagógicas, conteúdos, tempos e espaços curriculares, dentro de um contexto histórico-cultural que considere e respeite o educando não apenas como peça de uma engrenagem de um sistema econômico e produtivo, mas sim como sujeito ativo e cidadão do mundo.

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando

os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores. A organização de conteúdos, por sua vez, visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 10 - 11).

Segundo Gadotti (2017), para que a educação seja integral e não fragmentada, o meio acadêmico precisa ser visto integralmente, como um todo, onde a Curricularização da Extensão não só ratifica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas também conecta o meio acadêmico com a sociedade, realçando o papel social dos seus processos de ensino e pesquisa e, conseqüentemente, o seu próprio papel social institucional.

O princípio da integralidade é fundamental na Extensão Universitária. É preciso conectar as três funções da universidade para que a educação seja integral. O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da Curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora (GADOTTI, 2017, p. 9).



Assim sendo, Gadotti (2017) afirma que para curricularizar a extensão é necessário, a priori, discutir os conceitos, complexos e diversos, e as práticas da extensão, do currículo e da própria instituição. A extensão “deve ter um caráter interprofissional, interdisciplinar e intertransdisciplinar” (p. 10), que reafirme uma formação cidadã e aproxime os alunos da sociedade tornando a extensão um “lugar do reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade” (p.10). Para Gadotti (2017), instituição e currículo devem ser pautados em uma concepção mais voltada para a cidadania, e não mercantil, com uma formação para o mundo do trabalho, e não apenas uma formação profissional, rompendo a dualidade e tensão existente entre as diferentes concepções onde uma realça “mais o caráter da universidade como prestadora de serviços ou de certificação para o trabalho e outra voltada mais para a educação como um bem público” (p. 11).

Curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente dos desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas. O currículo não deve ser entendido como um “apêndice” do processo educativo. Ele é resultado de um “caminho

percorrido” (significado da palavra “currículo”) da própria educação, que implica escuta, reflexão, elaboração teórica e práxis. Uma política de extensão não extensionista é um grande desafio para a universidade. Trocar ideias com experiências já realizadas, refletir criticamente sobre elas, torna-se necessário para que não se comece tudo de novo (GADOTTI, 2017, p. 11).

Portanto, da mesma forma que não há como pensar, dialogar e agir na intencionalidade de uma formação humana integral sem pensar e articular o currículo de forma a integrá-lo, não há como pensar também em currículo integrado, nesta lógica de formação humana, sem pensar na efetiva Curricularização de todas as atividades inerentes ao processo educativo, entre elas, a extensão, que torna-se uma peça fundamental nesta dialogicidade entre aluno-instituição-sociedade.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O conhecimento produzido em uma instituição de ensino precisa chegar a sociedade para ser validado, e retornar à sua origem para sofrer novas modificações. Tem, na extensão, não só uma ponte entre instituição e sociedade, mas sim, tal qual a pesquisa, um meio de produção de conhecimento que cria um ciclo dialético produtor de co-

nhcimentos por meio dessa tríade. Nessa lógica, a formação técnica, científica e profissional não se configura como o fim de uma instituição, mas sim o seu meio, tendo como objetivo final a formação crítica, transformadora, cidadã e emancipatória do estudante. Nesta dimensão, a Curricularização da Extensão deve ser incorporada como uma das etapas mais significantes nesse processo de reconhecimento da extensão como parte indissociável do ensino e da pesquisa na produção de conhecimento, na formação integral do aluno e, conseqüentemente, na transformação da realidade circundante.

Já no Ensino Médio Integrado, curricularizar a extensão é possibilitar uma abertura de mundo, e vivência com a sociedade, para a formação integral e cidadã dos alunos, ao qual se objetiva tal modalidade de ensino. Para Cover (2014), os estudantes, de qualquer nível, ao se inserirem e dialogarem continuamente com a comunidade, não só passam a perceber a realidade de forma diferente, mas possibilitam uma maior receptividade, aceitação e expectativa por parte da própria comunidade em relação às atividades a serem desenvolvidas. Experienciar a extensão “é exercitar a leitura de mundo, é integrar-se à sociedade, é experimentar o sentido das aprendizagens e as

possibilidades que podem estar implicadas nesse processo” (COVER, 2014, p. 11).

Conhecer e compreender as diferentes concepções de extensão, currículo e formação integral são importantes para poder implementar, avaliar e validar não somente tais ações de forma específica, mas as próprias diretrizes e ações, de forma articulada e complementar, das instituições educativas brasileiras, tanto na investigação e inovação (pesquisa), quanto na produção de conhecimentos (ensino) e na transformação e desenvolvimento da sociedade local e regional (extensão).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Institui o Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm). Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

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 Profissional, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm).

gov.br/ccivil\_03/\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.  
Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808). Acesso em: 10 ago. 2020.

Clavatta, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CONIF - Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Extensão Tecnológica**: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013. 88 p.

Cover, Ivania. Práticas de extensão no ensino médio integrado: construindo possibilidades de emancipação. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA

REGIÃO SUL - ANPED SUL, 10. 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/485-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/485-0.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020.

DAGNINO, Renato (org.). **Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia & Política de Ciência e Tecnologia**: abordagens alternativas para uma nova América Latina. 1. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 315 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos. **Academia**, 2005. Disponível em: [https://www.academia.edu/23950615/O\\_TRABALHO\\_COMO\\_PRINC%C3%8DPIO\\_EDUCATIVO\\_NO\\_PROJETO\\_DE\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_INTEGRAL\\_DE\\_TRABALHADORES\\_Excertos](https://www.academia.edu/23950615/O_TRABALHO_COMO_PRINC%C3%8DPIO_EDUCATIVO_NO_PROJETO_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_INTEGRAL_DE_TRABALHADORES_Excertos). Acesso em: 05 ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê? **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, 15 fev. 2017. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em: 13 ago. 2020.

IFFAR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha 2019-2026**. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>. Acesso em: 17 nov. 2019

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel *et al.* (org.). **Avaliação da Extensão Universitária**: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013, 167 p. Disponível em: [https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_extens%C3%A3o-\\_livro\\_8.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o-_livro_8.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal, RN: IFRN, 2015. 67 p.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revis-**



**ta de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-extens%C3%A3o-universit%C3%A1ria%3A-hist%C3%B3ria%2C-conceito-e-Paula/d5168b505f327b99dba56d19bf18aae7b98795ef>. Acesso em: 24 abr. 2020

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, p. 20-43, 2017.

XAVIER, Ana Cláudia Galvão *et al.* Capítulo I - Concepções, Diretrizes e Indicadores da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT. *In*: CONIF - Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013.



## **AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO *PEER INSTRUCTION* PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NA EPT: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DOCENTES DA EaD**

CLÁUDIA CAETANO GONÇALVES MENDES LIMA

PAULO DE SÁ FILHO

LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO

### **1. INTRODUÇÃO**

No contexto sócio-histórico cultural e tecnológico do século XXI, a interatividade vem se mostrando presente nos mais diversos campos da vida. O desenvolvimento e uso cada vez maior das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem provocado grandes transformações sociais, criando novos ritmos de vida e trabalho, estimulando, conseqüentemente, a exigência de novas formas de aprender e ensinar (BELLONI, 2005).

Além disso, com o surgimento do novo Coronavírus (COVID-19), o mundo tem se adaptado aos efeitos provocados por essa pandemia. Na área da educação por exemplo, com o isolamento social, o Ministério da Educação, por meio de portarias, tem oscilado entre a liberação das aulas presenciais em todo o país e a implementação de aulas remotas em meios digitais. O acesso às tecnologias digitais tornou-se quase uma obrigatoriedade e, ao mesmo tempo, um direito que deveria ser garantido a todos, tal qual a alimentação, a saúde e a moradia, entre tantos outros.

A integração dessas tecnologias na ação educativa presencial e *on-line* tende a conceder uma maior plasticidade aos processos formativos, com a criação de novos tempos e espaços. Além disso, também “potencializou o desenvolvimento de metodologias ativas mais enriquecidas” (CHAQUIME; MILL, 2018, p. 442), e por metodologias ativas, compreendemos as práticas pedagógicas intencionalmente planejadas capazes de repousar o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem nos estudantes.

Neste sentido, o *Peer Instruction* (instrução entre pares) se apresenta como uma dessas metodologias. Proposta por Eric Mazur, professor de Física da Universidade de Harvard, o método foi

idealizado como forma de superar o formato de aprendizagem por “transferência de informação”, conduzindo o estudante a buscar informações iniciais em fontes indicadas por meio da leitura para, na sequência, no momento presencial da aula, discutir e interagir com seus colegas (PALHARINI, 2012).

No presente relato, partimos do pressuposto de que o uso dessa metodologia ativa, na formação continuada de professores e tutores, possibilitaria a vivência do aprender com o uso intensivo das tecnologias digitais, de forma a conduzi-los ao movimento de reflexão sobre o desenvolvimento da sua própria prática de ensinar no âmbito da educação profissional e tecnológica, na modalidade de EaD (educação a distância).

## **2. DA TEORIA À PRÁTICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/TUTORES COM O USO DA METODOLOGIA ATIVA PEER INSTRUCTION**

Inicialmente, foi feita uma revisão de literatura sobre a inserção e expansão das TDICs nos mais diversos contextos sociais, sobretudo na educação (BELLONI, 2005; LIBÂNEO, 2006; SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; ARAÚJO; PEIXOTO, 2016; SANTOS; COSTA, 2016), a fim de planejar o desenvolvimento da temática a ser trabalhada. Na

sequência, revisamos sobre a organização do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2014; ZABALA, 1998; ZABALA, 1999) e sobre as práticas educativas de ensino e aprendizagem centradas nas metodologias ativas (ARAÚJO; MAZUR, 2013; PERRENOUD, 1993; MAZUR, 1997; SACRISTÁN, 1999; BERBEL, 2011; PALHARINI, 2012; FRANCO, 2016; TARDIF, 2000).

Cada vez mais as tecnologias digitais têm permitido o desenvolvimento de novas formas de aprender e ensinar, com práticas pedagógicas capazes de criar tempos e espaços para a experimentação e vivência dos conhecimentos sistematizados pelo homem ao longo do tempo. A utilização dessas tecnologias nos processos formativos representa uma resposta à realidade sócio-histórico-cultural da sociedade no século XXI, imersa em novos ritmos de vida e trabalho.

Sobre a integração dessas tecnologias no processo educativo, Santos e Costa (2016, p. 5) destacam que, tanto no ensino presencial, quanto no ensino a distância, essa integração contribui com a democratização do conhecimento, com a melhoria das capacidades cognitivas e operativas dos indivíduos e com a ampliação do aprendizado, alcançando ainda a “preparação tecnológica comunicacional e para o trabalho”.

Tais mudanças têm implicado em compreender a ação educativa para além da técnica, considerando, dentre outros aspectos, a subjetividade decorrente dos atores envolvidos no processo. Sobre esse envolvimento pessoal, Sacristán (1999) nos diz que:

A educação reveste-se, inexoravelmente, da condição humana, aproveita-se dela, afeta a mesma, é constituída por ela. Paralelamente, pode-se argumentar que os professores expressam-se como pessoas em suas ações, mostram-se como sujeitos, que graças a essas mesmas ações vão-se constituindo como docentes. O envolvimento pessoal na ação educativa é uma característica da prática com as possibilidades e os riscos que daí decorrem. Estas são afirmações elementares que têm consequências decisivas na hora de revelar e caracterizar a condição da prática educativa (SACRISTÁN, 1999, p. 32).

Deste modo, a ação desenvolvida pelo docente é influenciada por experiências singulares, características da condição humana. Seus conhecimentos profissionais e técnicos exigem sempre uma certa parcela de adaptação a situações novas e únicas, que lhe demandam reflexão e discerni-

mento para que possa não só compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objetivos desejados e os meios a serem utilizados para atingi-los (TARDIF, 2000).

Outro aspecto complexo, apontado por Sacristán (1999), que deve ser considerado para se compreender a prática educativa numa perspectiva mais ampla, é a influência exercida por outras formas de ação, externas à relação estabelecida dentro do ambiente escolar:

[...] o significado de prática educativa mais comumente aceito entre os que falam, estudam, pesquisam e realizam a educação institucionalizada é o que faz referência à prática didática que envolve estudantes, professores, currículo e os meios para seu desenvolvimento, em um âmbito de organização escolar definido. Essa realidade é bastante influenciada por outras formas de ação sobre os sistemas educativos que condicionam os marcos de desenvolvimento da ação dos docentes, sem que, na maioria dos casos, estes possam escapar de suas determinações (SACRISTÁN, 1999, p. 92).

Ter consciência dessas ações, externas à prática docente, é determinante para se pensar em uma prática educativa contextualizada e crítica. Consoante a esse olhar, Franco (2016) concei-

tua a prática docente como uma ação relacional, mediada por múltiplas determinações como: realidade local e específica, subjetividades e construção histórica dos indivíduos. Ainda segundo Franco (2016), para que uma prática docente se configure como uma prática de cunho pedagógico, é preciso que haja pelo menos dois movimentos: o da vigilância crítica, realizada com planejamento, acompanhamento e responsabilidade social, e o da consciência das intencionalidades que norteiam suas práticas.

Essa ação consciente e participativa nos remete a uma compreensão de pedagogia voltada para a racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, cujo princípio básico repousa na historicidade enquanto condição para se compreender o conhecimento. Neste sentido, Libâneo (2006, p. 34) destaca que é preciso considerar a função da instância escolar na “mediação cultural entre significados e as práticas da cultura da sociedade e o desenvolvimento individual e social dos alunos”.

Assim, para aproximar a escola do aluno contemporâneo, torna-se determinante pensar a prática educativa para além de roteiros didáticos ligados à transmissão de conteúdos, de forma que os professores não mais sejam vistos como detentores do conhecimento, mas possam assumir uma



atitude mediadora em um processo de construção do saber que somente se efetiva com a participação e interação dos estudantes.

Consonante com essa ressignificação da tríade estudante-professor-conhecimento, as metodologias ativas se apresentam como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (BERBEL, 2011, p.29). Nesse caso, o professor assume uma postura de facilitador e orientador no processo individual de construção do conhecimento, de maneira a incentivar o estudante a pesquisar, refletir e tomar decisões para alcançar os objetivos educacionais.

Para além da aprendizagem em grupo, as metodologias ativas preconizam ainda uma aprendizagem com base em situações contextualizadas, significativas, de acordo com as necessidades e ritmo de estudo dos estudantes. Trata-se de um desdobramento de propostas pedagógicas de teóricos ligados a ações inovadoras na educação, como John Dewey, Paulo Freire e Carl Rogers. Dentre as estratégias associadas às metodologias ativas estão a pedagogia por projetos, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por meio de jogos, estudos e discussões de casos, sala de

aula invertida, ensino híbrido, entre outros (CHAQUIME; MILL, 2018).

Pautado na ação pedagógica em que o estudante é protagonista na construção do seu conhecimento, o *Peer Instruction* se apresenta também como uma dessas metodologias ativas. Criado e aplicado pelo físico e professor Eric Mazur, o método busca a melhoria no desempenho dos estudantes por meio das seguintes etapas: apresentação de uma questão, cujo objetivo é a investigação de conceitos fundamentais; raciocínio individual, em que, em silêncio, os estudantes fazem reflexões e escolhem a resposta que acreditam ser correta; votação dos estudantes em respostas individuais; discussão com seus colegas vizinhos; nova votação individual de respostas; *feedback* do professor que promove a análise das respostas; e por fim, explicação da resposta correta pelo professor. Apesar do modelo ser considerado um método de ensino, por seguir um padrão e uma sequência, “pequenas variáveis, como tempo e coleta das respostas, podem ser adaptadas pelo professor-tutor” (SANTOS, 2018, p. 364).

Além disso, o *Peer Instruction* tem como característica fundamental o estudo prévio dos materiais disponibilizados pelo professor que, em seguida, em sala de aula, apresenta questões con-

ceituais para que os estudantes discutam entre si. De acordo com Araújo e Mazur (2013, p. 367):

Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes. Em vez de usar o tempo em classe para transmitir em detalhe as informações presentes nos livros-texto, nesse método, as aulas são divididas em pequenas séries de apresentações orais por parte do professor, focadas nos conceitos principais a serem trabalhados, seguidas pela apresentação de questões conceituais para os alunos responderem primeiro individualmente e então discutirem com os colegas.

A partir dessas reflexões, realizamos então a escolha do tema da prática educativa deste trabalho, a saber, “A Atitude Mediadora na Docência *On-line*”, que se deu a partir de estudos anteriores de um dos autores deste relato, onde a mediação na educação a distância foi apontada como um dos grandes desafios dos professores e tutores que atuam na modalidade (RIBEIRO; GONÇALVES, 2018).

Após a identificação da problemática presente na formação dos professores que atuam na educação a distância, e frente ao atual con-

texto sócio-histórico-cultural e tecnológico de expansão do uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem, foi elaborado um plano de aula para aplicação da atividade educativa com o uso da metodologia ativa *Peer Instruction* (PI) em um encontro de formação continuada de uma turma de professores/tutores de uma instituição privada de ensino (de interesse público e do ramo da aprendizagem industrial). A escolha da referida instituição de ensino foi motivada por sua atuação em cursos semipresenciais (com uso de 20% da carga horária a distância nos cursos presenciais) e em cursos à distância, demonstrando possuir experiência administrativa e técnica no uso das TDICs, bem como estrutura física (laboratório com internet) compatível para o desenvolvimento da prática planejada. Outro aspecto observado foi a sua representatividade no campo da educação profissional e tecnológica.

Os professores/tutores, cerca de 20 pessoas ao todo, receberam instruções prévias sobre o uso da metodologia ativa PI. No Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) utilizado pelo grupo, foi disponibilizado, uma semana antes, um vídeo sobre a Docência *On-line*, com aproximadamente cinco minutos de duração, produzi-

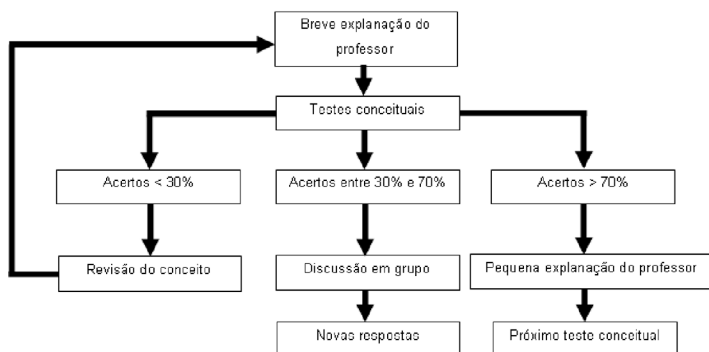
do no âmbito do Instituto Federal de Goiás, e foi disponibilizado também um material de apoio, no formato PDF, intitulado “Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas”, escrito por Souza, Sartori e Roesler (2008), sobre a temática a ser trabalhada no encontro.

Os autores deste relato elaboraram, com a anuência do coordenador responsável pela capacitação e formação continuada do grupo, 10 questões do tipo múltipla escolha que buscaram perceber se os professores compreendiam conceitos basilares da educação a distância, as mudanças na organização de tempos e espaços ao realizar o trabalho pedagógico na EaD, a mediação pedagógica com uso das tecnologias, o papel do docente e do discente no processo de ensino e aprendizagem a distância, os recursos pedagógicos inerentes aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem para a realização de atividades síncronas e assíncronas, bem como os desafios e possibilidades da prática pedagógica EaD. A duração da prática foi de aproximadamente 50 minutos.

Em um primeiro momento, foi apresentado ao grupo o plano de aula com a distribuição do tempo para cada atividade. Os 15 minutos se-

guintes foram destinados à introdução do tema, com exposição de conceitos e exemplos para contextualização. Feito isso, os professores/tutores foram convidados a responder às questões, previamente elaboradas por meio da ferramenta de interatividade *Socrative*. Esse processo se deu de maneira individual, com um tempo máximo de dois minutos por questão, sendo as respostas exibidas na sequência por um projetor e com a gestão da autora deste relato, para que todos os participantes acompanhassem os resultados obtidos pelo grupo.

De acordo com o fluxograma apresentado na figura 1, delineou-se a mediação da prática educativa. Para as questões com percentual abaixo de 70%, foram retomados alguns conceitos importantes relacionados à questão, sendo orientado que todos os participantes discutissem com seus pares (colega ao lado) a sua resposta por um tempo aproximado de três minutos. Feito isso, foi solicitado que todos respondessem novamente à questão. Assim, somente após a análise dos percentuais de erros e acertos, e da aplicação das medidas sugeridas na figura 1, é que se procederam as correções das assertivas.

**Figura 1** - Fluxograma do *Peer Instruction*.

Fonte: MAZUR (1997).

Referente à avaliação, dentro do contexto da metodologia PI, esta deu-se de maneira processual e formativa, identificando possíveis dificuldades nos conteúdos desenvolvidos e promovendo intervenções com vistas ao aprimoramento da aprendizagem. Essa perspectiva de avaliação “relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens”, altera o enfoque dos modelos avaliativos convencionais, dando “maior ênfase a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, fundada em objetivos mais explícitos, de recolha de informações mais qualitativas e regulares e das intervenções mais qualificadas” (PERRENOUD, 1993, p. 178-179).

Ao final da atividade, foi aplicado um questionário de avaliação da prática e da metodologia empregada por meio do *Google Forms*, escolhido por ser uma ferramenta simples e de fácil utilização. Os resultados da avaliação também foram apresentados na sequência para conhecimento de todos. Os últimos 10 minutos do encontro foram reservados para a manifestação voluntária dos professores/tutores sobre suas impressões sobre as atividades realizadas. Diante do exposto, este relato de experiência configura-se como uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, descritiva e explanatória, cuja coleta de dados se deu por meio da observação e da realização de questionários fechados.

### **3. AVALIANDO A PRÁTICA: O QUE DIZEM OS DADOS**

Apesar de convidarmos um grupo de aproximadamente 20 professores/tutores para participarem da prática educativa, apenas 10 compareceram ao encontro presencial realizado na instituição de ensino escolhida. De acordo com o questionário de apresentação do participante, disponibilizado uma semana antes no AVEA, todos eles declararam ter formação pedagógica (licenciatura) para atuar na educação básica e ainda



afirmaram ter feito mais de uma formação específica para desenvolver suas atividades na EaD. A faixa etária do grupo era entre 30 e 40 anos, sendo que 80% desses profissionais já atuavam na EaD há mais de três anos.

Sobre a utilização de tecnologias, todos os participantes declararam ter e fazer uso diário de *smartphones*, *tablets* ou computadores com pacote de dados de internet, sem a necessidade de auxílio para operação dos respectivos aparelhos e sistemas. Apesar de todos atuarem no ensino a distância, os dados apresentados revelam que as ferramentas mais utilizadas por eles são aquelas relacionadas às práticas cotidianas, com destaque para os aplicativos de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, o *WhatsApp*, os *e-mails* e, ainda, programas de edição de texto e planilhas de produção de apresentações (pacote office). Apenas três pessoas afirmaram utilizar com frequência algum recurso digital para o planejamento de estratégias de ensino e desenvolvimento do trabalho pedagógico que permita a criação de vídeos autorais, animações, nuvens de palavras, mapas conceituais, entre outros.

Isto nos remete às reflexões de Araújo e Peixoto (2016), que partem do contraponto à perspectiva determinista, presumindo uma transferên-

cia automática das potencialidades técnicas existentes nos meios comunicacionais, usualmente empregados nas ações cotidianas, para as práticas pedagógicas.

De maneira geral, os profissionais apontaram a internet como a principal fonte de pesquisa e informação para a realização das atividades de planejamento docente nos seus respectivos campos de atuação. Quanto à avaliação sobre a relevância da utilização das tecnologias digitais na prática educativa nos dias atuais, 80% avaliaram como de grande relevância para a formação dos estudantes. Sobre suas experiências enquanto estudantes na educação formal, 60% declararam ter vivenciado com seus professores o emprego de recursos tecnológicos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Apenas um participante não relatou suas expectativas em relação à prática. De maneira resumida, as expectativas relatadas no formulário de apresentação dos participantes foram: “aprender novas formas para desempenhar a função docente e para estar mais próximo dos alunos”; “aprender a ser mais criativo e mais disponível na interação com os alunos”; e “rever conceitos e ferramentas de mediação”.

Quanto ao percentual de erros e acertos nas questões propostas durante a realização da for-

mação, das 10 questões, seis delas contabilizaram mais de 70% de acertos, três ficaram no intervalo de 30% a 70%, e apenas uma ficou com percentual menor do que 30% de acertos.

No que se refere às impressões descritas pelos participantes sobre a aplicação da prática formativa, apenas um não quis responder o questionário por meio do *Google Forms* e também não se manifestou de maneira voluntária para relatar suas impressões sobre as atividades realizadas. Os demais participantes avaliaram de maneira positiva a prática educativa desenvolvida. Dentre os aspectos avaliados, estavam a clareza e objetividade do roteiro/trilha do conhecimento empregado, a pertinência da metodologia de ensino utilizada na condução do momento formativo, se a ação pedagógica se desenvolveu de maneira colaborativa e se os objetivos propostos no plano de aula tinham sido alcançados. A maior parte dos participantes (80%) declarou que a prática educativa correspondeu às suas expectativas iniciais.

Tal validação dos participantes, sobre a efetividade da metodologia empregada na prática educativa proposta, poderá contribuir para o movimento de comparação e construção de “novas estratégias de ação, novas perspectivas de pesqui-

sa, novas teorias e novos modos de reconhecer e enfrentar os problemas”, destacado por Souza, Sartori e Roesler (2008, p. 329) no desenvolvimento da ação pedagógica do educador(a), excedendo os limites procedimentais e teóricos estabelecidos pela busca científica.

Apesar de 80% dos participantes avaliarem que o grau de profundidade do conteúdo foi satisfatório, apenas 60% avaliaram que o nível de exigência da ação formativa foi apropriado (na medida certa). Dois participantes disseram que poderia ter sido exigido menos deles na realização das atividades. Um participante declarou não estar satisfeito com sua participação, relatando que poderia ter se empenhado mais na preparação para a prática (autoavaliação).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O tema escolhido mostrou-se bastante pertinente para o aprimoramento e reflexão sobre o trabalho que os participantes desenvolvem na prática educativa da EaD. Além disso, eles tiveram a oportunidade de vivenciar de forma concreta um processo de ensino e aprendizagem baseado na interatividade, tanto pela aplicação de uma metodologia ativa, como pelo uso dela, enquanto alunos, no AVEA. Quanto ao aspecto metodológi-

co, o percurso traçado foi bem aceito pelo grupo, que demonstrou interesse e curiosidade em participar. Com o uso do PI, o ritmo da aula foi ditado pelos participantes, se desprendendo do tradicional modelo educativo centrado no professor e na mera transmissão de conteúdos.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, em que os processos formativos devem ser pensados para além da técnica, o ensinar e aprender com o uso das tecnologias digitais apresenta-se como um caminho importante para a formação integral dos estudantes. Além de permitir o desenvolvimento da prática pedagógica numa perspectiva colaborativa, de construção individual e coletiva dos saberes, favorece o planejamento de diálogos para além dos atuais currículos encapsulados que tendem a limitar o processo de aprendizagem dos alunos.

Diante da importância de se repensar a prática pedagógica e visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, em uma nova oportunidade de aplicação do método, pretende-se convidar os participantes a elaborarem as questões a serem trabalhadas sobre o tema para, assim, motivá-los ainda mais no aprofundamento do estudo dos conceitos de maneira prévia, a fim de enriquecer os comentários e discussões durante a prática.

Vale ressaltar aqui que o presente relato foi desenvolvido antes do atual cenário de isolamento e afastamento social decorrente da pandemia do COVID-19. Com a ascensão da metodologia híbrida de ensino e a adoção do ensino remoto emergencial, enquanto possibilidade para a continuidade dos processos formativos, seja na educação formal, seja na educação informal, tanto a temática trabalhada (*A Atitude Mediadora na Docência On-line*), quanto o desenvolvimento de processos formativos com uso de metodologias ativas, se mostraram extremamente atuais e relevantes.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana. Docência online: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais em rede. **Revista ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 404-417, abr./jun. 2016.

ARAÚJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2005.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Metodologias Ativas. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p.441-443.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 14 mai. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Cultura Jovem, Mídias e Escola: o que muda no trabalho dos professores? **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: A User's Manual**.

Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall, 1997.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 27, n. 27, p. 111-126, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S164572502014000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502014000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 mai. 2021.

PALHARINI, Cristiano. **Site do Cristiano Palharini**, 2012. Peer Instruction: Uma Metodologia Ativa para o Processo de Ensino e Aprendizagem. Disponível em: <https://cristianopalharini.wordpress.com/2018/07/25/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 14 mai. 2021.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (orgs.). **Avaliações em educação**: Novas perspectivas. Porto (Portugal): Porto Editora LDA, 1993. p. 171-191.

RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa; GONÇALVES, Cláudia Caetano. Formação docente para a EaD.



*In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CENTRO-OESTE, 2., 2018, Campo Grande. **Anais [...]**, Campo Grande: UFMS, 2018.

SACRISTÁN, José Gemino. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, C. L. Instrução entre pares. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2018. 736 p.

SANTOS, Júlio César dos; COSTA, Renata Luiza da. Processos educacionais a distância: a articulação entre os ensinamentos presencial e online. *In*. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. São Paulo: UFSCar, 2016. p. 1-11.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, mai./ago. 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – ele-

mentos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, n. 13, p. 5-29, jan./abr. 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

## CAPÍTULO X



## **FORMAÇÃO ÉTICA E DE RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM ALIMENTOS NA FORMA INTEGRADA**

MARIA LUÍSA ROCHA DE MACEDO

DIOGO PEREIRA BEZERRA

### **1. INTRODUÇÃO**

Dos primeiros registros de atividades agrícolas, na Mesopotâmia de 12.000 anos atrás, até o início do século XIX, os processos de conservação eram restritos à defumação (exposição à fumaça de determinadas plantas), cura (utilização de sal e condimentos, secos ou em solução aquosa) e desidratação (retirada da umidade). Embora eficazes, eles tinham muito a evoluir ainda. Com a aceleração da rotina nas cidades e a busca por mais conveniência e uma maior durabilidade dos produtos frescos, a demanda por alimentos processados e semiprontos aumentou vertiginosamente. Essa

demanda estimulou o desenvolvimento de novas técnicas de conservação, novos processos e novos alimentos, aumentando a dinamicidade do setor alimentício. Toda essa produção, no entanto, deve estar em sintonia com normas técnicas e legislações, desde a matéria-prima até o produto final. E, como parte dessa cadeia, temos o profissional técnico em alimentos.

A profissão de técnico em alimentos está registrada, em âmbito nacional, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) sob o código 3252-05, dentro da grande área que trata de Técnicos em Produção, Conservação e de Qualidade de Alimentos (BRASIL, 2010). Internacionalmente, ela ocupa o código 3119 na “Classificación Internacional Uniforme de Ocupaciones” – CIUO, da Organização Mundial do Trabalho – OMT<sup>18</sup>, que abarca técnicos em ciências físicas, químicas e em engenharia não classificados sob outros códigos.

Para a obtenção do título de Técnico em Alimentos no Brasil deve-se concluir o curso homônimo, de 1200h mínimas, pertencente ao eixo tecnológico de Produção Alimentícia do Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 2016, p. 164). Suas possibilidades de atuação são vastas, como

---

18 Disponível em: <https://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/isco88/3119.htm>. Acesso em 25 mai. 2021.

indústrias de alimentos e bebidas, entrepostos de armazenamento e beneficiamento, laboratórios, institutos de pesquisa e consultoria, órgãos de fiscalização sanitária e proteção do consumidor, e indústrias de insumos para processos e produtos. Para a habilitação profissional, ou seja, para a sua efetiva atuação, além do título, também é exigido o registro no conselho competente, o Conselho Regional de Química – CRQ<sup>19</sup>.

Os técnicos em alimentos participam de todo o processo de fabricação e atuam em várias etapas como o processamento e a conservação de matérias-primas e do produto final, análises físico-químicas, microbiológicas e sensoriais, planejamento de atividades, controle de processos, e também do desenvolvimento de novos alimentos. Por ter um campo de atuação tão amplo e tão presente no dia a dia das pessoas, influenciando diretamente em sua saúde, o profissional também

---

19 Cabe ressaltar que a Lei nº 13.639/2018, que dispõe sobre a criação do Conselho Federal dos Técnicos Industriais, do Conselho Federal dos Técnicos Agrícolas, dos Conselhos Regionais dos Técnicos Industriais e dos Conselhos Regionais dos Técnicos Agrícolas, não possui alcance sobre os técnicos da área de Química, pois a Lei nº 2.800/1956, que cria os Conselhos Federal e Regionais de Química, que dispõe sobre a profissão do químico e dá outras providências, permanece integralmente em vigor. Desta forma, o único órgão de fiscalização e registro profissional para o técnico em alimentos é o CRQ.

está sujeito ao cumprimento de diversos dispositivos legais e normas reguladoras.

Dada a importância deste segmento, o currículo de formação do técnico em alimentos deveria elencar noções de legislação, ética profissional e responsabilidade técnica, como recomenda o Conselho Federal de Química (CFQ), através da cartilha produzida pelo CRQ – 4ª Região, e incorporada pelas demais (CONSELHO REGIONAL DE QUÍMICA, 2014). Nela, essa formação mínima traz como conteúdo complementar recomendado, dentre outras coisas, a ética profissional, contendo suas diretrizes, sanções aplicáveis e crimes previstos pela justiça pública. No intuito de entender de que maneira se dá a formação em ética profissional e responsabilidade técnica nos técnicos integrados, e a fim de possibilitar uma formação complementar acerca destes assuntos, é que propomos este estudo.

## **2. ÉTICA E MORAL NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ALIMENTOS**

A alimentação é papel central na vida das pessoas, acompanhando e ditando a forma como elas se organizam em sociedade desde o Período Neolítico, com o domínio do fogo, que possibilitou o cozimento, e conseqüente mudança de sabor, e

a prevenção de doenças, até a globalização, marcada pela industrialização e mudança de ritmo da sociedade. Tal realidade traz à tona a necessidade de praticidade nos dias atuais, em que a demanda pela saúde e qualidade de vida faz com que alimentos menos processados sejam os mais procurados. É neste contexto que o técnico em alimentos, pertencente ao eixo de produção alimentícia, se apresenta de modo cada vez mais importante na cadeia produtiva.

No mundo do trabalho moderno, espera-se que o profissional seja capaz de adaptar-se às diversas necessidades do labor, com habilidades que sejam capazes de, através dos conhecimentos e da criatividade, propor novas soluções, caminhos e perspectivas para problemas ou fragilidades encontradas. É com essa realidade de transformações de vida, uso intensivo de tecnologia e novas formas de gestão de trabalho que as instituições de ensino devem lidar, pois ela impõe novas exigências na formação integral para a vida. Inserida nessa formação deve estar a ética e, no caso dos cursos profissionalizantes, a sua indispensável ramificação, a ética profissional.

De modo bastante sucinto, a ética corresponde à forma como a sociedade espera que o indivíduo aja, sendo, de acordo com Pedro (2014),

essencialmente especulativa. Difere-se da moral uma vez que esta trata dos princípios e valores individuais. Ainda segundo a autora, a moral “é eminentemente prática, voltada para a ação concreta e real, para um certo saber fazer prático-moral e para a aplicação de normas morais consideradas válidas por todos os membros de um determinado grupo social” (PEDRO, 2014, p. 486). Mas apesar dessa diferença de conceituação, ética e moral possuem uma relação intrínseca e são complementares.

A ética profissional, por sua vez, é a forma como a categoria de trabalho em que o indivíduo atua espera que ele aja. No caso do técnico em alimentos do Rio Grande do Norte, seu grupo profissional decorre do CRQ, que disciplina as práticas desejadas no Código de Ética dos Profissionais de Química, criado pela Resolução Ordinária nº 927, de 11 de novembro de 1970<sup>20</sup>. Esse Código preceitua pela fidelidade, honestidade e compreensão da responsabilidade, de modo a manter o mais alto padrão de dignidade da profissão. É de tamanha relevância que apregoa as sanções aplicáveis em caso de faltas cometidas no exercício profissional, que vão de advertência reservada a suspensões do exercício profissional.

---

20 Disponível em: <<http://cfq.org.br/resolucoes-ordinarias/>>. Acesso em 12 jan. 2021.



### 3. LEGISLAÇÃO BASILAR PARA A ÉTICA PROFISSIONAL E PARA A RESPONSABILIDADE TÉCNICA DO TÉCNICO EM ALIMENTOS

No caso do ensino de ética profissional e responsabilidade técnica, é necessário se ter em mente quais as habilidades que se deseja do aluno, especialmente no que tange a realização de um curso, que é a proposta para o produto educacional atrelado a esta pesquisa. No nosso caso, especificamente, há a expectativa de que, ao fim do curso, o discente possa conhecer e saber aplicar as legislações presentes na Tabela 1.

**Tabela 1** - Legislações basilares para o curso proposto de ética profissional e responsabilidade técnica em alimentos.

Ano	Legislação	Órgão emissor	Ementa
1956	Lei nº 2.800, de 18 de junho de 1956	Presidência da República	Cria os Conselhos Federal e Regionais de Química, dispõe sobre ( <i>sic</i> ) o exercício da profissão de químico, e dá outras providências.

<b>1958</b>	Resolução Normativa nº 12, de 20 de outubro de 1958	CFQ	Dispõe sobre a responsabilidade técnica.
<b>1970</b>	Resolução Ordinária nº 927, de 11 novembro de 1970	CFQ	Código de Ética dos Profissionais de Química.
<b>1970</b>	Resolução Normativa nº 24, de 18 de fevereiro de 1970	CFQ	Dispõe sobre o registro de técnicos industriais no Conselho Federal de Química.
<b>1974</b>	Resolução Normativa nº 36, de 25 de abril de 1974	CFQ	Dá atribuições aos profissionais de Química e estabelece critérios para concessão das mesmas, em substituição à Resolução Normativa nº 26.

<b>1992</b>	Resolução Normativa nº 133, de 26 de junho de 1992	CFQ	Complementa a Resolução Normativa nº 12, de 20 de dezembro de 1959.
<b>1993</b>	Resolução Normativa nº137, de 27 de agosto de 1993	CFQ	Dispõe sobre a identificação de Técnicos Industriais e correlatos, mencionados na Resolução Normativa nº 2, de 18 de fevereiro de 1970, cuja atividade está na área de Química.
<b>2000</b>	Resolução Ordinária nº 9.593, de 13 de julho de 2000	CFQ	Diretrizes Relativas ao Processo de Infração do Código de Ética.

<b>2014</b>	Resolução Normativa nº 257, de 29 de outubro de 2014	CFQ	Define as atribuições dos profissionais que mencionam e que laboram na área da Química de Alimentos.
-------------	--	-----	--

Fonte: elaboração dos autores (2021).

A profissão do técnico em alimentos tem suas atividades contidas nos artigos 1º, 5º a 9º e 10º da Resolução Normativa nº 36/1974 do CFQ (com as limitações do item C do art. 20 da Lei nº 2.800/1956), que tratam das atribuições dos técnicos da área de Química, e são divididas em dois grandes grupos, de atividades de caráter geral e o de responsabilidade técnica.

Nas atividades de caráter geral se encontram análises químicas, físico-químicas, químico-biológicas, bromatológicas e legais, ensaios e pesquisas em geral, desenvolvimento de novos produtos, desempenho de cargos e funções técnicas na fabricação de produtos na área de química (restritas, no caso, à área de alimentos), tratamento de produtos e resíduos, e operação e manutenção de equipamentos e instalações. Quanto à res-

responsabilidade técnica, ela está descrita no art. 20, parágrafo 2º e alíneas, da Lei nº 2.800/1956, também do CFQ, que assim dispõe:

“Art. 20. Além dos profissionais relacionados no decreto-lei n.º 5.452, de 1 de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho - são também profissionais da química os bacharéis em química e os técnicos químicos.

(...)

§ 2º Aos técnicos químicos, diplomados pelos Cursos Técnicos de Química Industrial, oficiais ou oficializados, após registro de seus diplomas nos Conselhos Regionais de Química, fica assegurada a competência para:

- a) análises químicas aplicadas à indústria;
- b) aplicação de processos de tecnologia química na fabricação de produtos, subprodutos e derivados, observada a especialização do respectivo diploma;
- c) responsabilidade técnica, em virtude de necessidades locais e a critérios do Conselho Regional de Química da jurisdição, de fábrica de pequena capacidade que se enquadre dentro da respectiva competência e especialização.”

Acerca do conceito de pequeno porte, não definido pela norma, o mesmo é avaliado em caso concreto pelo plenário do CRQ, sendo recomenda-

dos como parâmetros de avaliação dados como o número de funcionários do estabelecimento, a complexidade das instalações e processos, bem como sua periculosidade, o volume de produção, a toxicidade das matérias-primas, produtos intermediários e finais, as características dos resíduos e emissões gasosas. Os critérios podem variar de acordo com a regional.

Cabe ressaltar aqui que para realizar o registro de empresas, órgãos, institutos ou associações no CRQ é necessário o termo de responsabilidade técnica preenchido e assinado pelo profissional devido, como prova de vínculo com o Químico responsável (no nosso caso, o técnico em alimentos), que poderá ser feita de diferentes formas a depender da espécie de vinculação (empregado, autônomo, sócio ou diretor). A indicação deverá ser feita pela empresa ao Conselho, que avaliará se o profissional está habilitado ou não à atividade, avaliando o registro, a compatibilidade da formação com a responsabilidade, a autonomia das decisões necessárias ao cargo, entre outros fatores. Caso a empresa, ou a subseção, entenda que apenas um profissional não tem condições de exercer a atividade, esta poderá requisitar tantos quanto forem necessários à posição.

Tanto no ato de assumir, quanto no ato de

deixar a responsabilidade técnica, cabe ao técnico comunicá-lo à sua regional no prazo de até 24h, sob pena de multa (art. 350/CLT), sendo necessário apenas uma carta do profissional informando sobre o seu desligamento. A empresa deve ser comunicada pelo profissional mediante o aviso prévio de 30 dias, mesmo prazo que terá para substituí-lo, também sob pena de multa.

Em relação aos deveres do responsável técnico, além dos descritos acima, estão incluídos também a supervisão de toda a linha de produção, reembalagem, rotulagem, o controle de qualidade, a responsabilidade com o meio ambiente, a fiscalização das utilidades em geral (caldeiras, afluentes, efluentes, torres de resfriamento, bancos de gelo, sistemas de fluidos térmicos, gases inertes, e etc.), o monitoramento da estocagem, do transporte, de projetos, laudos, atividades químicas terceirizadas e as demais implicações legais relacionadas aos produtos fabricados, visto que o processo ético-administrativo instaurado pelo CRQ corre em paralelo com outras responsabilizações.

No tocante à ética profissional, o técnico em alimentos está sujeito ao código de conduta disposto na Resolução Ordinária nº 927, de 11 de novembro de 1970, do CFQ, que aprovou o Código de Ética dos Profissionais de Química, e está supleti-

vamente nos artigos 346, 350 e 351 do Decreto-lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943, da CLT – Seção XIII, dos Químicos, e Seção XIV, das Penalidades. No Código estão dispostas as diretrizes da profissão, com sua conceituação geral quanto a procedimentos devidos e indevidos; questões relacionadas ao profissional em exercício, como responsabilidade técnica, atuação profissional, remuneração, ações na qualidade de colega, prestador de serviço profissional e membro da coletividade; sanções aplicáveis; e dispositivos legais da CLT relacionados ao Químico, como penalidades e exercício irregular da profissão. A condução do processo ético está prevista na Resolução Ordinária nº 9.593, de 13 de julho de 2000, do Conselho Federal de Química.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme o exposto, o técnico em alimentos está vinculado a diversas normas regulamentadoras de sua profissão, desde leis, decretos e decretos-lei até resoluções normativas e ordinárias. É no sentido de permitir que ele conheça os aspectos pelos quais será cobrado em sua atuação profissional que o presente trabalho é proposto, possibilitando, de tal forma, uma maior segurança alimentar e, conseqüentemente, a melhoria da saúde da sociedade em geral.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Catálogo nacional de cursos técnicos.** Brasília, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações.** Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICAÇÃO-BRASILEIRA-DE-OCUPAÇÕES-MEC.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. 262 p.

BRASIL. **Lei nº 2.800, de 18 de junho de 1956.** Cria os Conselhos Federal e Regionais de Química, dispõe sobre o exercício da profissão de químico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l2800.htm#:~:text=LEI%20No%202.800%2C%20DE%2018%20DE%20JUNHO%20DE%201956.&text=Cria%20os%20Conselhos%20](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l2800.htm#:~:text=LEI%20No%202.800%2C%20DE%2018%20DE%20JUNHO%20DE%201956.&text=Cria%20os%20Conselhos%20)



133, de 26 de junho de 1992. Rio de Janeiro, 13 mar. 1970. Disponível em: <https://cfq.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Normativa-n%C2%BA-24-de-18-de-fevereiro-de-19704444444444444444444444444444.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA. **Resolução Normativa nº 36, de 25 de abril de 1974**. Dá atribuições aos profissionais da Química e estabelece critérios para concessão das mesmas, em substituição à Resolução Normativa nº 26. Brasil, 13 mai. 1974. Disponível em: [http://cfq.org.br/wp-content/uploads/2018/12/RESOLU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-N%C2%BA-36-DE-25-DE-ABRIL-DE-1974\\_.pdf](http://cfq.org.br/wp-content/uploads/2018/12/RESOLU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-N%C2%BA-36-DE-25-DE-ABRIL-DE-1974_.pdf). Acesso em: 29 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA. **Resolução Normativa nº 133, de 26 de junho de 1992**. Rio de Janeiro, 03 jul. 1992. Disponível em: <https://cfq.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Normativa-n%C2%BA-133-de-26-de-junho-de-1992333333.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA. **Resolução Normativa nº 137, de 27 de agosto de 1993**. Dispõe

sobre a identificação de Técnicos Industriais e correlatos, mencionados na Resolução Normativa nº 24 de 18.02.70, cuja atividade está na área da Química. Rio de Janeiro, 29 nov. 1973. Disponível em: <https://cfq.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Normativa-n%C2%BA-137-de-27-de-agosto-de-199377777.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA. **Resolução Normativa nº 257, de 29 de outubro de 2014**. Define as atribuições dos profissionais que menciona e que laboram na área da Química de Alimentos. Brasília, 26 nov. 2014. Disponível em: <http://cfq.org.br/resolucao-normativa/resolucao-normativa-no-257-de-29-de-outubro-de-2014/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA. **Resolução Ordinária nº 927, de 11 de novembro de 1970**. Dispõe sobre responsabilidade técnica. Código de Ética dos Profissionais da Química. Complementada pela Resolução Normativa nº 133, de 26 de junho de 1992. Rio de Janeiro, 27 nov. 1970. Disponível em: <http://cfq.org.br/codigo-etica/codigo-de-etica-teste-01/#:~:text=Cabe%2DIhe%20o%20dever%20de,e%20prest%C3%ADgio%20>

do%20grupo%20profissional. Acesso em: 29 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA. **Resolução Ordinária nº 9.593, de 13 de julho de 2000.**

Brasília, 21 ago. 2000. Disponível em: <http://cfq.org.br/resolucoes-ordinarias/#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20ORDIN%C3%81RIA%20N.%C2%BA%209.593%2C%20DE%2013.07.2000&text=8%C2%BA%20da%20Lei%20n.%C2%BA,Infra%C3%A7%C3%A3o%20ao%20C%C3%B3digo%20de%20%C3%89tica>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE QUÍMICA. **Currículo recomendado para o curso de Nível Médio Técnico em Alimentos.** São Paulo, 2014.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion: Revista de Filosofia**, [s. l.], v. 55, n. 130, p. 483-498, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/kr/v55n130/02.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.



## **A APRENDIZAGEM COOPERATIVA ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

LUCÉLIA MARIA SANTOS ARAGÃO

LUÍS GOMES DE MOURA NETO

### **1. INTRODUÇÃO**

A escola tem um papel central em nossa sociedade como local prioritário de desenvolvimento da educação. É inegável a importância social desta instituição em virtude da sua função na formação dos sujeitos e na evolução da própria sociedade, pois cabe a ela, conforme Saviani (2011), “o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. Desta forma, a escola prepara os alunos para o exercício da cidadania por meio da socialização ao saber sistematizado, e assim, contribui para o processo democrático na sociedade.

A educação pensada como caminho de

exercício da cidadania, e de prática democrática, tem a escola como um lugar que possibilita a capacitação científica dos alunos de modo que sejam capazes de pensar criticamente, de refletir e tomar decisões fundamentadas. Para isso, o ensino deve ir além da aprendizagem do conteúdo científico, deve propor uma formação humana integral que contribua para o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes que promovam nos alunos o saber, a criatividade e a autonomia, elementos condutores de mudanças (FRIGOTTO, 2001; RAMOS, 2001; SAVIANI, 2011).

Nesse sentido, a prática docente tem contínuos desafios ao longo do tempo, visto que a escola, assim como a sociedade, tem um longo caminho a seguir na busca pela superação do modelo de ensino e de sociedade que contribui para a desumanização dos sujeitos. A escola, para Frigotto (2001) e Ramos (2001), ainda promove, na atualidade, práticas de ensino que estimulam a competitividade, o individualismo e a submissão, colocando o aluno de forma passiva no processo de ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver um tipo de formação não favorável à promoção do pensamento crítico, da solidariedade, da autonomia e da ação criativa e transformadora.

Deste modo, promover o modelo de Apre-

dizagem Cooperativa é buscar a superação da prática docente tradicional, que coloca o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem e limita o papel do aluno nesse processo. Assim, superar as práticas de ensino que não fortalecem o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da autonomia nos alunos é contribuir de forma significativa para o ideal de uma formação humana e integral, que leve de fato ao caminho da cidadania e da democracia.

Nesse contexto, a formação docente deve ser encarada como um importante pilar na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de uma educação que tem, em seu ideal, a formação integral do sujeito. Para que se amplie todas as suas potencialidades humanas e, assim, possibilitem a apropriação do saber sistematizado e o desenvolvimento de habilidades sociais que o permitam viver e evoluir socialmente.

Portanto, é importante que se tenha um modelo de formação que permita ao aluno atuar em um papel ativo no processo de aprendizagem, de forma a desenvolver essas potencialidades cognitivas e sociais. O homem deve ter direito ao acesso e a apropriação de todo conhecimento histórico produzido, já que para transformar a realidade do mundo é vital compreendê-la primeiro (BESSA, 2002; SAVIANI, 2011).



A Educação Profissional Tecnológica (EPT) tem, em sua essência, esse compromisso com o ideal de uma educação integral, atuando como condutora de transformações através dessa diversidade de práticas de ensino-aprendizagem aplicáveis a essa concepção de ensino contida na EPT. A aprendizagem cooperativa, nessa perspectiva, se apresenta como uma estratégia viável que pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Assim como em outras metodologias, a aprendizagem cooperativa inclui na formação do aluno o desenvolvimento das habilidades sociais por meio do trabalho em grupo organizado, que assim como o saber científico, é condutor do desenvolvimento social.

## **2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A categoria base da organização da educação profissional é o trabalho, por ser uma atividade essencialmente humana, assim como a educação. Essas categorias foram separadas ao longo do processo de desenvolvimento da existência humana pelo advento da propriedade privada, que estabeleceu um novo modelo de sociedade dividida em classes e possibilitou o surgimento de homens que pudessem viver sem trabalhar por meio do

trabalho desenvolvido por outras pessoas. Mudando, assim, a relação dos sujeitos com o trabalho, com o seu mundo, com a sua existência e com o seu desenvolvimento (SAVIANI, 2007).

Saviani (1989, 2007) aponta que a ruptura entre educação e trabalho, estabelecida por esse fato histórico, conduziu a divisão da educação em duas modalidades, uma para a classe proprietária, com base na formação voltada para as atividades intelectuais, e outra para classe não proprietária, trabalhadora, voltada à formação para o processo de trabalho. Portanto, a primeira modalidade, de acesso exclusivo à classe possuidora da propriedade privada, foi responsável por fundar a escola no contexto das sociedades escravagistas e feudais.

Ainda conforme Saviani (2007), essas sociedades foram sucedidas historicamente pela ascensão da sociedade industrial que migra a base econômica da estrutural social do campo para a cidade, e insere a máquina no centro de produção humana. Assim, ocorre uma nova mudança na relação entre trabalho e educação, que impõe à sociedade uma universalização do acesso à escola, antes restrita aos trabalhadores e seus descendentes. Porém, esse novo modelo de educação proposto é baseado em uma mínima de formação geral, que possibilite os trabalhadores operar

em máquinas. Deste modo, a escola assume uma nova configuração entre a instrução e o trabalho que, dessa forma, força a sua conexão ao processo produtivo.

Essa formação realizada na escola se dá de forma fragmentada e massificada, em virtude das determinações do modo de produção vigente e resultante da divisão social do trabalho. Logo, para entender a educação profissional é necessário antes compreender o seu contexto de desenvolvimento, conceitos e concepções que a estruturam (SAVIANI, 2007).

### **3. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A educação profissional no Brasil, segundo Moura (2007), tem sua trajetória marcada pela dualidade histórica na relação entre educação básica e profissional, fruto de uma sociedade dual e fragmentada. O autor considera o século XIX como o marco inicial de desenvolvimento do modelo de formação que pode ser caracterizado como educação profissional.

Nesse período, foram criadas as escolas de capacitação para o trabalho, com o colégio das fábricas, instituído pelo príncipe regente em 1809, em seguida a Escola de Belas Artes, com o ensino

de ciência e desenho para aplicação nas oficinas mecânicas, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, para capacitação em cargos públicos, e os Asilos da Infância, voltados para instruir nas primeiras letras crianças e jovens em estado de mendicância para atuarem nas oficinas. Assim, para Moura (2007, p 6):

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.

Assim sendo, a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorreu progressivamente, com o objetivo de ofertar e crescer uma formação voltada para o trabalhador. A ampliação desse processo foi se desenvolvendo desde os cursos primários profissionais até os níveis de pós-graduação. E isto se estabeleceu, inicialmente, por meio da publicação de decretos, leis, resoluções e artigos constitucionais (GUERRA *et al.*, 2020).

Guerra *et al.* (2020) concordam que a educa-

ção profissional tinha, de fato, uma preocupação mais assistencialista, e acrescenta que a formação educacional desse período estava mais preocupada em formar uma oferta de mão-de-obra que atendesse prontamente a demanda da conjuntura nacional deste período.

Essa configuração assistencialista na educação profissional só mudou no início do século XX, com a introdução de uma nova política de formação profissional, voltada para o atendimento da demanda de operários para atuarem nos setores econômicos, da agricultura, indústria e do serviço (MOURA, 2007). Dessa maneira, a atribuição da educação profissional passa para o ministério responsável por esses segmentos econômicos.

Neste mesmo período, também foram criadas, e custeadas pelo estado brasileiro, as Escolas de Aprendizes Artífices e os Liceus de Artes e Ofícios. Moura (2007) destaca que na década de 1930 ocorreram acontecimentos importantes, transformadores da educação, como a criação do primeiro ministério situado na área de educação, uma efetivação de uma reforma educacional, e a instituição de regulamentações de organização do ensino secundário, como os Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32, e de organização do ensino comercial, como o Decreto Federal nº 20.158/31.

Ciavatta e Ramos (2011) compreendem que a relação dual e fragmentada entre educação básica e profissional, presente no atual modelo de produção material da sociedade, se iniciou ainda durante o período colonial. As autoras acrescentam que

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. A estrutura secular de colonização da sociedade (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Essa organização dual na educação continuou a ser reproduzida na década de 1940, com a instituição das leis orgânicas do ensino industrial e do ensino secundário, e com a criação do SENAI (Serviço Nacional da Indústria), no ano de 1942, e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), em 1946. Desse modo, se estabeleceu a não equivalência entre os cursos básicos e técnicos, e a inserção de instituições privadas na composição da estrutura da educação profissional.

Organização essa que permanece até os tempos atuais (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Ciavatta e Ramos (2011) apontam que a industrialização nesse período conduziu a uma maior necessidade de formação profissional com ênfase no ensino médio, que vigorou durante o projeto nacional-desenvolvimentista até a aprovação da Lei nº 9.394/96, quando o seu objetivo passa a ser a preparação para a vida, e não mais para o trabalho. Nesta perspectiva, a formação para a vida, na educação profissional, foi desvinculada do ensino médio por meio do Decreto nº 2.208/97, que regulamentou nas diretrizes curriculares nacionais o currículo baseado nas competências. Esse regramento tem base na abordagem de condução do pensamento humano e funcionalista da sociedade, como foi reproduzido no modelo de ensino de acordo com as correntes taylorista-fordistas de produção material da sociedade.

Moura (2007) acrescenta à questão da desvinculação da educação profissional do ensino médio na década de 1990, a oferta de cursos técnicos em duas modalidades concomitantes e subsequentes. A primeira abordagem era realizada em concomitância ao ensino médio, enquanto que a segunda era destinada a quem já o concluiu. Outro fato foi a prevalência da lógica neoliberal e privatista na

constituição da organização da educação profissional, que levou a realização de políticas educacionais cuja proposta era de redução do financiamento público na educação profissional, da oferta de educação básica da rede federal e do investimento.

Um marco histórico significativo posterior a essa época de desmonte da educação profissional no Brasil, apontado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), foi o restabelecimento do ensino técnico ao ensino médio de forma integral, por meio do Decreto nº 5.154/2004. Tudo isso foi resultado de um conjunto de disputas políticas de diversos setores, entre eles, e mais expressamente envolvido, o setor progressista.

Portanto, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esse decreto não muda unicamente a realidade de desmonte construída durante a década de 1990, mas também um relevante ganho para o segmento progressista. As reais transformações somente se estabelecem de fato por meio da mobilização das instituições ligadas de forma direta ou indireta ao ensino.

#### **4. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO AÇÃO ESTRATÉGICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM**

A proposta de ensino da educação profis-



sional e tecnológica tem como pilar a educação humanizadora, comprometida com a transformação do homem e da sociedade. Essa concepção compreende que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações e interações entre o homem, os seus demais e o mundo. Desta forma, partilha com a aprendizagem cooperativa a ideia da construção do saber pela e para a coletividade, nas grandezas das relações e em todas as dimensões culturais, políticas e sociais. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem engloba, além do conhecimento acerca do saber histórico produzido pelo homem, a promoção do desenvolvimento das habilidades sociais, objetivos centrais na aprendizagem cooperativa e que apresentam esta como uma ação estratégica viável de ensino e aprendizagem no âmbito da EPT (MAGALHÃES, 2014; FRIGOTTO *et al.*, 2005).

Essa abordagem possui em sua essência o destaque pela realização do trabalho de construção do conhecimento por meio de temas interdisciplinares, que são capazes de promover a evolução das capacidades cognitivas e sociais nos alunos e a sua formação humana por meio da dialogicidade, interação e cooperação, na promoção da autonomia e da criatividade nos mesmos. Desta maneira, é importante destacar que a aprendizagem coo-

perativa, se comprometida com o ideal de transformação social, pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem concebido pelas concepções de educação que visam à transformação e à humanização para a plena liberdade humana (MAGALHÃES, 2014; SAVIANI, 2015).

Com forte influência das teorias construtivistas, sociointeracionistas e motivacionais, como a psicologia da forma, nasce a aprendizagem cooperativa como metodologia de ensino-aprendizagem e alternativa ao método tradicional. Essas abordagens fundam na Aprendizagem Cooperativa sua perspectiva pedagógica, que tem o grupo como elemento pilar de sua organização da ação de ensino e se baseia no princípio fundamental da coletividade e da colaboração (BESSA, 2002).

Nessa compreensão, a aprendizagem cooperativa pode ser entendida como uma estratégia de ensino e aprendizagem que coloca a sociabilidade como elemento central na ação educativa, se estruturando desta forma com base em valores essenciais para o trabalho cooperativo de modo a constituir grupos de trabalho que permitam o compartilhamento do saber e pensar entre seus membros, fator essencial para a promoção do diálogo e da democracia. Baseada nas abordagens construtivista e sociointeracionista, a aprendiza-

gem ocorre pela interação, é considerada dinâmica, contínua e contextualizada, além de ter uma valorização mais acentuada no processo, ao invés de valorizar somente o resultado (BESSA, 2002).

A educação para a aprendizagem cooperativa é um caminho de socialização, capaz de conduzir a existência humana de forma coletiva e democrática, de acordo com Bessa (2002) e Magalhães (2014). Esses autores concordam com a visão que funda a metodologia com o pilar hereditário ancorado nas concepções interacionistas, que concebem a evolução humana como atividade permanente e constituída de variáveis intelectuais e afetivas. Nesse ideal, colocado pelos autores, o desenvolvimento do ensino se encaminha na perspectiva da promoção da autonomia intelectual dos alunos, ou seja, na ação de “aprender a aprender”, que coloca o aluno como responsável pela sua aprendizagem, que deve ser construída pautada na premissa da construção coletiva e compartilhada do saber.

Assim, conforme Bessa (2002) e Magalhães (2014), o aluno assume um papel ativo na sua aprendizagem, cabendo ao professor a função de facilitador desse processo, que é prioritariamente desenvolvido no ambiente escolar, lugar de exercício da cidadania e promoção da educação significativa e democrática. Nesse sentido, para a socie-

dade, a escola é o ambiente basilar da educação e formação humana.

Agregado a essa questão, Fontes e Freixo (2004) destacam que, para a aprendizagem cooperativa, a escola tem um papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois se assume na condição de ambiente de prática da pluralidade e inclusão, e como principal meio de evolução da educação cognitiva dos jovens, sendo, desse modo, responsável pela promoção do conhecimento e das habilidades sociais, fator este promotor da interação social e da sociabilidade satisfatória.

Portanto, a escola se configura como espaço de reprodução cultural da sociedade, e meio para eliminação das diferenças sociais e promoção da cidadania. Esse entendimento de escola visa à promoção de uma educação cidadã, pautada no diálogo, na interação, na inclusão e na colaboração. Isso significa que para a evolução humana e para a vida em sociedade, é importante possibilitar o desenvolvimento das habilidades sociais nos jovens, ponto esse compreendido como a própria missão da aprendizagem cooperativa enquanto método de ensino-aprendizagem, que por se pautar nessas questões tem a capacidade contributiva de favorecer o projeto de escola e educação para a cidadania (FONTES; FREIXO, 2004).

A responsabilidade pelo ensino-aprendizagem é de todos os envolvidos, alunos e professores. A aprendizagem é dinâmica e todos têm, em seu desenvolvimento, papel ativo, porém a função de orientação no caminho do objetivo principal, que é a construção de conhecimentos, conceitos e habilidades nos discentes, que os levem a compreensão necessária da felicidade e da utilidade na vida social, cabe ao professor. Essa metodologia é constituída de cinco componentes essenciais que determinam a efetiva existência do trabalho grupal cooperativo (SLAVIN, 2002; COHEN; LOTAN, 2017):

- a. Interdependência Positiva: elemento pilar da aprendizagem cooperativa, fundante do espírito de cooperação e coletividade. Essa característica envolve os princípios de solidariedade e reciprocidade, com a formação da consciência da importância do papel de cada um no processo do trabalho e a construção do sentimento de necessidade de cooperação, respeito e comprometimento de todos com um propósito comum, além da aprendizagem. Para isso, a interdependência positiva segue três passos: o estabelecimento das tarefas do grupo de forma clara e compreensível; o desenvolvimento

do sentimento de grupo pelo entendimento da essencialidade da realização do processo, com o sucesso alcançado pela via coletiva; e o último princípio que

Consiste em utilizar vários outros tipos de interdependência positiva, de modo complementar: interdependência positiva de festejos ou recompensas, na qual os alunos comemoram ou o professor recompensa os grupos por seus resultados; interdependência positiva de recursos, na qual cada membro do grupo possui apenas uma parte do material ou equipamento necessário para realizar a atividade, desse modo, só podem cumpri-la integralmente se compartilharem seus recursos; interdependência positiva de papéis, em que são atribuídos papéis/funções para cada membro do grupo, de forma que cada um tenha determinada responsabilidade pelo bom funcionamento grupal; interdependência positiva de identidade, na qual o grupo cria uma identidade coletiva, por intermédio de um nome, um slogan, uma música ou uma bandeira que os represente; interdependência ambiental, em que o grupo estabelece um espaço físico de seu domínio (um lugar na sala de aula, um espaço na horta da escola etc.), criando um sentimento de pertencimento; interdependência positiva de fantasia, na qual o professor utiliza histórias simbólicas nas quais os alunos precisam

se unir em busca da sobrevivência; interdependência positiva da tarefa, em que o cumprimento da tarefa de cada membro do grupo se faz necessário, para que os demais cumpram a sua própria tarefa; e, interdependência positiva em relação ao inimigo externo, na qual os grupos concentram esforços para competir e superar os outros grupos (COHEN; LOTAN, 2017);

- b. Responsabilidade Individual e Grupal: trata do compromisso de todos com o desenvolvimento do trabalho e alcance dos objetivos. Portanto, a atuação individual de cada membro forma o desempenho de todo o coletivo, então a responsabilidade grupal é constituída do conjunto de consciências comprometidas com o trabalho do grupo, “na qual, o esforço individual de cada membro do grupo com sua própria tarefa é necessário para a aprendizagem dos demais componentes e, conseqüentemente, para o cumprimento dos objetivos coletivos grupais” (COHEN; LOTAN, 2017);
- c. Interação Promotora: face a face, é o momento de vivência da solidariedade, empatia e sentimento de grupo, pois quando são estimulados a interagir diante e com o

outro, os alunos promovem a colaboração, o apoio e a troca. Eles crescem por meio do compartilhamento do saber, das suas experiências e da afetividade, visto que, “a preocupação dos alunos uns com os outros os leva a se apoiarem mutuamente e a fortalecerem os laços de confiança e amizade” (COHEN; LOTAN, 2017). Esse componente é o ambiente que institui o espírito da fraternidade, do pertencimento e da cooperação no grupo, promovendo o diálogo, a mediação e a negociação, elementos construtores das habilidades sociais;

- d. Desenvolvimento das Capacidades Sociais: que levam à atenção e zelo com os relacionamentos interpessoais. Na aprendizagem dos alunos são consideradas, além dos conhecimentos científicos e culturais, as habilidades sociais. Dito de outro modo, os conhecimentos práticos da boa vivência em grupo e em sociedade, que “são fundamentais para a consecução da aprendizagem cooperativa, já que abrem espaço para o relacionamento salutar entre os componentes dos grupos e entre os próprios grupos cooperativos, dentro e fora da sala de aula” (COHEN; LOTAN, 2017);



- e. **Processamento e Avaliação do Trabalho em Grupo:** tratam da realização de avaliação permanente acerca do processo de trabalho e dos seus resultados, de forma a promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Essa fase compreende o momento de avaliação, ajuste e melhoramento das ações, e conta com a participação de todos, tanto nas análises, como nas sugestões. Portanto, é um processo participativo e envolve três tipos avaliativos: a autoavaliação, a avaliação individual e a avaliação grupal, além de cinco caminhos de processamento. Este último consiste em uma avaliação com retorno de análise e sugestões do professor para o grupo acerca da interação, com a instituição de tempo para avaliação dos resultados apresentados pelo professor sobre a interação do grupo que, a partir desse momento, realiza a reflexão e a calibragem necessária para a melhoria e evolução no processo de desenvolvimento da interação, e depois torna a apresentar ao professor novamente. Desta forma, é possível realizar o compartilhamento entre grupos sobre tais questões e, assim, realizar o processamento com todos os grupos de forma a construir

conhecimento e compromisso mútuo com a aprendizagem (COHEN; LOTAN, 2017).

A compreensão desses componentes é essencial para o desenvolvimento da metodologia de aprendizagem cooperativa, e para a sua eficácia como estratégia de ensino-aprendizagem, em qualquer campo educacional, especialmente neste estudo que trata do âmbito da educação profissional e tecnológica integrada à educação básica. Essa discussão de ensino integral da EPT tem como referência as tendências pedagógicas progressistas que visam à formação humana integral, assim como a aprendizagem cooperativa que funda suas raízes na abordagem sociointeracionista de Vygotsky.

Essa influência compartilhada pela metodologia nos leva a compreensão de que a educação, como desenvolvimento humano mediado pelas práticas sociais, se insere no contexto formativo da construção do saber que integra conhecimentos culturais e científicos com a sociabilidade. Assim, a aprendizagem cooperativa tem, em sua organização, a aprendizagem por meio de projetos e grupos como elementos determinantes de sua existência. Nesse sentido, para além de uma estratégia viável, destacamos a importância de sua com-

preensão para uma boa aplicação. A aprendizagem cooperativa, conforme Johnson, Johnson e Holubec (1999), é consolidada em três tipos de grupos:

- a. Grupos Formais: funcionam entre o tempo de uma aula a um período letivo, além de envolver tarefas mais complexas que demandam mais tempo para organização e realização. São grupos “nos quais os alunos estão envolvidos em torno de um objetivo coletivo, relacionado a um trabalho intelectual, de forma a organizar o material relacionado, estudá-lo, sintetizá-lo, resumi-lo e integrá-lo a outras estruturas cognitivas” (COHEN; LOTAN, 2017);
  
- b. Grupos Informais: funcionam por um período muito curto de tempo, no máximo uma aula, nos quais o docente usa parte do tempo para aula expositiva, demonstrações ou apresentação de filmes, seguido do trabalho em grupo e encerramento da atividade pelo professor, de forma a prender a atenção dos alunos, tornando-os mais comprometidos, além de criar um ambiente favorável à aprendizagem” (COHEN; LOTAN, 2017);

- c. Grupos de Base: funcionam por um longo tempo, pode compreender um período letivo ou ir além deste período, e seus membros são permanentes, o que possibilita a estes o estabelecimento de relações respeitadas, afetivas e duradoras entre si.

É importante a integração dos grupos formais, informais e de base para que exista uma ampla utilização da aprendizagem cooperativa como metodologia de ensino-aprendizagem, pois cada um desses grupos tem seu papel no desenvolvimento da metodologia de acordo com o contexto da atividade de ensino. Assim, o professor deve conhecer estes três tipos para saber o melhor momento de aplicação, que pode utilizar a combinação dos tipos de grupos ou não, de acordo com os elementos da necessidade de ensino como tempo de aula, conteúdo, objetivo de aprendizagem, assuntos a serem abordados, tipo de atividade e características dos alunos. Este é um momento de planejamento e organização, que antecede a aplicação metodológica (LEÃO, 2019; LOPES; SILVA, 2009).

Outra questão relevante no conhecimento acerca da aprendizagem cooperativa é saber da existência de uma ampla variedade de métodos de

aplicação dessa metodologia, que mesmo propondo caminhos diferentes, se fundem no mesmo objetivo, na aprendizagem de forma cooperativa por meio de grupos. A seguir, alguns desses métodos que são considerados mais ajustáveis no que concerne a prática de ensino e aprendizagem contida na proposta de ensino da educação profissional e tecnológica (LOPES; SILVA, 2009):

- a. Discussão em Rotação: aplicável em todos os níveis de ensino e em todas as áreas curriculares. Utilizável em argumentações e revisão de conteúdos, tem o objetivo de favorecer a participação de forma igualitária entre todos os membros do grupo e de praticar competências comunicativas e do aprendizado acerca do desempenho diversificado de funções;
- b. Cabeças Numeradas Juntas: ajustável a todos os níveis de ensino e a todas as áreas curriculares. Pode ser utilizado para análise coletiva, ou seja, a turma toda discute sobre uma questão ou problema para promoção da responsabilidade individual e do sentimento de pertencimento ao grupo. Esse método tem como objetivo o

Processamento de informação, comunicação, desenvolvimento do pensamento, revisão da matéria para exames ou provas, verificação dos conhecimentos anteriores, escuta ativa, falar em um tom de voz baixo, criar interdependência positiva, favorecer a responsabilidade individual, aumentar o espírito e a satisfação da equipe e para dar apoio a todos os alunos na análise de questões ou problemas desafiantes (LOPES; SILVA, 2009);

- c. Cantos: é indicado para aplicação nas áreas de ciências sociais, nas áreas de ciências da natureza e em línguas, em discussões de questões controversas. É um método que possibilita tratar de um assunto sob a visão de diferentes perspectivas e é utilizado para formar grupos estruturados e heterogêneos para o aprofundamento discursivo e ampliação da troca de conhecimento. Tem o objetivo de promover o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, do contraditório, do partilhamento de conhecimento e da capacidade investigativa;
- d. Resolver-Elogiar-Ajudar-Passar: indicado para incentivar a independência, interdependência e a confiança. É um método versátil que pode ser aplicado em qualquer dis-

ciplina e nível de estudo, tem como objetivo promover o compartilhamento de informações, desenvolver o pensamento, resgatar conceitos e realizar atividades de forma independente, por meio da escuta ativa e fala em tom brando;

- e. Investigativo: método que considera a cooperação em sala de aula fundamental para vivência e desafios da vida em democracia. É indicado para projetos de estudos integrados, que permitem a análise e síntese, e também incentiva o diálogo interpessoal, as relações socioafetivas da aprendizagem, a comunicação e o intercâmbio de conhecimentos. Todos participam ativamente do processo, que ocorre de forma planejada, sendo a construção do conhecimento um plano comum a todos e fundado em suas experiências, aptidões e necessidades.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo dessa discussão procurou-se apresentar a eficácia da aprendizagem cooperativa como uma alternativa para adaptação do ensino diante das atuais mudanças no mundo, e no ensino, como forma de promover a atenção dos es-

tudantes. E são vários os motivos para destacar e reforçar o uso da aprendizagem cooperativa no processo de aprendizagem.

Como muitos estudos mostram um efeito positivo quando comparado com a aprendizagem individual, o uso da metodologia potencializa o esclarecimento de dúvidas, assim como fortalece as competências de relações interpessoais e de colaboração, podendo ser vista como uma importante e poderosa ferramenta de transformação, incluindo a construção de laços comunitários, pois pode ser aplicada na resolução de conflitos, por exemplo.

Assim a aprendizagem cooperativa se concebe como proposta metodológica de ensino-aprendizagem aplicável à concepção de educação profissional e tecnológica integrada à educação básica. Essas abordagens metodológicas compartilham da visão de formação humana ampla, com desenvolvimento intelectual e social, por meio do conhecimento cientificamente produzido pela humanidade, e coloca a sala de aula como ambiente central do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, ambas se constituem como caminhos realizáveis, no sentido de uma educação humana e transformadora, idealizada na EPT.



## REFERÊNCIAS

BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne Marie. **Cooperar para aprender:** uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições Asa, 2002.

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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 7.760, 18 abr. 1997.

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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 6.945, 01 mai. 1931.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário**

**Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 11.120, 09 jul. 1931.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 6.666, 09 abr. 1932.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel. **Planejando o trabalho em grupo**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

FONTES, Alice; FREIXO, Ondina. **Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa:** uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUERRA, Carmem; *et al.* De escola de aprendizes artífices aos institutos federais: a transformação na educação profissional brasileira. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 1, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JOHNSON, D. W; JOHNSON, R. T; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

LEÃO, Dóris Sandra Silva. **Avaliação da aprendizagem cooperativa como estratégia teórico-metodológica para melhorar o ensino-aprendizagem: estudo de caso em uma escola estadual de educação profissional do Ceará**. 2019. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LOPES, José; SILVA, Helena. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor.** Lisboa, Portugal: Lidel, 2009.

MAGALHÃES, Alice Maria Carvalho. **Aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção de atenção dos alunos:** o caso de uma turma do 10º ano na disciplina de Economia A. 2014. 99 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, v.2, p. 4-30, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165 jan./abr. 2007.



## **EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL NO CAMPO: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EXTENSIONISTA PARA A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

ADEMAR SOARES CAVALCANTE FILHO

MARCOS ANTÔNIO DE OLIVEIRA

### **1. INTRODUÇÃO**

O câncer bucal e do lábio (carcinoma espinocelular) é uma doença degenerativa crônica que, seguindo seu curso normal, se diagnosticada tardiamente, pode levar à morte. O Instituto Nacional do Câncer (INCA) estimou que só no ano de 2019 houve o surgimento de 11.200 novos casos em homens e 3.500 casos em mulheres. Em homens, o tumor é o quinto de maior prevalência após os cânceres de próstata, pulmão, intestino e estômago, e, entre as mulheres, é o décimo segundo mais frequente.

A doença acomete predominantemente os

homens, em geral adultos a partir da meia idade, e os fatores de risco associados à lesão são: tabagismo; etilismo; vírus do papiloma humano; hereditariedade; nutrição; más condições de saúde bucal; próteses mal adaptadas; e radiação ultravioleta decorrente da exposição solar, nos casos que acometem o lábio. Assim, homens e mulheres que exercem atividades laborais em ambientes externos estão entre os principais grupos de risco para desenvolvimento do tumor, o que explica o fato do câncer bucal estar no rol das doenças ocupacionais dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Devido à sua localização, cavidade oral e lábio, o profissional mais indicado para encontrar essas lesões suspeitas de malignidade é o odontólogo, através do exame clínico. As regiões mais afetadas, em ordem de frequência, geralmente são o bordo lateral posterior e ventral da língua, o assoalho bucal, a gengiva e o palato.

A elevada demanda pelos serviços odontológicos e a baixa oferta de ações de saúde bucal, bem como o atendimento centrado majoritariamente no público infantil, resulta, por exemplo, em índices expressivos de dentes cariados, perdidos e obturados (CPO-D), sendo esse índice igual a 16,75 para a população de 35 a 44 anos, e igual a 27,53

para a faixa de 65 a 74 anos (BRASIL, 2012, p. 57).

Esses índices indicam que os serviços odontológicos são mais procurados quando ocorre algum tipo de agravo à saúde bucal, do que para visitas de rotina (ou de controle). Em outras palavras, prioriza-se o tratamento curativo em detrimento da prevenção e da educação em saúde. Homens e mulheres pertencentes a essas faixas de idade são mais suscetíveis ao risco de desenvolverem alguma lesão bucal maligna em razão da iniquidade do serviço de saúde<sup>21</sup> associada à prática odontológica biomédica, ou seja, que não prioriza a reabilitação oral, a prevenção e o controle da saúde bucal, mas sim que visa tão somente resolver o problema que motivou o usuário a buscar o serviço de saúde.

Na maioria dos países industrializados, a utilização dos serviços de atenção primária alcançou a equidade tanto horizontal quanto vertical. No entanto, o mesmo não acontece com os serviços especializados onde, mesmo com a equidade

---

21 Significa “a presença de diferenças sistemáticas e potencialmente remediáveis entre grupos populacionais, definidas, social, econômica ou geograficamente”. A iniquidade pode ser horizontal ou vertical. A iniquidade horizontal existe quando pessoas com as mesmas necessidades não tem acesso aos mesmos recursos. A iniquidade vertical existe quando pessoas com mais necessidades não recebem mais recursos (STARFIELD, 2011).



horizontal sendo atingida, a equidade vertical ainda não foi alcançada: “as populações socialmente desfavorecidas têm menos acesso aos serviços especializados do que as suas necessidades requerem” (STARFIELD, 2011).

A situação torna-se ainda mais grave nas populações residentes no campo, como é o caso do Assentamento Sítio Aracaju, em Iguatu-CE, estudado por Cavalcante Filho (2019). Os trabalhadores e trabalhadoras rurais podem desenvolver lesões bucais justamente por não receberem assistência odontológica adequada, que se traduz em informação, orientação, aconselhamento, prevenção e reabilitação da saúde bucal. As lesões bucais de natureza maligna são muitas vezes identificadas quando a pessoa busca tratamento para outro agravo à saúde bucal e, indiretamente, o odontólogo encontra a lesão maligna; em outros casos, a situação se verifica quando a lesão já apresenta prejuízos à saúde bucal, dificultando a higienização, fazendo com que a pessoa procure o atendimento odontológico.

Situações como essas poderiam ser evitadas com a descoberta da doença no seu estágio inicial, favorecendo um melhor prognóstico de tratamento se fossem implementadas ações educativas em saúde para conhecimento, prevenção e

ações a se executar diante do problema. Proporcionar o acesso ao conhecimento é uma forma de encorajar a autonomia das pessoas e incentivar a corresponsabilidade com a própria saúde e com a saúde da coletividade.

Vislumbra-se a realização de ações educativas sobre câncer bucal, desenvolvidas com os trabalhadores e trabalhadoras de áreas rurais, como forma de promover na comunidade a sensibilização para esse grave problema que pode acometer pessoas expostas diariamente à irradiação solar, devido à prolongada exposição e em horas de elevada incidência.

A realização de ações educativas sobre o câncer bucal pode favorecer a ocorrência de mudanças atitudinais favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, autopercepção, autoconceito e participação social, a partir da valorização das falas e interlocuções dos participantes, trazendo palavras ou frases que expressem esses comportamentos.

A educação é um direito de todos, e dever do Estado brasileiro, cuja finalidade é o desenvolvimento pleno do homem para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, conforme preceitua o art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (BRASIL, 2016). Destaca-se que o princípio da indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão, estampado no artigo 207 da CRFB, combinado com os preceitos que regem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvida pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), materializa as finalidades contidas no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2017).

Por fim, preceitua o inciso VII, do artigo 6º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que essas Instituições têm como uma de suas finalidades, e características, o desenvolvimento de programas de extensão. O inciso IV do artigo seguinte da Lei dos Institutos Federais (LIF) estabelece que as atividades de extensão devem ser desenvolvidas de acordo com os princípios e finalidades da EPT, em articulação com o mundo do trabalho, os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Portanto, eis que de um lado tem-se a realidade fática de trabalhadores e trabalhadoras camponeses, como aqueles apontados por Cavalcante Filho (2019), que necessitam da ação do Estado e, por outro lado, observa-se a presença do Estado, por meio de Instituições da RFEPCT, que possuem, em seus quadros funcionais, profissionais odontó-

logos capazes de desenvolver, no âmbito do seu fazer laboral, atividades extensionistas de educação em saúde bucal, devidamente respaldados pela LIF.

## **2. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A concepção de formação humana integral surgiu logo após a Revolução Francesa sob o termo politecnia. Conforme Moura (2013, p. 707), “politecnia, formação humana integral ou omnilateralidade são termos sinônimos e também compatíveis com a expressão escola unitária de Antonio Gramsci”.

As ideias pedagógicas e, conseqüentemente, os fundamentos da formação humana integral da EPT, estão contidas no “Manifesto do Partido Comunista” (Karl Marx e Friedrich Engels), na obra clássica “O capital” (Karl Marx), nas “Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório: as diferentes questões” (Karl Marx), e na obra intitulada “A crítica ao programa de Gotha” (Karl Marx).

A formação humana integrada – formação politécnica ou educação tecnológica – propõe tornar íntegro o homem dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a de pensar, planejar ou dirigir. Trata-se de superar a redução

da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, proporcionando os conhecimentos que estão na sua origem técnico-científica e na sua apropriação histórico-social, buscando garantir ao indivíduo uma formação completa para a leitura do mundo e para sua atuação como cidadão integrado dignamente à sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 2).

A formação humana integral, portanto, se apoia na dimensão da ciência, do trabalho e da cultura. O trabalho como realização do homem, pelo qual se humaniza (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico e modo de produção); a ciência entendida como todo o conhecimento humano; e a cultura, como conjunto de valores éticos e estéticos da sociedade (RAMOS, 2008, p. 3).

A formação humana integral foi formalmente estabelecida na educação brasileira através do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que trata da educação profissional. De acordo com o dispositivo contido no art. 4º, a educação profissional técnica de nível médio deve ser desenvolvida em articulação com o ensino médio, na forma **integrada**, concomitante ou subsequente (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Nesse sentido, a proposta dos institutos federais consiste na formação contextualizada, resultado da interlocução com os grupos sociais e regionais, visando o desenvolvimento local. A for-

mação humana integral (tecnológica ou politécnica), busca aproximar o conhecimento técnico e o conhecimento científico pela articulação entre trabalho, ciência e cultura, rechaçando o ensino enciclopédico e privilegiando o “pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior” (PACHECO, 2010, p. 14).

### **3. A EXTENSÃO COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE**

De acordo com Santos (2012, p. 155), o ensino é a função *sui generis* da universidade, enquanto que a pesquisa é a identidade conquistada pela instituição geradora de conhecimentos. Dentro de seu caráter peculiar, ambas, ensino e pesquisa, devem ter a capacidade de se estender para um público que se encontra além de seus muros. Esse elo comunicativo é a extensão universitária.

Sob essa perspectiva, a extensão seria a expressão do compromisso social do próprio conceito de universidade, sendo uma concepção que se origina no momento em que é adotado o modelo de universidade, no momento em que ela é construída ou que se queira dar-lhe objetivos sociais, políticos e culturais. Não

é mera proposição individual, muito menos polissemias de justificativas para ações que acontecem no seu interior. É, ao contrário, uma construção histórica com dimensões teóricas fundantes de ações que ajudam a delimitar o próprio espaço educacional da universidade, que, por sua vez, está imersa em um contexto de muitas outras instituições, também complexas (SANTOS, 2012, p. 155).

A extensão universitária tornou-se obrigatória com a publicação da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, denominada Lei da Reforma Universitária. Antes dessa lei, as universidades já desenvolviam a atividade extensionista, mas de forma esporádica, muitas vezes com objetivos culturais ou filantrópicos. Duas iniciativas marcaram esse período de consolidação da extensão, o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC<sup>22</sup>) e o Projeto Rondon<sup>23</sup>.

---

22 O CRUTAC iniciou suas atividades na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e tinha como objetivo o treinamento e a prestação de serviços. Os estudantes eram submetidos a estágios rurais que envolviam diferentes áreas, tais como saúde, educação, engenharia, entre outras. O programa foi depois implementado em outras universidades.

23 O Projeto Rondon foi criado pelo Decreto nº 62.927, em 23 de junho de 1968, e possuía como lema “integrar para não entregar”. Essas ações extensionistas procuravam a participação dos jovens universitários nas ações em comunidades (PETTO; NASCIMENTO, 2018, p. 1024).

Com a redemocratização do país, a extensão passa a compor, juntamente com o ensino e a pesquisa, o “tripé indissolúvel” sobre o qual se assenta a universidade, passando a constituir-se em um de seus pilares de atuação, tão importante que está consignada no art. 207 da Carta Magna (BRASIL, 2016, p. 123).

Conforme Gonçalves (2015, p. 1.230), compõem os cinco princípios da Extensão Universitária, presentes nas diretrizes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), a interação dialógica; a interdisciplinaridade e interprofissionalidade; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; o impacto na formação do estudante; e o impacto e transformação social.

A prática extensionista é o momento de troca de informações entre aquele que está na condição universitária, com o outro que está na condição de aprendiz. É uma passagem de conhecimento. “Na perspectiva de inovar os conhecimentos, há a necessidade de aprimorar instantaneamente o antigo e aprender, imediatamente, o novo” (RODRIGUES *et al.*, 2013, p. 146).

No âmbito da Rede Federal (RFEPCT), como dito anteriormente, a extensão é dimensão que assume relevo, sendo parte inerente às finalidades



e características dos Institutos Federais e, evidentemente, das demais instituições que compõem a RFEPCT, assim como dos objetivos dessas instituições, consoante ao que dispõe o art. 7º, inciso IV, da LIF:

“Art. 7º. Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

[...] IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”.

Cavalcante Filho (2019, p. 31) destaca a necessidade que tivemos de “nos afastar da visão extensionista originária, vivenciada por nós, quando acadêmicos, tanto no Projeto Rondon como no Projeto CRUTAC”, na perspectiva de buscar “desenvolver uma ação extensionista fundamentada na comunicação estabelecida sob o diálogo, a partir dos conhecimentos que a comunidade detinha sobre a temática que gostaríamos de discutir com ela”.

Nesse sentido, o autor procura destacar o cuidado que deve ter o extensionista quando in-

terage com a comunidade, a fim de fazer com que todos os sujeitos possam “expressar seu pensar e, nesse processo, compartilhar de saberes e aprender mais sobre o tema com o outro, inclusive, sobre a democracia do falar, de modo a favorecer a humanização, cada vez mais.

#### **4. PROMOÇÃO DA SAÚDE BUCAL**

A Primeira Conferência Internacional de Promoção de Saúde, ocorrida em Ottawa (1986), ampliou a definição de saúde, nela abrigando a educação em saúde, as políticas públicas, o ambiente e a participação comunitária, acarretando uma revisão do conceito clássico de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS), que passou a ser compreendida como “estado de bem-estar físico, mental e social completo” (MOYSÉS; MOYSÉS, 2013, p. 433). De acordo com a Carta de Ottawa (BRASIL, 2002), promoção da saúde (PS) é o

[...] nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um re-

curso para a vida, e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (BRASIL, 2002, p. 19-20).

A Segunda Conferência (Adelaide, Austrália, 1988) destacou as áreas prioritárias para se promover as ações – saúde da mulher, combate ao fumo e álcool, alimentação e nutrição, e criação de ambientes favoráveis – e reafirmou as linhas de ação da Carta de Ottawa e da Declaração de Alma-Ata<sup>24</sup> (BRASIL, 2002, p. 37-38).

A Terceira Conferência (Sundsvall, Suécia, 1991) destacou a importância do ambiente favorável à saúde, ressaltando inclusive que ambiente e saúde são termos interdependentes e inseparáveis, de modo que todos têm um papel relevante na construção de ambientes favoráveis e promo-

---

24 A Conferência Internacional em Cuidados Primários de Saúde, da OMS (1978), priorizou a promoção da saúde em detrimento de serviços clínicos e curativos isolados, privilegiando comunidades locais em ações voltadas para a melhoria de sua saúde. Essa atuação resultou, principalmente, em ações educativas e cuidados primários seletivos, dirigidos a grupos e programas verticais específicos, em países pobres e em desenvolvimento (BROWN; CUETO; FEE, 2006, p. 17).

tores de saúde: organizações não governamentais (ONG), organizações comunitárias e organizações internacionais, além do governo (BRASIL, 2002, p. 41-42).

A Quarta Conferência (Jacarta, 1997) ressaltou a necessidade de se fomentar a responsabilidade social com a participação popular, de modo que as pessoas tenham direito a voz e possam participar do processo de tomada de decisão nas questões que dizem respeito à promoção da saúde (PS), mas destaca que essas pessoas devem ser capacitadas para seu concreto envolvimento (BRASIL, 2002, p. 50).

A Quinta Declaração (México, 1999) destacou a PS “como prioridade fundamental das políticas e programas locais, regionais, nacionais e internacionais”. Enfatizou que na PS deve ser “assegurada a participação ativa de todos os setores e da sociedade civil na implementação das ações de promoção da saúde que fortaleçam e ampliem as parcerias na área da saúde” (BRASIL, 2002, p. 30).

*A World Health Organization* (1998, p. 12) recomendou que programas, políticas e outras atividades de promoção da saúde sejam planejadas e implantadas segundo os princípios do empoderamento, da participação social, da holística, da in-

tersetorialidade, da equidade, sustentabilidade e das ações multiestratégicas.

Dentre os princípios enunciados pela OMS, destacam-se o do empoderamento e o da participação social, dos quais os demais são tributários; o empoderamento e a participação social estão intimamente relacionados, posto que a capacitação dos indivíduos para que possam expor suas opiniões e tomar decisões, e sua efetiva participação acerca das iniciativas de PS, favorece o empoderamento e vice-versa.

No Brasil, a PS é regulamentada pela Portaria de nº 687, de 30 de março de 2006, que aprovou a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS); a PNPS acolheu a concepção e os princípios emanados da Declaração de Alma-Ata e da Carta de Ottawa, bem como das demais conferências internacionais.

A PNPS enfatiza a participação social, a autonomia dos sujeitos, a coletividade, a corresponsabilidade social, inclusive do governo, as práticas integrativas baseadas na cooperação, a solidariedade e a gestão democrática, bem como a necessidade da intersectorialidade, articulando diversos setores, públicos e privados, no sentido de reduzir ou minimizar as desigualdades que interferem no processo saúde-doença (BRASIL, 2010, p. 17).

Em relação às práticas odontológicas, observa-se o mesmo perfil curativista, biologista e individualista da medicina, com foco na doença e na prevenção de suas causas. Por isso, verificaram-se ações governamentais de ampliação dos serviços de saúde bucal e elevados gastos em tecnologia, prevalecendo a crença de que isso resolveria os problemas de saúde bucal.

Segundo Moysés e Moysés (2013, p. 436), embora a prevenção não seja algo recente nas práticas odontológicas mundial e brasileira, o que predomina é o tratamento curativo reabilitador, voltado para a reparação das lesões cáries, dos problemas periodontais e da má oclusão dentária. Não obstante, mesmo com as evidências da influência dos determinantes sociais sobre a saúde bucal, esses autores afirmam que o modelo de atenção hegemônico ainda prioriza ações de natureza paliativa, com “abordagens preventivas e educativas individualistas e descontextualizadas das causas reais”.

As ações educativas estão fundamentadas na ideia de que a simples transmissão de informações sobre os fatores de risco à saúde bucal, por si só, será capaz de promover as mudanças desejadas no comportamento dos indivíduos. É certo que mudanças significativas dependem de

políticas, programas e ações governamentais, mas devem considerar fortemente o contexto local dos indivíduos para as quais foram planejadas.

Nesse sentido, Watt (2005, p. 712) ensina que a promoção da saúde bucal deve ser garantida por meio da implementação de estratégias múltiplas, em diferentes ambientes, tais como domicílios, escolas, creches, centros comunitários, locais de trabalho, e assim por diante. Deve-se estimular a participação dos tomadores de decisão e das lideranças comunitárias para fomentar o empoderamento coletivo e o fortalecimento das redes sociais na construção das estratégias de ação em saúde bucal.

## **5. EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE**

No que se refere à educação em saúde, Miahe *et al.* (2013, p. 443) ensinam que o problema pedagógico da educação é organizar e sistematizar práticas que contribuam para a humanização da pessoa, de modo que a auxiliem na compreensão, transformação e criação de significados. Na educação em saúde, o processo de humanização ocorre simultaneamente à socialização e à entrada na cultura.

De acordo com a *World Health Organization*

(2019), a educação em saúde “é uma combinação de experiências de aprendizado projetadas para ajudar indivíduos e comunidades a melhorar sua saúde, aumentando seu conhecimento ou influenciando suas atitudes”. A educação para saúde está fundamentada em pressupostos biomédicos, sob uma perspectiva conservadora, onde prevalecem “abordagens médico-preventivas, com abordagem educacional dos comportamentos em saúde, emprego de modelos instrumentais, operativos de natureza prescritiva, com vistas a intervenção” (GUAZELLI; PEREIRA, 2016, p. 104).

De acordo com este posicionamento de Guazelli e Pereira (2016), infere-se que o empoderamento e a capacitação dos indivíduos poderiam ser obtidos pela transferência de informações, o que remete à concepção da pedagogia tradicional, calcada numa relação distanciada, autoritária e vertical entre o sujeito que detém o conhecimento e o outro que ‘nada sabe’, que se coloca passivamente durante o processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, as ideias de Paulo Freire chegam ao campo da saúde por meio de duas vertentes: a vertente da educação popular; e a vertente do Programa Nacional de Formação de Nível Médio em Enfermagem, de-



nominado Programa Larga Escala (PLE)<sup>25</sup>.

A Educação Popular em Saúde (EPS) realiza-se pela ação de grupos envolvidos em projetos de natureza libertária para as classes oprimidas, como a alfabetização de adultos que ocorria em condições de semiclandestinidade no início do regime militar, ou pela ação de religiosos da ala progressista da Igreja Católica, ligados à teologia da libertação, com apoio de educadores que já concebiam a saúde pública como direito e questão de justiça social (DAVID, 2001 apud DAVID; ACIOLI, 2016, p. 293).

No âmbito do Programa Larga Escala, insere-se a Pedagogia da Problematização de Bordenave, que passou a ser o suporte teórico para o programa. A proposta pedagógica de Bordenave se desenvolve a partir de Magueres<sup>26</sup>, com apoio da Pedagogia de Paulo Freire, sob a qual expõe o componente político da educação, aplicável a diversos contextos (DAVID; ACIOLI, 2016). O Método

---

25 O Programa Larga Escala foi desenvolvido nos anos 1980, numa parceria entre o Ministério da Saúde, o Ministério da Previdência e Assistência Social, o Ministério da Educação, as Secretarias de Saúde e a Organização Pan-Americana da Saúde (GRYSCHKEK, 2000, p. 197).

26 Charles Magueres desenvolveu, em 1966, “uma obra de caráter mais técnico que pedagógico, voltada à capacitação de trabalhadores analfabetos da África de colonização francesa” (DAVID; ACIOLI, 2016, p. 294).

do Arco de Magueréz é o constructo metodológico da pedagogia da problematização, aqui explicitado:

O Método do Arco, proposto por Magueréz (1966), é uma sistematização de passos de aprendizagem que busca estabelecer um *continuum* entre teoria e prática, mediando uma aprendizagem ativa, procesual e referida a questões concretas, partindo de situações-problema observadas ou vivenciadas. A esta vivência ou observação segue-se o convite ao grupo para que teçam explicações possíveis para o problema observado, mesmo sem terem o conhecimento teórico sobre ele, entendendo que o aluno é capaz de tecer explicações, ainda que insuficientes ou superficiais, sobre o objeto. Seleccionadas algumas questões-chave ou nós-críticos, é hora de buscar o apoio teórico para as hipóteses explicativas preliminares, o que também é desejável que se processe ativamente pelo aluno. O processo avança na reformulação das explicações e hipóteses de intervenção para enfrentar ou resolver o problema, com o retorno à realidade concreta (DAVID; ACIOLI, 2016, p. 294).

De acordo com David e Acioli (2016, p. 296), este método foi destacado do contexto em que fora criado, passando a ser aplicado tanto em pro-

cessos de formação profissional de nível médio, como também na formação profissional de nível superior na área da saúde.

A EPS visa a redução do distanciamento entre o saber biomédico, com serviços médicos e odontológicos, rede de atendimento sanitário, governo e elaboradores da política da saúde, movimentos sociais, ONGs, e o saber popular de milhões de usuários, em sua maioria negros e pardos, analfabetos ou de baixa escolaridade, sobre os quais incidem os determinantes e condicionantes sociais do processo saúde-doença. Neste sentido, Pedrosa (2007, p. 15) enfatiza que:

Problematizando a realidade tomada como referência, a Educação Popular mostra-se como um dispositivo de crítica social e das situações vivenciadas por indivíduos, grupos e movimentos, permitindo a visão de fragmentos que estavam invisíveis e ideologias naturalizadas como realidades favorecendo a liberação de pensamentos e de atos ativos de mudança social.

Pedrosa (2007, p. 15) destaca a importância da institucionalização das ações de educação popular e a mobilização social realizada pelo Ministério da Saúde (MS), pois isso representa “o compromisso de ampliar e fortalecer a participação da socie-

dade na política de saúde desde sua formulação ao exercício do controle social”, o que se constitui num importante avanço, haja vista que a EPS é um processo educativo que contribui “para aumentar a visibilidade sobre sua inserção histórica, social e política, elevar suas enunciações e reivindicações, conhecer territórios de subjetivação e projetar caminhos inventivos, prazerosos e inclusivos”.

Nesse sentido, se a pretensão for produzir mudanças comportamentais, questionar modos de ver a realidade e fomentar novas ideias que se configurem construtivas e duradouras, a escolha pela EPS apresenta-se como uma estratégia que promoverá a relação horizontal entre sujeitos que dialogam e compartilham saberes que passam a ser conhecidos, discutidos, questionados, experimentados e vivenciados pelos sujeitos da coletividade.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreende-se que a ação educativa deve dar conta de cumprir o papel de formar os trabalhadores e trabalhadoras rurais, na perspectiva de contribuir com mudanças de hábitos, comportamentos e estilos de vida para a melhoria da qualidade de saúde, mas ao mesmo tempo, se necessário, com a intenção de proporcionar intensa

participação dos sujeitos envolvidos, construindo um saber partilhado e fomentando a interação, a autonomia e a participação social.

A pedagogia tradicional, vertical e antidualógica não serve ao propósito da educação popular em saúde, haja vista que o universo do estudo se compõe de homens e de mulheres há muito tempo afastados dos bancos escolares e envoltos em suas tarefas profissionais e domésticas. Assim, se as instituições da Rede Federal almejam proporcionar um ato educativo que proporcione a reflexão crítica e o autoperceber-se como sujeito que faz a história, a educação popular, acompanhada da pedagogia da problematização, mostra-se mais adequada.

Evidencia-se que trabalhar com o referencial teórico apresentado demanda um tempo considerável, pois as relações entre homens e mulheres, pesquisadores e participantes, precisam de tempo para superar a indiferença da apatia, galgar a antipatia, enveredar pela empatia e se consumir na simpatia, na perspectiva de humanização dos pesquisadores, dos profissionais de saúde e das pessoas a quem se destina a pesquisa e/ou as práticas de atenção em saúde. Somente através da interação justa, estabelecida sob a confiança mútua, é que será possível entender as reais necessidades

daqueles que a Política Nacional de Promoção da Saúde, de forma impessoal, chama de usuário.

A relação dos Institutos Federais, e das demais instituições que compõem a Rede Federal, com as comunidades do entorno, deve ter como principal referência o diálogo permanente. Ouvir as pessoas, saber o que elas têm a dizer, os problemas que vivenciam e o que já sabem sobre os mesmos deve ser o ponto de partida para a concepção das atividades de extensão. É preciso envolver as pessoas da comunidade, nomeá-las, partilhar a experiência e elaborar a solução em conjunto.

Por fim, ações extensionistas de EPS podem ser viabilizadas pela Rede Federal, pois integram o quadro de servidores de suas instituições, profissionais da saúde de diversas especialidades (médicos, enfermeiros, odontólogos, agentes de saúde bucal, técnicos de enfermagem, dentre outras) que, dentre suas atribuições, tem-se a dimensão educativa. A atuação desses profissionais em ações extensionistas fundadas na EPS podem ser potencializadas mediante o apoio dos pedagogos da instituição de ensino. Com isso, a Rede Federal pode contribuir para a melhoria da saúde das comunidades campesinas em seu entorno, de forma articulada com a Política Nacional de Promoção da Saúde.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas emendas constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas emendas constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo decreto legislativo n. 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. 58 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm). Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. 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 Profissional, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 3 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **As cartas da promoção da saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **SB Brasil 2010**: pesquisa nacional de saúde bucal: resultados principais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. 116 p.

BROWN, Theodore M.; CUETO, Marcos; FEE, Elizabeth. A transição de saúde pública 'internacional' para 'global' e a Organização Mundial da Saúde. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 623-47, jul./set. 2006.

CAVALCANTE FILHO, Ademar Soares. **Educação em saúde para trabalhadores e trabalhadoras do campo**: uma experiência extensionista. 2019. 166 f.



Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2019.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, 2005.

David, Helena Maria S. Leal; Acioli, Sônia. Problematizando a problematização: notas sobre uma prática educativa crítica em saúde. In: Pelicioni, Maria Cecília Focesi; Mialhe, Fábio Luiz (org.). **Educação e promoção da saúde**. São Paulo: Santos, 2016. cap. 13, p. 287-302.

Gonçalves, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1.229-1.256, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Grysczek, Anna Luiza de Fátima Pinho Lins *et al.* Projeto larga escala: uma proposta pedagógica atual.

**Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 196-201, jun. 2000.

GUAZELLI, Maria Elizabete; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. Considerações teóricas e uma aproximação às estratégias metodológicas em educação em saúde com base na promoção. *In*: PELICIONI, Maria Cecilia Focesi; MIALHE, Fábio Luiz (org.). **Educação e promoção da saúde**. São Paulo: Santos, 2016. cap. 5, p. 99-113.

MIALHE, Fábio Luiz *et al.* Educação em saúde. *In*: PEREIRA, Antonio Carlos (org.). **Tratado de saúde coletiva em odontologia**. São Paulo: Napoleão, 2013. cap. 24, p. 441-486.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOYSÉS, Simone Tetu; MOYSÉS, Samuel Jorge. Promoção da saúde. *In*: PEREIRA, Antonio Carlos. (org.). **Tratado de saúde coletiva em odontologia**. São Paulo: Napoleão, 2013. cap. 24, p. 432-440.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e

tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PEDROSA, José Ivo dos Santos. Educação popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. 160 p.

PETTO, Danielle Souza; NASCIMENTO, Manoel Nelito. A extensão universitária: contribuições da Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR para as relações étnico-raciais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4 [78], p. 1016-1045, out./dez. 2018.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicad-miwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2017.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima *et al.* Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 141-148, mar. 2013.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 8 n. 2, jul./dez. 2012.

STARFIELD, Barbara. A iniquidade escondida nos serviços de saúde: último editorial de Barbara Starfield evoca vida de luta pela justiça social. **Determinantes Sociais da Saúde – Promovendo a equidade em saúde**, 2011. Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/a-iniquidade-escondida-nos-servicos-de-saude-ultimo-editorial-de-barbara-starfield-evoca-vida-de-luta-pela-justica-social/>. Acesso em: 31 mai. 2021.

WATT, Richard G. *Strategies and approaches in oral disease prevention and health promotion*. **Bulletin of the World Health Organization**, Genebra, v. 83, n. 9, p. 711-718, set. 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health promotion evaluation: recommendations to policy-makers**. Copenhagen: *European Working Group on Health Promotion Evaluation*, 1998.

## CAPÍTULO XIII



## **PLANEJANDO O FUTURO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ALINE CRISTINA DE MEDEIROS GARCIA  
SONIA CRISTINA FERREIRA MAIA

### **1. INTRODUÇÃO**

A classe trabalhadora enfrenta, nos dias atuais, uma série de incertezas geradas principalmente pela tendência mundial de aumento da longevidade, com o envelhecimento da população, aliada as modificações ocorridas no mundo do trabalho ao longo do tempo. Essas modificações estão relacionadas ao desenvolvimento tecnológico e a globalização que conceberam novas formas de trabalho, reduzindo o trabalho regulamentado, ampliando o desemprego estrutural e a desregulamentação trabalhista, bem como a possibilidade de que, em pouco tempo, algumas profissões deixem de existir devido à ameaça da automação

de empregos. Além disso, a falta de planejamento financeiro da maioria da população brasileira vem agravando essa situação, pois, segundo a pesquisa feita pela Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) e pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC Brasil), em parceria com o Banco Central do Brasil (BCB), divulgada em março de 2019, 59% dos brasileiros assumiram não se preparar para a aposentadoria. Entre estes, 36% justificam não sobrar dinheiro no orçamento e 18% se desculparam pelo fato de estarem desempregados.

Diante do exposto, a educação financeira tem um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de consumir, poupar e investir de forma saudável e racional (ENEF, 2017). Ela é conceituada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como sendo:

[...] o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informadas, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação

de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (BCB, 2015, p.3).

Essa formação deve ser promovida por meio da interligação de saberes, integrando as diferentes dimensões conceituais das diversas áreas do conhecimento concordando, assim, com o modelo de educação adotado no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fundamentado nas concepções de Marx, Engels e Gramsci, e que defende uma educação não dirigida ao mercado de trabalho, mas à formação do homem integral (PIZZI, 2002), de modo a “substituir o indivíduo-fragmentado [...] pelo indivíduo totalmente desenvolvido” (MARX, 1996, p.114).

Nesse contexto, surge a necessidade de se desenvolver ferramentas para levar a discussão da educação financeira para a educação profissional e tecnológica, com a finalidade de proporcionar a reflexão dos estudantes sobre as dificuldades vividas atualmente pela classe trabalhadora, e sobre a necessidade de se preparar financeiramente para enfrentar essas dificuldades. Nesta lógica, “se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se veem confrontados no seu

dia-a-dia” (BRASIL, 1997, p. 44).

Diante dessas observações eleva-se a questão norteadora da pesquisa: dada a necessidade de planejamento financeiro por parte dos trabalhadores, devido ao aumento da longevidade e envelhecimento da população mundial, assim como dos riscos impostos pelas desregulamentações dos sistemas de proteção social vividos na atualidade, como desenvolver formas e materiais para trabalhar e discutir Educação Financeira no Ensino Médio Integrado?

Para tentar resolver esse questionamento, elaboramos uma oficina com temas financeiros levando em consideração, principalmente, para as bases da Educação Profissional e Tecnológica: Souza e Souza (2019), Kuenzer e Grabowski (2016), Ramos (2009), Moura, Lima Filho e Silva (2015); para o mundo do trabalho: Antunes (2009); e para as bases financeiras: Banco Central do Brasil (BCB, 2013) e Comissão de Valores Mobiliários (CVM, 2018).

Dessa problemática surge o objetivo geral desta pesquisa que é discutir o processo de educação financeira, dentro da perceptiva de formação humana dos estudantes do Ensino Médio Integrado, do IFRN *campus* Currais Novos. E, para alcançar este propósito, os seguintes objetivos específicos



foram traçados: identificar na literatura a importância da educação integral para formação dos futuros trabalhadores e a contribuição da educação financeira neste processo; e desenvolver uma Oficina para levar a discussão de temas referentes ao mundo do trabalho, abordados pela educação financeira, para os estudantes.

Além disso, esta pesquisa apresenta como justificativa principal a oferta de recursos didáticos para auxiliar, no processo de ensino-aprendizagem da educação financeira, os estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no *campus* Currais Novos, através do desenvolvimento de uma Oficina de Educação Financeira, que é uma metodologia de trabalho que proporciona o diálogo e a troca de saberes entre os envolvidos.

Dessa maneira, compreendendo a relevância dessa temática, desejamos que este estudo colabore com o desenvolvimento e a disseminação de programas de educação financeira no âmbito do Ensino Médio Integrado, e com o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica.

## **2. A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

O trabalho é a atuação dos seres humanos

sobre a natureza de forma a satisfazer a suas necessidades. Nessa relação, os homens convertem as coisas naturais em produtos, de modo que, ao mesmo tempo em que organiza e transforma a natureza, o trabalho estrutura o próprio homem e a sua sociedade. Deste modo, o trabalho é reconhecido como princípio educativo, pois é parte integrante da formação do homem. O indivíduo atua sobre a natureza, modificando-a por meio do trabalho e, mediante esse processo, ele se reconhece como ser social (MILANEZI; SANTOS, 2017). “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Porém, para Souza e Souza (2019, p. 20), “com o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra, a sociedade, antes igualitária, dividiu-se em classes sociais”, em uma dos que dominam pela riqueza e trabalho intelectual, e outra dos dominados, que executam as tarefas para seus senhores. Assim, a separação entre trabalho e educação remonta ao início da propriedade privada, com a desvinculação gradual entre trabalho manual e intelectual. Dessa maneira, com a evolução dos meios de produção, gerada pelas mudanças dos regimes de acumulação, educar os trabalhadores

passou a ser uma necessidade do próprio sistema capitalista que precisa garantir uma mão de obra mais preparada, e ao mesmo tempo conformada, mantendo a sustentação do sistema. “Nesse contexto, o trabalho deixa de ser um princípio educativo e a educação passa a ser dual, visto que os seus objetivos variavam conforme as classes sociais” (SOUZA; SOUZA, 2019, p. 21).

No Brasil, essa divisão na educação é reflexo da sua sociedade desigual, onde o modelo educacional seccionou educação básica e educação profissional, proporcionando uma formação mais abrangente à elite, que pode prosseguir os estudos para o nível superior, enquanto a imensa maioria dos jovens da classe dominada só dispõe de um ensino geral, oferecido de forma precária que, nas palavras de Moura (2010), é aligeirado e instrumentalizado para o trabalho.

Para Kuenzer e Grabowski (2016), atualmente, essa dualidade apresenta-se de forma “invertida”, pois a educação geral, antes oferecida à classe dominante, passou a ser ofertada aos que vivem do trabalho, só que pela via “precarizada”, através de cursos de baixa qualidade, muitas vezes de caráter “meramente certificatório”; e a educação específica, de “natureza científico-tecnológica e sócio-histórica”, para os que vão exercer o trabalho

intelectual. Retendo assim, a posse desse conhecimento estratégico nas mãos dos dirigentes.

Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado (EMI), que concilia a educação profissional e o ensino médio, surge como uma possibilidade de caminho para romper com essa dualidade estrutural, considerando que a classe trabalhadora possa ser formada numa expectativa humana integral por meio de uma formação que integre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, dando a classe trabalhadora a chance de vir a ser classe dirigente. Essa proposta de ensino integralizado, ofertada nos moldes politécnico e omnilateral, possibilitaria, como almejava Marx, as condições para a classe que vive do trabalho ascender ao poder político, conquistado democraticamente pela luta, pois, somente nesse cenário de ascensão política, através da politecnia em seu sentido pleno, oferecida nos moldes da escola unitária defendida por Gramsci, é que será possível formar seres integralmente desenvolvidos (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

A Educação Financeira que concilia “referências matemáticas com práticas ambientais, sociais, filosóficas e éticas”, contribui para formação de indivíduos autônomos, capazes de fazer escolhas e tomarem decisões que melhorem a qualidade de vida pessoal, como também do coletivo (TAN-

NOUS, 2017, p.11). Assim, para tentar promover essa formação é importante a inserção dessa temática na educação básica, pois:

Programas sistemáticos de Educação Econômica, incorporados ao currículo, mostram um impacto grande, não somente no nível dos conhecimentos adquiridos, mas também na conduta cotidiana dos estudantes que, além de passarem a possuir um conhecimento econômico mais amplo, demonstram atitudes positivas diante de situações de consumo, um uso racional dos recursos disponíveis e maior compromisso na gestão da sua vida financeira (ARAUJO, 2009, p.79).

Sendo assim, a Educação Financeira, como mecanismo que proporciona o desenvolvimento econômico das nações, visto que, a qualidade das decisões financeiras individuais influencia toda a economia por ter ligação direta com problemas relacionados a endividamento e inadimplência das pessoas e capacidade de investimento dos países (BCB, 2013), pode ser utilizada como preparação para enfrentar as dificuldades impostas pela nova realidade mundial, e também como contexto para discussão de diversos temas caros a classe trabalhadora, aguçando assim a criticidade dos estudantes com relação a sua realidade e ao mundo do

trabalho. E, entre os temas atuais e importantes para a vida da classe trabalhadora, está a perda dos seus direitos adquiridos ao longo dos anos, ocasionada pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente relacionadas ao desenvolvimento tecnológico e a globalização, que gerou novas formas de organização econômica, política e divisão internacional do trabalho, impulsionando, de forma geral, a contração do trabalho estável e regulado, herdeiro da fase taylorista/fordista, ampliando, em escala global, formas desregulamentadas de trabalho.

Consequentemente, para se atingir um nível satisfatório de tranquilidade financeira, se faz necessário definir os objetivos de vida, mapeando a melhor forma de atingi-los. Eles podem estar relacionados a poupar para comprar um carro, para viajar, pagar pelos estudos ou para viver uma velhice tranquila; praticar o controle financeiro, planejando a utilização da renda e conhecendo como e onde o dinheiro está sendo gasto; é preparar-se para imprevistos, sem que estes desequilibrem a vida financeira, construindo uma reserva para emergências.

Existe também algumas variáveis que influenciam no bem-estar financeiro, são elas: o Comportamento - que corresponde aos hábitos

financeiros da pessoa; o Conhecimento – que refere-se à busca tempestiva por informações de qualidade que possam assegurar a tomada de decisão financeira; e os Traços de Personalidade - que conforme estudos recentes, são os principais determinantes do sucesso ou fracasso na conquista da tranquilidade financeira, sendo os que possuem a conscienciosidade, os mais interessados e perseverantes nesse tema, e os extrovertidos, os menos preocupados (NUNES, 2017).

Outro elemento importante na discussão desse tema é a formação de poupança. Em setembro de 2017, o centro de estudos comportamentais e pesquisa da Comissão de Valores Mobiliários - CECOP/CVM (2018) - publicou o relatório “Educação financeira para além do conhecimento: estratégias de intervenção no comportamento de poupança”, divulgando que os brasileiros poupam bem menos que a média mundial. Prática essa que reflete no desenvolvimento econômico do Brasil, tendo em vista que a poupança, no sentido individual, é intrínseca ao bem-estar financeiro.

Um dos fatores que ajudam a explicar a falta de capacidade de poupança é a dificuldade de fazer uma privação no presente para obter recompensas futuras, isso porque é mais fácil adiar as decisões e supervalorizar o curto prazo. Conside-

rando-se a falta de compreensão sobre o assunto e a tendência humana de apreciar, de maneira excessiva, tudo aquilo que lhes é conhecido (CARREIRAS, 2015).

Assim, na consecução do processo de poupança, é indispensável a construção de um plano viável que adeque essa previsão no orçamento doméstico, sem afetar o padrão de vida presente nem comprometer a tranquilidade financeira futura. Isso pode ser feito adotando-se uma postura de consumo mais consciente e de controle financeiro, usando o orçamento como processo para anotar e organizar toda a movimentação de recursos financeiros, incluindo todas as rendas, despesas e investimentos. Lembrando que, na execução do orçamento, é interessante que as receitas superem as despesas, permitindo a formação de uma poupança, que deve ser investida, garantindo, assim, recursos para eventuais emergências, realização de sonhos, preparação para aposentadoria, entre outros objetivos (BCB, 2013).

Nesse sentido, o controle é uma ação dinâmica que precisa ser mantida ao longo da vida, uma vez que o hábito de anotar as despesas e receitas nos permite visualizar se estamos gastando mais do que ganhamos; se estamos gastando toda a renda; ou se estamos poupando. Lembrando



que, “poupar e economizar são conceitos diferentes. Economizar é buscar meios de evitar, reduzir ou eliminar gastos. Poupar é guardar o dinheiro economizado para uso futuro” (CVM, 2018, p. 8). Dessa maneira, o costume de poupar é fundamental para o bem-estar financeiro, pois auxilia na segurança financeira das pessoas e na conquista de seus objetivos. Mas, além de poupar, é preciso investir a quantia reservada, dado que, investindo, o patrimônio pessoal ou familiar tende a aumentar. Para o BCB (2013), poupança é a diferença entre as receitas e as despesas, e o investimento é a aplicação dos recursos poupados com o objetivo de se obter uma remuneração por essa aplicação.

Segundo Padilha (2006), citado por Costa e Godoy (2008, p. 5), “os objetos passaram a ser adquiridos não pelo seu valor de uso, mas pelo significado social de sua posse”, e há “não apenas a compra de bens materiais para a satisfação das necessidades, mas também o consumo de imagens e de valores para uma grande parte da sociedade”. O homem, como ser social, muitas vezes, teme os preconceitos por estar tomando decisões diferentes dos outros, e na tentativa de se adaptar ao meio, mistura o ter com o ser, crendo que ao consumir será mais feliz ou mais aceito. Além disso, geralmente, os seres humanos têm dificuldade

de analisar suas necessidades futuras, preferindo ganhos instantâneos, mesmo que de menor valor (CVM, 2018).

Essa característica, segundo Samson (2015), citado por Nery (2016, p. 13), é chamada de **“viés do presente”**, pois refere-se à inclinação de atribuir um peso maior a recompensas que estão mais próximas do tempo presente quando considerados os conflitos de escolha entre momentos futuros.

Portanto, as decisões e comportamentos de consumo, quando não planejados, podem afetar negativamente o bem-estar financeiro, isso porque o ser humano está predisposto a certos padrões, como a inércia, a pressão social, a aversão a perdas, entre outros, que interferem no processo de tomada de decisão. E, devido à escassez de recursos, o planejamento racional torna-se essencial para otimização do consumo, a fim de “atingir um nível de bem-estar financeiro maior não só no presente, mas ao longo de toda a vida”, para si e para o coletivo (CVM, 2018, p. 18).

Então, consumir, refletindo sobre as consequências dessa atitude em médio e longo prazo, para a vida do planeta, é comumente chamado de “consumo consciente”. Esta forma de consumo amplia o conceito de educação financeira ao inte-

grar às escolhas de consumo, considerações sociais e ambientais, tais como modo de produção, qualidade das matérias-primas, tipo de mão de obra utilizada, produção de resíduos, entre outros aspectos. Afinal, consumir conscientemente pode ajudar a construir uma sociedade mais fraterna e ambientalmente sustentável (BCB, 2013).

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O estudo, de natureza qualitativa, consiste em uma pesquisa-ação, pois, “além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la (SEVERINO, 2016, p. 120). Neste tipo de pesquisa, o pesquisador age pessoalmente, propondo maneiras de mudar o fenômeno identificado e depois avaliando os resultados da intervenção no público-alvo investigado.

Quanto à finalidade, esta é uma pesquisa aplicada, pois apoia-se em estudos anteriores para aplicá-los na prática, tendo como propósito contribuir na disseminação de temas relacionados a Educação Financeira no âmbito do Ensino Médio Integrado. No que se refere aos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois visa “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Com relação à

natureza das fontes utilizadas (pesquisa bibliográfica e documental), utilizamos dados já trabalhados por outros pesquisadores, devidamente registrados, assim como outras fontes documentais não impressas (como documentos legais), ou seja, textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico (SEVERINO, 2016).

O estudo realizou-se no IFRN, *campus* Currais Novos, com alunos do Ensino Médio Integrado. Optou-se por essa instituição porque esta pesquisa busca trazer a discussão de temas relacionados aos desafios financeiros da sociedade atual para dentro do ensino profissional e tecnológico. Ademais, com relação a análise e interpretação dos dados e resultados obtidos, numa perspectiva de pesquisa qualitativa, sua finalidade “é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (GOMES, 2009, p. 79).

Sendo assim, este estudo utilizou a análise de conteúdo proposta por Minayo (2009), cuja ideia segue três passos, sendo o primeiro deles a ordenação dos dados através da releitura do material e disposição das falas dos participantes. Em seguida, classifica-se esses dados, entendendo que “o dado é construído a partir de um questionamento deste com base em uma fundamentação

teórica”, e, por último, a fase da análise final, neste passo busca-se unir os dados e os referenciais teóricos do estudo para solucionar a pergunta da pesquisa (SCHWAB, 2016, p.80).

### **3.1. Estratégias Operacionais do Estudo**

#### **• Dimensão Formativa**

- a. Capacitação das pesquisadoras permitindo a troca de experiências entre pesquisador e participantes;
- b. Desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal dos estudantes responsáveis pela organização e aplicação do evento;
- c. Capacitação de estudantes do Ensino Médio Integrado, IFRN/CN, por meio da participação na oficina, permitindo o acesso a informações como estabelecimento de metas SMART, comportamentos para consumo consciente, planejamento financeiro, investimentos e habilidades das profissões do futuro, proporcionando a “reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2009, p. 65).

#### **• Dimensão Interventiva**

- a. Produção de recursos de ensino por meio da sequência didática da Oficina;
- b. Encontros virtuais, pelo *Google Meet*, que per-

mitiram alcançar um público de diversas cidades, e que também auxiliaram na desenvoltura e desinibição dos participantes e das ministrantes.

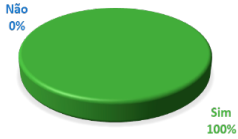
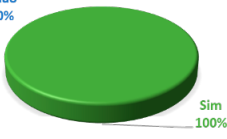
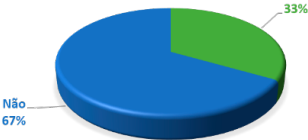
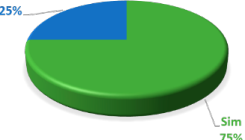
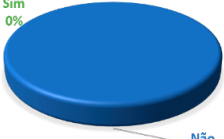

- **Dimensão Investigativa**

- a. Levantamento e estudo da realidade financeira vivenciada pelos jovens estudantes através de perguntas criadas “a partir da teoria apresentada e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa” (MINAYO, 2009, p. 76).
- b. Coleta de subsídios sobre os efeitos da proposta na disseminação e estímulo à educação financeira dos estudantes participantes.

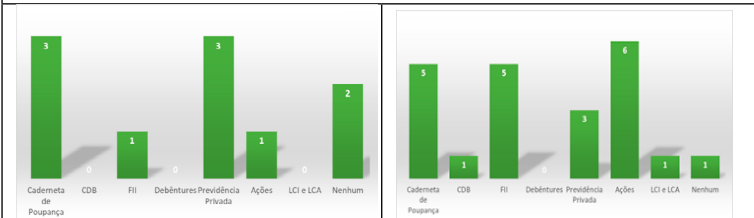
#### **4. ANÁLISE DOS RELATOS DA EXPERIÊNCIA**

Os resultados desta pesquisa foram organizados em gráficos nos quadros elencados abaixo (quadro 1), seguidos da análise dos dados coletados, iniciando pelos resultados dos questionários de levantamento.

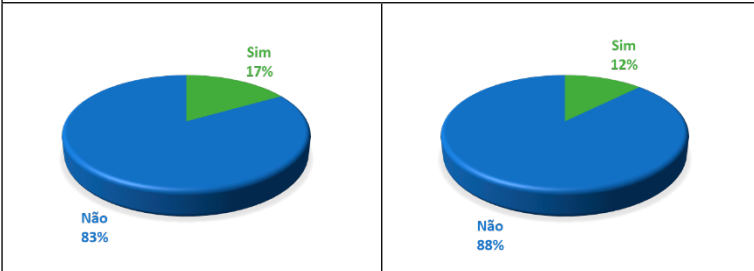
**Quadro 1 - Resultados do questionário.**

<b>Levantamento de Dados</b>	
<b>Estudantes entre 15 e 17 anos</b>	<b>Estudantes de 18 a 19 anos</b>
<b>Você se preocupa com a boa administração dos seus recursos financeiros?</b>	
 <p>Não 0% Sim 100%</p>	 <p>Não 0% Sim 100%</p>
<b>Você anota e controla seus gastos (despesas)?</b>	
 <p>Não 67% Sim 33%</p>	 <p>Não 25% Sim 75%</p>
<b>Você acompanha alguma rede social sobre finanças e investimentos?</b>	
 <p>Sim 0% Não 100%</p>	 <p>Não 50% Sim 50%</p>

## Quais desses tipos de investimentos financeiros você conhece?



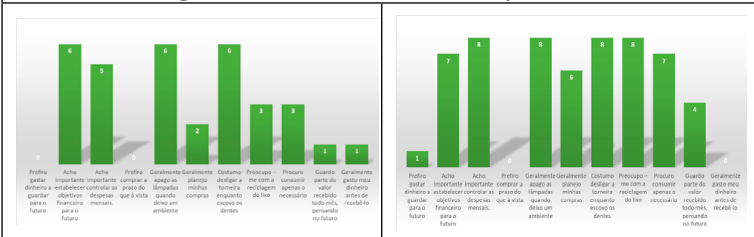
## Você possui algum tipo de investimento financeiro?



## Em relação à sua aposentadoria, qual das alternativas abaixo melhor te representa?

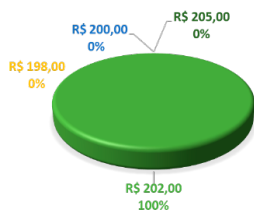
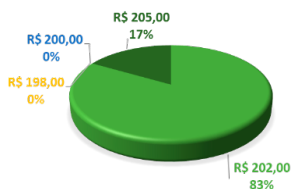


## Sobre algumas atitudes e comportamentos:

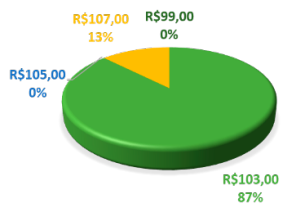




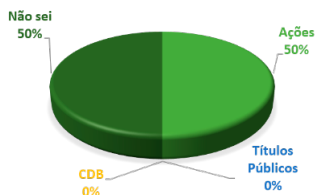
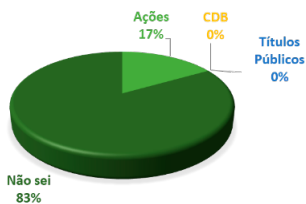
Suponha que hoje você comprou um tênis por R\$ 200,00. Se daqui a 1 ano a inflação for de 1%, quanto você acha que precisará para comprar o mesmo modelo de tênis?



Suponha que você aplicou R\$ 100,00 na caderneta de poupança, e que esta rende 3% a.a. (ao ano). Quanto você terá ao final de 1 ano?



Geralmente, qual desses investimentos apresenta maiores variações ao longo do tempo?



Fonte: elaboração dos autores (2020).

Com relação aos dados obtidos no questionário de levantamento, é possível observar uma diferença de entendimento e atitudes financeiras entre os alunos menores e maiores de idade. A começar pelo registro e controle dos gastos, onde a maioria (75%) dos estudantes maiores de idade afirmaram praticar esse controle, enquanto os menores fazem o contrário. Também se percebe um maior interesse pelo assunto do grupo maior de idade, com busca de informações financeiras através de redes sociais, e de mais conhecimento sobre produtos financeiros disponíveis no mercado, o que é um ponto positivo para a diversificação dos investimentos – conhecer e entender os produtos e os riscos envolvidos antes de realizar qualquer transação financeira.

Ambos os grupos se preocupam igualmente com a boa administração dos seus recursos, e a maioria ainda não possui nenhum investimento financeiro e declararam não se preocupar com a aposentadoria, característica típica dos jovens que precisa ser mudada devido “a necessidade de prevenir e antecipar o futuro, bem como refletir a limitação humana em relação ao ciclo da vida” (SCHWAB, 2016, p. 26).

Quando questionados sobre algumas atitudes de consumo, o grupo dos maiores de ida-

de demonstraram significativa preocupação com a utilização de recursos naturais e reciclagem do lixo, bem como com o planejamento e a preparação financeira para o futuro.

Nas três últimas questões, baseadas em um questionário feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Rede Internacional para a Educação Financeira (INFE), a fim de medir competências de alfabetização financeira para adultos, o grupo dos estudantes maiores conseguiu acertar mais do que o grupo dos estudantes menores, sendo a questão sobre inflação respondida corretamente por 100% dos alunos maiores, enquanto apenas 83% dos alunos menores acertaram a questão. Já com relação ao trabalho dos juros compostos ao longo do tempo, houve 87% de acerto no grupo maior e 67% no menor. Com relação a movimentação da renda variável e fixa ao longo do tempo, 50% dos alunos maiores acertaram a questão e, entre os alunos menores, apenas 17% acertaram.

Essa diferença entre os dois grupos analisados pode ser entendida por conta da maturidade e pelo nível maior de conhecimento adquirido na própria instituição de ensino, já que os alunos mais velhos já são quase concluintes, ou concluintes de fato, do Ensino Médio Integrado, e os mais

jovens, pertencentes aos anos iniciais e que devido a pandemia quase não tiveram aulas em 2020. Essa evidência pode servir para validar a qualidade do ensino ofertado pela instituição, “uma educação integral que inclui a educação do homem por inteiro” (SCHWAB, 2016, p. 11).

Com relação as oficinas e ao site, a maioria concordou bastante que os assuntos foram abordados de forma clara, objetiva e atrativa, e que os formatos utilizados são adequados para tratar e disseminar a educação financeira. Também avaliaram positivamente a apresentação realizada pelas ministrantes das oficinas. Quando questionados sobre os efeitos das atividades relacionadas a esta pesquisa sobre suas atitudes, a maioria concordou expressivamente que o consumo consciente está atrelado ao bem-estar financeiro, e afirmaram ainda que se sentem mais motivados a cuidar das suas vidas financeiras.

A intenção dessa produção foi ofertar um material didático que colabore com a proposta integradora dos conteúdos, pois o tema transversal da Educação Financeira permite trabalhar diversos assuntos, como os cálculos financeiros que envolvem as operações da matemática e o consumo consciente, com temas sobre meio ambiente, história, geografia, economia, entre outros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo demonstraram que os temas trabalhados junto aos alunos, por fazerem parte do seu dia a dia, facilitaram e impulsionaram a participação ativa e espontânea destes através do compartilhamento, com o grupo, de diversos comentários e preocupações acerca de suas realidades social, econômica e ambiental.

Essas constatações concordam com o que é defendido por Machado (2009), que aponta como uma das propostas de ações didáticas para consecução do currículo integrado no Ensino Médio e Técnico, recorrer à contextualização sociocultural no processo de ensino-aprendizagem. Essa contextualização, na prática pedagógica, visa considerar as diversas dimensões da vida dos alunos e das práticas sociais em que estão inseridos, onde, ao entendê-los como sujeitos do seu próprio processo de formação, contribui para a sua libertação e, conseqüentemente, para a sua transformação em sujeitos críticos.

Além disso, ao observar o desenrolar das discussões, foi possível perceber o surgimento de oportunidades interdisciplinares, principalmente quando se falava sobre práticas de consumo, visto que, “o convite à construção de currículos integra-

dos é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vistas” (MACHADO, 2009, p. 14). Essas observações fortaleceram o nosso entendimento sobre a importância do uso da educação financeira para realização do currículo integrado e para a formação humana dos estudantes.

Por fim, essa pesquisa nos permitiu perceber a necessidade de novos estudos, de maneira aprofundada, sobre a influência da educação financeira na melhoria da qualidade de vida dos estudantes e de suas famílias, principalmente nos de menor renda; bem como, sobre as contribuições deste tema para prática do currículo integrado, a fim de traçar o perfil de consumo dos estudantes e relacioná-lo com variáveis como personalidade, renda e participação em programas de educação financeira. Enfim percebemos também, a necessidade da realização de estudos relacionados ao desenvolvimento de materiais e programas para abordar essa temática na escola.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. **Re-**

**vista Theomai**, Argentina, n. 19, p. 47-57, set. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/124/12415104007.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Alfabetização Econômica**: compromisso social na educação das crianças. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Brasil**: implementando a estratégia nacional de educação financeira. BCB, 2015. Disponível em: [http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia\\_Nacional\\_Educacao\\_Financeira\\_ENEF.pdf](http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf). Acesso em: 29 nov. 2018.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de Educação Financeira** – Gestão de Finanças Pessoais. Brasília: BCB, 2013. 72 p. Disponível em: [www.bcb.gov.br](http://www.bcb.gov.br). Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CARRERAS, Diego Valero. Neuroeconomia e Economia Comportamental Previdenciária. **Blog Cidadania & Cultura**, 2015. Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2015/11/01/neuroeconomia-e-economia-comportamental-previdenciaria/>. Acesso em: 05 ago. 2019.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS. **Cenário da poupança e dos investimentos dos brasileiros**. CVM, out. 2018. Disponível em: [http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/investidor/estudos/pesquisas/20181002\\_estudo\\_spc\\_cenario\\_da\\_poupanca\\_e\\_dos\\_investimentos\\_dos\\_brasileiros.pdf](http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/investidor/estudos/pesquisas/20181002_estudo_spc_cenario_da_poupanca_e_dos_investimentos_dos_brasileiros.pdf). Acesso em: 26 jul. 2019.

COSTA, Pedro Henrique Ferreira; GODOY, Paulo Roberto Teixeira de. O capitalismo contemporâneo e as mudanças no mundo do consumo. *In*: Colóquio Internacional de Geocrítica: Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008. 10., 2008, Barcelona, **Anais** [...]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/330.htm>. Acesso em: 12 out. 2019.

CVM EDUCACIONAL. **Sua Personalidade e suas Finanças** - Palestra de Bernardo Fonseca NUNES



no canal do CVM Educacional. Rio de Janeiro: CVM Educacional, 2017. 1 vídeo (1:59:07). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=BI2GIh-6qBgY&ab\\_channel=CVMEducacional](https://www.youtube.com/watch?v=BI2GIh-6qBgY&ab_channel=CVMEducacional). Acesso em: 27 set. 2019.

ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA. Ensino a Distância. **Finanças sem Segredos**, 2017. Disponível em: <https://ead.vidaedinheiro.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 79-108.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Revista Holos**, IFRN, ano 32, v. 6, p. 22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2009, p. 80-95.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MILANEZI, Márcia Helena; SANTOS, Akiko. Ensino integrado na perspectiva da educação para o trabalho e para a vida. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: ED. IFB, 2017. p. 550-563. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro\\_completo\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_13\\_10\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

MOURA, Dante; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p.1057-1080, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 25 nov. 2018.

NERY, Pedro Fernando. **Errar é Humano**: economia comportamental aplicada à aposentadoria. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td188>. Acesso em: 05 ago. 2019.

NUNES, Bernardo Fonseca. Sua Personalidade e suas Finanças. **Palestra no canal CVM Educacional**, 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=BI2Glh6qBgY&ab\\_channel=CVMEducacional](https://www.youtube.com/watch?v=BI2Glh6qBgY&ab_channel=CVMEducacional). Acesso em: 27 set. 2019.

PIZZI, Laura Cristina. A Politecnicia no Brasil: História e trajetória política. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 16, n. 32, p. 117-147, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2009, p. 80-95.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução Industrial** [livro eletrônico]. Tradução: Daniel Moreira Miranda. 1 ed. São Paulo: Edipro, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Francisca Leidiana de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Ensino Médio Integrado: Nando Contra a Corrente? *In*: SOUZA, Francisca Leidiana de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Um (des)Humano na Engrenagem: ciências humanas**

e formação para o trabalho. Natal: IFRN, 2019. p. 19-32.

TANNOUS, Samy Soubhe. **Educação financeira:** Proposta Curricular da ENEF no Ensino Médio. 2017. 63 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7622>. Acesso em: 16 nov. 2018.

TV PAULO FREIRE. **“Nós” da Educação:** entrevista de Dante Moura concedida a Suyanne Tolentino. Paraná: TV Paulo Freire, 2010. 1 vídeo (16:39 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jUEnYSoyQcE>. Acesso em: 06 abr. 2020.



## **CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA À FORMAÇÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

SHAUANDA STEFHANNY LEAL GADÊLHA FONTES

HELEN FLÁVIA DE LIMA

SELMA MARIA PEIXOTO ALCÂNTARA

RICARDO MAGNO DOS ANJOS

JOSÉ ARAÚJO AMARAL

### **1. INTRODUÇÃO**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as premissas que norteiam a Educação Ambiental na perspectiva crítica, bem como discorrer sobre os principais conceitos que embasam a Educação Profissional e Tecnológica, e apontar algumas interseções nos processos formativos propostos por estes dois campos pedagógicos.

Inicialmente, devemos ressaltar que a existência de um caráter ambiental dado à educação nasceu com o Seminário Internacional sobre Edu-

cação Ambiental, em Belgrado (1975), e com a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Geórgia (Antiga União Soviética - URSS), em 1977. Podemos dizer que as bases da Educação ambiental são reflexos do debate ocorrido em 1972, na primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo; neste evento, foram discutidos o modelo de desenvolvimento econômico mundial e os impactos que este modelo acarretava ao meio ambiente. Assim, surge então a ideia do estabelecimento de uma educação de viés ambiental com objetivos específicos de promover a preservação e as mudanças nos hábitos dos indivíduos e da sociedade, no intuito de solucionar os problemas ambientais que já se apresentavam (PAIVA, 2015).

A Conferência de Tbilisi propõe a educação ambiental como essencial para educação global, tanto em espaços educativos formais como nos espaços educativos não-formais. Naquele momento já se pensava em uma prática educativa interdisciplinar, que considerasse a complexidade da questão ambiental por um viés totalizante, compreendendo as dimensões: ecológica, social, cultural, econômica, política, ética e ideológica (TALINA; MEIRELLES, 2016).

Um dos princípios básicos presente nas re-

comendações da Conferência de Tbilisi, e depois incorporado à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999), é a ideia de que a Educação Ambiental não se constitui como uma disciplina curricular, mas pode e deve ser trabalhada de maneira integrada pelos professores das mais variadas áreas, possibilitando abordagens pedagógicas que permitam ao indivíduo e à coletividade construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências direcionadas às questões envolvendo o meio ambiente (MENDES; VAZ, 2009; BRASIL, 1999).

Dessa forma, a educação ambiental pode viabilizar-se como um recurso hábil para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das relações sociais e da produção (LOUREIRO, 2000), colaborando com a tentativa de efetivação de um modelo de civilização e sociedade diferente do atual, embasado em uma nova ética de relação entre a sociedade e a natureza (LOUREIRO, 2005).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que vamos trazer para esta discussão refere-se ao atual modelo presente no Brasil caracterizado pela integração da formação profissional à educação básica. Ao longo do século XX, até os nossos dias atuais, essa modalidade foi campo de diversos confrontos políticos que trouxeram avanços,



retrocessos e, em alguns momentos, muitas contradições advindas da correlação de forças que, muitas vezes, colocava em contraposição a visão de educação voltada ao mercado, a serviço da lógica capitalista, dita educação profissionalizante e instrumental tecnicista, à visão de educação voltada para o mundo do trabalho, de inspiração socialista e que se baseia nos princípios da educação integral de inspiração gramsciana.

Tal modelo vigente tem como marcos legais fundamentais a instituição do Decreto nº 5.154/2004, que estabeleceu o processo de integração acima mencionado, e a Lei nº 11.892/2008, que propôs o ensino integrado como prioridade dentro da Rede dos Institutos Federais (MOURA *et al.*, 2015).

As bases conceituais da EPT estão vinculadas ao trabalho como princípio educativo, e à politecnicidade em conjunto com a omnilateralidade como norteadores formativos. Por meio desta fundamentação filosófica, busca-se uma formação que desperte a consciência política dos educandos, permitindo que estes indivíduos compreendam as contradições do sistema econômico vigente e que reflitam sobre as concepções, dificuldades e capacidades da sociedade, na perspectiva da transformação social e emancipação da classe trabalhadora.

Veremos que esta perspectiva se coaduna com as proposições formativas da Educação Ambiental crítica, “uma vez que a construção de alternativas para o meio ambiente e a construção da sustentabilidade passa por compreender os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade”, como dizem Paula e Henrique (2016, p. 90).

## **2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

Antes de nos referirmos à educação ambiental crítica, precisamos nos situar no conceito de educação ambiental. Existem muitas conceituações possíveis, mas todas elas frisam que a educação ambiental é um campo da educação que envolve aprendizados e comunicações de questões relacionadas à interação do ser humano com o meio ambiente.

A necessidade de se instituir uma educação voltada para o meio ambiente é justificada pela imensa crise civilizatória, de cunho cultural, que afeta substancialmente sistemas locais e globais, incluindo os grupos sociais ali viventes (RODRIGUEZ; SILVA, 2013).

Uma possível conceituação a define como um “trabalho maravilhoso, fascinante, de transformar mentalidades. Não é incluir novas mentalida-

des, mas, de se redescobrir, reaproximar, para um reconhecimento do ser humano pelo mundo que a civilização separou” (PAIVA, 2015).

Tal separação, acentuada em demasia a partir da revolução industrial, incutiu na sociedade uma visão utilitarista da natureza e uma ideia de que o ser humano tem a prerrogativa de fazer o gerenciamento dos bens naturais, podendo dominá-los e explorá-los indefinidamente.

Desta forma, se pensarmos na crise ambiental como sendo associada à cultura do sistema produtivo vigente, podemos pensar também que a superação desta cultura virá da instalação de uma nova cultura, que perpassa por uma transformação social advinda de um movimento educacional de cunho transformador, emancipatório, com base na criticidade e no questionamento de valores.

A educação ambiental crítica (EA crítica) seria um dos motores deste movimento educacional, diferenciando-se de uma educação ambiental conservadora (EA conservadora), sem comprometimento com as mudanças de valores e com a transformação social. Ao compararmos as duas concepções, podemos notar a nítida influência das ciências sociais na educação ambiental crítica, ficando a vertente conservadora vinculada às con-

cepções das ciências da natureza, principalmente àquelas vinculadas à ecologia.

Nesse sentido, para os adeptos da EA crítica, a educação é vista como práxis, pautada por um processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade. Já para a EA conservadora, o processo educativo é entendido como um processo instrumental, comportamentalista, de adequação dos sujeitos a uma natureza vista como harmônica, sendo entendido também como processo facilitador da inserção funcional dos indivíduos na sociedade (LOUREIRO, 2008).

Enquanto a EA crítica busca por uma transformação social, o que engloba indivíduos, grupos, classes sociais, culturas, estruturas e novos modos de se viver na natureza, a EA conservadora entende a mudança individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais (LOUREIRO, 2008). A EA Crítica abraça a perspectiva do engajamento com a transformação social e a reflexão sobre as bases sócio-históricas da interrelação humana com o meio ambiente, enquanto a EA conservadora não questiona a estrutura social vigente, cujos preceitos econômicos, políticos, éticos e culturais hegemônicos respondem pela crise civilizatória e

pela relação predatória que mantemos hoje com a natureza (LIMA, 2005).

Ao considerar essas duas perspectivas, os autores Arnaldo e Santana (2018) acreditam que a EA Crítica é o caminho mais coerente de enfrentamento da crise socioambiental, haja vista a possibilidade de articulação entre as questões políticas, as discrepâncias sociais e a injustiça socioambiental. Seu campo de atuação é direcionado para ações reflexivas e coletivas, cujos conteúdos estão inseridos na realidade socioambiental, indo além das fronteiras da escola, sendo uma educação politizada que colabora com a transformação da realidade individual e social por meio da luta individual e coletiva (GUIMARÃES, 2007; MASSONI *et al.*, 2019).

Reigota (2009) enfatiza, ainda, que a perspectiva política também pode contribuir para a superação dos mecanismos de controle e de dominação, contribuindo ao incentivo da participação livre, consciente e democrática. Politizar os debates que giram em torno das temáticas ambientais pode estimular a compreensão dos riscos existentes nas agressões ambientais, reconhecer e responsabilizar os verdadeiros responsáveis pelos desgastes, contribuir com o entendimento de um ambiente cuidado como uma conquista cidadã e com a participação coletiva em busca do bem-estar comum (LIMA, 2005).

Para Bomfim e Piccolo (2011), a Educação Ambiental, na perspectiva crítica, pode ir além da mera conscientização, ao questionar “a forma metabólica da relação com a natureza sob o sistema social capitalista”. Para os autores, tal questionamento marca uma posição contra o discurso conciliatório conservador, que pretende manter a atual forma de reprodução de vida, pautada na expropriação do trabalho e no incentivo contínuo ao consumo.

Perante as mazelas trazidas pelo sistema vigente, Souza (2016, p. 88) aponta que “diante do capitalismo torna-se necessária a construção de uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora”. É possível, e é preciso, fazer um trabalho, pautado em ações de EA crítica, que denuncie o sistema exploratório das corporações frente ao cada vez mais “oprimido” meio ambiente (ZANETI, 1997). Aqui, é possível vislumbrarmos uma linha de interseção entre a EA crítica e as bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais precisamente quanto ao trabalho como princípio educativo. Tal interseção envolve o entendimento da concepção do trabalho como fazer humano que encerra múltiplos aprendizados, reflexão e consciência contrapondo-se à alienação do trabalho, pilar ideológico do sistema socioeco-

nômico vigente; e compreender as atividades econômicas, enquanto frutos do trabalho humano, na lógica capitalista, como alienadoras dos bens naturais, embasadas em processos expropriantes do meio ambiente, que concebem as agressões ambientais como meras “externalidades”.

### **3. BASES CONCEITUAIS FUNDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que fazemos alusão neste capítulo, é inspirada no ideário da escola socialista, de base marxista, que pretende contribuir para o fim da sociedade de classes. Para Paula & Henrique (2016), o processo formativo oriundo desta modalidade de ensino precisa romper com os padrões, historicamente preestabelecidos, de uma educação voltada para o mercado de trabalho, e deve buscar educar os sujeitos na perspectiva da formação humana integral.

Assim sendo, os educadores da EPT devem se pautar pela concepção do trabalho como princípio educativo, assumindo que, o trabalho, é o que constitui a realidade humana, e por meio dele, o indivíduo participa ativamente da vida da natureza, transformando-a de acordo com a sua necessidade, produzindo sua existência. Para Saviani

(2003), o trabalho define a nossa existência histórica, moldada pela constante transformação da natureza e da cultura. Para o autor, é importante, a partir do ensino médio, explorar a “questão do trabalho”, promovendo o debate sobre a dicotomia entre o caráter intelectual do trabalho, voltada à classe dominante, e seu caráter manual, destinado historicamente à classe trabalhadora.

Nesse sentido, Saviani (2007) acredita que é necessário, no ensino médio, propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas que são utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Para o autor, a busca não deve ser pela formação de técnicos especializados, mas sim pela formação de sujeitos politécnicos.

O desenvolvimento desta reflexão e da necessidade de superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, na perspectiva da escola unitária de Gramsci, apresenta-se como possibilidade para formar cidadãos com capacidade técnica e política, e que sejam capazes de desempenhar funções de gestão visando à transformação da sociedade (SOBRAL *et al.*, 2016). A superação dessa dicotomia entre trabalho manual e intelectual fundamenta-se em uma formação omnilateral, centrada no desenvolvimento humano integral, que



abranja as dimensões física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; CIAVATTA, 2014a).

O conceito de formação omnilateral, ou omnilateralidade, concentra-se na perspectiva de formação integral utópica, que supere as unilateralidades burguesas, pautadas na dicotomia do trabalho, como dito anteriormente. A unilateralidade pressupõe o reforço de valores burgueses, tais como a competitividade, o individualismo e egoísmo, limitando o conjunto da sociedade à dinâmica do sistema sociometabólico do capital (SOUSA JR., 2008). Por outro lado, a omnilateralidade envolve a superação do homem limitado da sociedade capitalista, por meio de uma formação que atinja todas as:

“[...] dimensões humanas: ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática; no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores, e etc.; que serão propriedades da formação humana em geral, desenvolvidas socialmente [...]” (SOUSA JR., 2008, p.291).

A politecnicidade é um outro conceito norteador da prática educativa na EPT. Esse princípio pedagógico se alicerça também nas dimensões educativas que dizem respeito às dimensões humanas.

Na concepção politécnica as dimensões humanas envolvem habilidades manuais e intelectuais que estão interconectadas, e se contrapõem à perspectiva dicotômica capitalista da natureza do trabalho, na qual a classe dominante é preparada para o trabalho intelectual, dirigente, enquanto a classe operária é formada para um trabalho manual, alienante. A politecnicidade tem, portanto, a pretensão de contribuir para o alcance da omnilateralidade, uma vez que se constitui como viés formativo aplicável. Para Sousa Jr. (2008, p.289), a formação politécnica busca alcançar “a formação técnica e política, prática e teórica dos trabalhadores no sentido de elevá-los na busca da sua autotransformação em classe-para-si”, em um exercício de busca de autonomia, criticidade e consciência de classe.

Assim, a EPT politécnica e omnilateral não se dispõe apenas a preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, mas também a possibilitar o entendimento das dinâmicas sociais e de produção das sociedades atuais, com suas realizações e mudanças, e a capacitar os sujeitos para desempenharem suas profissões de maneira autônoma e crítica. Essa modalidade de ensino tem como direcionamento atender às dimensões científica, cultural, física e tecnológica, de maneira que seja possível também formar sujeitos reflexivos e com

capacidade de compreensão não só da sua área de atuação, mas também do mundo em que vive (RAMOS, 2014).

A formação integral, promovida nesta perspectiva, diz respeito à união das dimensões essenciais da vida que estruturam a prática social, sendo esses âmbitos o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho é aqui compreendido como uma realização humana e como uma prática econômica; a ciência é percebida como a produção dos conhecimentos pela humanidade, que poderão contribuir com o contraditório avanço do sistema produtivo, e a cultura diz respeito aos valores éticos e estéticos que direcionam a sociedade (RAMOS, 2008).

#### **4. DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A EA crítica acontece a partir de uma concepção pedagógica de natureza política, questionadora e problematizadora da realidade socioambiental, conduzindo os discentes a uma formação integral e emancipatória. Tal formação deve “contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (CARVALHO, 2012, p.158). O sen-

tido do processo de ensino-aprendizagem, decorrente das ações da EA crítica, é de formar um sujeito crítico e transformador, consciente das relações entre sociedade, cultura e natureza, reconhecendo-se como parte de uma totalidade, e capaz de portar-se como um sujeito ativo dos processos sócio-históricos (TORRES *et al.*, 2014).

A EPT pauta-se pelo ideal de uma educação que contribua com o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, como enfatiza Nóvoa (2004); pela percepção das coisas e dos fatos em sua totalidade, como aponta Ciavatta (2014), e que também considere a importância da ética, tão debatida por Freire (1996). Por meio da ética, pode-se condenar a exploração da força de trabalho do ser humano, o falseamento da verdade, o soterramento do sonho e da utopia, e confrontar qualquer tipo de manifestação discriminatória de raça, gênero e classe. Pela ótica da ética freireana, como afirma Lima (2005), podemos perceber que os dilemas ambientais, que estão tão enraizados na nossa cultura, não ocorrem por uma falta de razão ou deficiência de inteligência, mas sim diante de uma situação de distorção ética, por falta de comprometimento com a humanização, o que leva à falta de indignação perante os absurdos relacionados ao estabelecimento da crise ambiental vigente.

Mas, de que maneira poderíamos acrescentar a dimensão da ética ambiental ao campo do desenvolvimento humano integral, na perspectiva da formação politécnica e omnilateral?

Uma percepção crítica dos dilemas ambientais pode servir como um aporte, na visão de Sousa Jr. (2008), para superar as unilateralidades burguesas, que se manifestam diariamente por meio das interações com a natureza, com o outro e com o saber. Dentre as unilateralidades burguesas, é possível citar a apropriação privada dos recursos naturais que, na visão de Peneluc e Silva (2008), é guiada pela lógica capitalista do lucro, no qual o ritmo produtivo é crescente e espoliador da natureza, cuja capacidade regenerativa é desconsiderada e desrespeitada.

Similarmente, o sistema vigente espolia o trabalhador, alienando a sua força produtiva, promovendo, muitas vezes, por meio da escola, o outro sentido da alienação, centrada na incompreensão dos condicionantes históricos que levaram ao estabelecimento de uma sociedade desigual e marcadamente classista.

Feito este paralelo, entendemos então que a crise ambiental deve ser compreendida em sua dimensão socioambiental, colocando-a no campo da política, enquanto campo das decisões coletivas,

tendo em vista que politizar os assuntos ambientais significa, essencialmente, entender e tratar os recursos advindos da natureza como bens públicos indispensáveis à vida. Nesse sentido, Carvalho (2000) acredita que, com essa inclusão palpável na defesa ou disputa pelos recursos ambientais, diversas batalhas alcançam uma perspectiva pedagógica, ao passo que criam espaços para debates, encontros e negociações entre planos políticos, culturais e de interesses sociais diversos.

A escola, na perspectiva dialética, pode produzir alienação, mas também pode ser um excelente local para a difusão de informações contra-hegemônicas, e para uma possível mudança de mentalidade. Para tanto, é necessário que, nesse meio, seja discutida a temática ambiental a partir de assuntos relevantes e próximos aos discentes, tendo em vista que tal iniciativa contribui para a formação cidadã, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico do educando quanto às formas irracionais de exploração dos recursos naturais que embasam as atividades econômicas na lógica capitalista. Nessa perspectiva, Paula e Henrique (2016) ponderam que:

[...] para ultrapassar as barreiras da lógica hegemônica, a sociedade precisa de indivíduos com compreensão crítica para perceber as

implicações do modo de produção capitalista sobre o meio ambiente e sobre si mesmo. Sendo assim, trabalhar situações reais é imprescindível para que os sujeitos se percebam parte do meio e sintam-se por ele responsáveis, já que o respeito ao meio ambiente se constrói em um fazer e pensar diários (PAULA; HENRIQUE, 2016, p.90).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire já tratava sobre a importância dos professores abordarem temas que fizessem os alunos refletirem acerca da realidade e das condições de vida nas quais estivessem inseridos. Nesta obra, o autor utilizou o exemplo dos lixões para apontar a relevância da discussão ambiental para o fortalecimento do pensamento crítico dos discentes, e aconselha que os educadores deveriam contrapor a “realidade concreta”, como a encontrada nos lixões, com o conteúdo das disciplinas que lecionam (FREIRE, 1996).

Nesta perspectiva, entendemos haver um campo de atuação a ser desbravado pelos educadores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, no intuito de incorporar práticas de Educação Ambiental Crítica em seu cotidiano. Espera-se que os educadores possam discutir com os seus alunos as mais variadas temáticas ambientais, que se relacionam direta ou indiretamente

com o mundo do trabalho, e que desenvolvam atividades de sensibilização dos discentes, voltadas a criar uma relação ética com o meio ambiente e que busque a compreensão dos fatores sócio-históricos ligados aos desequilíbrios ambientais.

As ações pedagógicas embasadas na perspectiva da Educação Ambiental Crítica podem proporcionar uma formação discente mais questionadora sobre o dilema ético homem/natureza, de modo que os estudantes apresentem uma visão ampliada da realidade, buscando o entendimento dos fenômenos em uma perspectiva totalizante, e que sejam capazes de fazer uma leitura do mundo de modo mais reflexivo (SOUZA, 2016).

Assim, torna-se possível mobilizar os estudantes em relação às mudanças culturais com a aquisição de novos valores e maneiras singulares de percepção sobre o meio ambiente. Para tanto, é preciso que fique claro que a aquisição do conhecimento, por meio da educação, não deve ser entendida somente como um esclarecimento de como fazer, mas sim como uma forma de criar oportunidades de reflexão sobre o problema, de modo a erigir uma estrutura que contemple a mobilização discente voltada às posturas éticas de engajamento com a coletividade (CORRÊA *et al.*, 2005).

Desta forma, o acesso ao conhecimento e ao



debate sobre os determinantes da crise ambiental contemporânea podem contribuir para uma geração de jovens mais sensíveis, capazes de entender e lutar por um novo relacionamento ético entre o homem e a natureza, como parte fundamental de uma transformação social que culmine em uma sociedade mais justa e solidária (SOUSA, 2018).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, procuramos apresentar as principais características da EA crítica, os conceitos fundantes da EPT, em sua perspectiva emancipatória, e mostrar como estes dois campos educacionais dialogam em suas bases político-pedagógicas.

A crise ambiental na qual estamos mergulhados, e o iminente colapso do nosso planeta, devem ser entendidos como uma crise civilizatória, relacionada às opções ético-políticas da sociedade industrial, dentro do sistema capitalista. As agressões ambientais que afetam as comunidades tradicionais e alteram drasticamente os ciclos vitais, relacionadas ao desmatamento, poluição do ar, água, solo, e às grandes alterações climáticas, não podem ser vistas como externalidades, mas sim como sendo derivadas das opções do sistema socioeconômico vigente, baseado na ideia do desenvolvimento irrestrito, na infinitude dos recur-

mentos naturais e no ideal consumista, como balizadores de um projeto societário.

A Educação Ambiental, na perspectiva crítica, foi idealizada para se situar com um campo formativo formal (incluindo o escolar) e um campo não-formal, de natureza transversal, interdisciplinar, que contribua para promover a reflexão acerca dos processos sócio-históricos que nos conduziram a referida crise civilizatória. Para tanto, norteia-se por uma formação que parta da realidade dos estudantes e que percorra um trajeto em busca de um conhecimento em uma perspectiva mais ampla, que integre os conhecimentos prévios dos alunos, os saberes sociais desses indivíduos, com os conhecimentos científicos e tecnológicos advindos das diferentes áreas do saber. A partir desta formação, é possível garantir que os discentes acessem às dimensões sociais, econômicas, éticas, políticas e históricas do conhecimento, e que alcancem a criticidade e a emancipação, que poderão torná-los agentes transformadores da realidade social em seu tempo e espaço.

A formação idealizada pela EPT baseia-se nos princípios de uma formação integral e omnilateral a partir de uma prática de formação politécnica. Discutimos que a politecnia é um caminho pedagógico que pressupõe a indissociabilidade

entre o fazer manual e intelectual, contribuindo para que os indivíduos integrem diferentes conhecimentos, em busca também de um conhecimento totalizante, que os formem na perspectiva do aumento da criticidade e que promova a emancipação política e a capacidade transformadora da realidade social.

Por fim, procuramos mostrar que os trabalhos pedagógicos embasados em uma EA crítica devem ser incentivados no ambiente escolar da EPT, uma vez que se pautam por ideais de formação política, que parte da construção de aprendizados numa perspectiva politécnica e integral, a partir da realidade do educando. Quando bem estruturados, esses trabalhos podem contribuir para uma formação omnilateral, que busca superar a sociedade classista, injusta e desigual, que oprime tanto os trabalhadores quanto o meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

ARNALDO, Maria Aparecida; SANTANA, Luiz Carlos. Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de ensino fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 599-619, 2018.

BOMFIM, Alexandre Maia do; PICCOLO, Fernanda



tos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000, p. 53-65.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

ClAVATTA, Maria. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 18, 2014.

ClAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte,

v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014a.

CORRÊA, Luciara Bilhalva *et al.* O saber resí-  
duos sólidos de serviços de saúde na formação  
acadêmica: uma contribuição da educação  
ambiental. **Interface - Comunicação, Saúde e  
Educação**, Botucatu (SP), v. 9, n. 18, p. 571-84, set./  
dez. 2005.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspec-  
tivas sociais e políticas de formação de nível mé-  
dio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Re-  
vista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.  
116, p. 619-638, jul./set. 2011.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: partici-  
pação para além dos muros da escola. *In*: MELLO,  
Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (orgs.). **Vamos  
cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educa-  
ção ambiental. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. cap.  
2, p. 85-93.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental,

educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 109-141.

LOUREIRO, Carlos F. B. Proposta Pedagógica. *In*: LOUREIRO, Carlos F. B. (org.). **Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2008, p. 3-12.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 69-98.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 12-51.

MASSONI, Paolo de Castro Martins *et al.* Educação ambiental crítica, da teoria à prática escolar: análise da experiência de um projeto no contexto de uma escola pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 86-102, 2019.

MENDES, Regina; VAZ, Arnaldo. Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 395-411, 2009.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

NÓVOA, António. **Currículo e docência**: a pessoa, a partilha, a prudência. João Pessoa: UFPB, 2004.

PAIVA, Luciana Vieira de. **Educação ambiental**: módulo II. Mossoró: EduUFERSA, 2015.

PAULA, Joaracy Lima de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sar-



mento. Educação Ambiental na Educação Profissional: caminhando em direção à formação humana integral. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 83-92, 2016.

PENELUC, Magno da Conceição; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Educação Ambiental aplicada à gestão de resíduos sólidos: análise física e das representações sociais. **Revista da FAGED**, n. 14, p. 135-165, jul./dez. 2008

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2007, Rio Grande do Norte. Pará: Secretaria do Estado da Educação, 2008.

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

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2009.

RODRIGUEZ, JOSE Manuel Mateo; SILVA, EDSON Vicente. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável** – Problemática, Tendências e Desafios. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politec-  
nia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro,  
v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: funda-  
mentos ontológicos e históricos. **Revista Brasilei-  
ra de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 152-  
180, jan./abr. 2007.

SOBRAL, Karine Martins *et al.* Gramsci e o trabalho  
como princípio educativo: escola unitária e a cons-  
trução da nova sociedade. **Revista HISTEDBR**,  
Campinas, v. 16, n. 70, p. 178-196, 2017.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Omnilateralidade**. Dicio-  
nário da Educação Profissional em Saúde. 2. ed.  
Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

SOUSA, Paulla Carolina de Oliveira. **Educação am-  
bienta nas escolas**: uma revisão da literatura.  
2018. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licen-  
ciatura em Ciências Biológicas) - Faculdade Ara-  
guaia, Goiânia, 2018.

SOUZA, Ana Paula Gomes. **Resíduos sólidos urba-  
nos no ambiente escolar**: informações de alunos  
e abordagem docente. 2016. 127 f. Dissertação

(Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) - Fundação Oswaldo Aranha, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2016.

TALINA, Marília Duarte Lopes; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. A percepção docente sobre Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Ciências & Ideias**, Instituto Federal do Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 38-50, 2016.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana, Rezende (orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 13-80.

ZANETI, Izabel Cristina Bruno Bacellar. **Além do lixo: reciclar: um processo de transformação**. Brasília: Terra Una, 1997.



## **O PAPEL DA COMUNICAÇÃO DIANTE DA NOVA INSTITUCIONALIDADE DO COLÉGIO PEDRO II COMO PARTE DA REDE FEDERAL**

ILANE VENTURIM

LEONARDO LEÔNIDAS BRITO

### **1. INTRODUÇÃO**

Conhecer a essência de algo que pesquisamos é muito importante quando se pensa em comunicar, pois, aquilo que será o objeto de estudo da comunicação precisa ser desvendado em todos os seus aspectos. Assim sendo, após a equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário analisar as mudanças que precisam ser incorporadas na identidade e imagem institucional do colégio, a fim de facilitar a sua interação e o seu relacionamento com a sociedade e o público.

O Colégio Pedro II é uma instituição sesqui-

centenária com grande tradição na oferta de uma educação básica de excelência, contudo, a partir do momento em que foi equiparado aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, através da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, ampliou ainda mais a sua atuação no âmbito educacional. A instituição, atualmente, conta com 14 *campi*, sendo doze no município do Rio de Janeiro e dois na região metropolitana (Niterói e Duque de Caxias), além de um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado no bairro Realengo. Com mais de 12 mil alunos, o Colégio Pedro II oferece, hoje, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Integrado, Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além de cursos de graduação e pós-graduação.

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e *multicampi*, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas.

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior (BRASIL, 2012).

Dessa forma, procuramos compreender o CPII a partir de sua nova dimensão institucional, que passou a ter, em seu escopo e dimensões, novos arranjos organizacionais bem como demandas inerentes à uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Traçando para o campo de estudo da Comunicação Institucional, analisa-se o papel fundamental do posicionamento correto da imagem da organização diante do seu público, de modo a se aproximar e, conseqüentemente, cumprir de forma mais eficiente os seus objetivos institucionais, sua missão e seus valores.

De acordo com Kunsch (2012, p.21), o sentido da comunicação institucional é justamente o de posicionamento da organização/instituição diante do seu público e da sociedade como um todo. Segundo a autora, a comunicação institucional está diretamente ligada com a maneira de ser e com a personalidade da instituição, procurando valorizar os aspectos institucionais ou corporativos que deixam mais explícito o seu lado social, pois “[...] cada vez mais os públicos vão cobrar isso das organizações. A comunicação institucional diz como estas devem se posicionar perante a sociedade, com a qual elas têm um compromisso” (KUNSCH, 2012, p.21).

É fundamental destacar a importância dessa aproximação da instituição com a sociedade pois, de acordo com Brasil (2010), na qualidade de política pública, os Institutos Federais cumprem a função de agentes que são colaboradores na estruturação dessas políticas na sua região, estabelecendo uma interação mais efetiva junto ao poder público e às comunidades locais, “[...] essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social” (BRASIL, 2010, p.18).

A partir de uma investigação científica acerca da experiência comunicacional do CPII, este artigo pretende, como objetivo geral, demonstrar a importância das ações de Comunicação Organizacional Integrada para promoção do Colégio Pedro II enquanto parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para atingir esse objetivo, foi desenvolvida a pesquisa: “A EPT no CPII: a comunicação promovendo o reconhecimento do Colégio Pedro II como integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, tendo como fim específico, abordado nesse artigo, analisar, junto aos públicos internos e externos da instituição, o grau de reconhecimento que esses públicos têm do CPII como parte da RFEPT.

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, com a investigação, acerca dos objetivos traçados, feita a partir dos critérios de análise bibliográfica, documental e do levantamento de campo. O estudo foi desenvolvido tanto internamente, no âmbito da instituição, com parte do seu público interno; quanto externamente, com parte da população de moradores do entorno de três dos *campi* mais tradicionais da instituição, no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. Assim sendo, discutiremos primeiramente, a seguir, os aspectos na nova institucionalidade conferida ao CPII pelo Decreto nº 12.677/2012.

## **2. O MARCO DO DECRETO Nº 12.677/2012 E OS ASPECTOS DA NOVA INSTITUCIONALIDADE DO CPII**

Projetar modelos educacionais que desenvolvam o homem integralmente deveria ser o objetivo de toda nação, uma vez que esse desenvolvimento retornaria para a sociedade através de panoramas sociais mais justos e equilibrados.

Em 2010, foi lançado no Portal do Ministério da Educação as concepções e diretrizes dos Institutos Federais, nas quais reafirma-se que o foco dos Institutos está na justiça social, na equidade, na competitividade econômica e na geração de no-



vas tecnologias (BRASIL, 2010). Acrescentando-se ainda que eles devem atuar em todos os níveis e modalidades de educação profissional com o compromisso de desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (BRASIL, 2010).

Buscar consolidar a imagem do Colégio Pedro II, enquanto Instituto Federal, tornou-se um grande desafio para a sua comunicação institucional, uma vez que essa instituição fez o seu nome historicamente, por mais de 180 anos, como uma escola de referência na educação básica. “O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2012). Foi a partir desse decreto que a instituição se equiparou aos Institutos Federais e, assim, as suas Unidades Escolares passaram então a se denominar Campus, a Direção-Geral tornou-se Reitoria, e as antigas Diretorias Administrativas denominaram-se Pró-Reitorias.

Na prática, o Colégio Pedro II passou a ter outro ordenamento jurídico, que atualizou suas ações e atividades, e passou a contar com importantes instrumentos de gestão, permitindo maior agilidade em suas ações, e ampliando a diversidade de sua atuação no ensino, na pesquisa e na extensão (SANTOS *et al.*, 2018, p.306).

Dessa forma, o CPLL passa a ter a sua estrutura ampliada e com maior reconhecimento institucional no cenário educacional brasileiro. Considerada uma instituição de qualidade, e mantendo seu ponto forte na educação básica, passa a ter apenas outras características somadas a sua atuação, conforme Brasil (2010):

Criado em 1837, o Colégio Pedro II é uma instituição pluricurricular e *multicampi*, que atua na oferta de educação básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio), licenciaturas e pós-graduação. Soma-se a este eixo de atuação as ações na área da pesquisa e da extensão, promovendo a integração do ensino com as demandas da sociedade.

Desse modo, todas as atuações, nas diferentes modalidades de ensino e educação, assumidas hoje pela instituição, devem ser destacadas a fim de trazerem, cada vez mais, para sua imagem institucional, as suas características e, conseqüentemente, o seu reconhecimento enquanto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que se trata de uma instituição pública federal e:

Uma das características centrais da formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), foi a

implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica (PORTAL MEC, 2018).

O fato é que o Colégio Pedro II se estabelece, hoje, para além de instituição tradicional de educação básica, mas como parte dessa grande Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a qual é composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CE-FET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e mais 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, sendo o Colégio Pedro II a única instituição da rede “[...] singular no panorama da Educação Pública brasileira - a única integrante da Rede Federal a oferecer Educação Básica completa, da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo Educação Profissional, até a Pós-Graduação em lato e stricto sensu [...]” (SANTOS *et al.*, 2018, p.267).

Essa imagem que se consolidou com toda a sua história e tradição precisa ser revisitada nesse momento em que surge esse novo panorama de integração à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a necessidade do desenvolvimento de ações de comunicação que tenham como objetivo ampliar, com base na nova institu-

cionalidade, a sua identidade e imagem institucional.

### **3. A COMUNICAÇÃO DIANTE DA NOVA INSTITUCIONALIDADE DO CPII**

É função da comunicação organizacional traduzir, para a sociedade, as principais características de uma organização, dando-lhe visibilidade e credibilidade. O trabalho diário da comunicação do Colégio Pedro II se concentra no reforço positivo do que a instituição já traz como efeito do seu trabalho pedagógico e administrativo que, através de um corpo docente e discente bem qualificado, frequentemente apresenta importantes resultados nas participações em eventos, olimpíadas científicas, intercâmbios e premiações, inclusive a nível internacional, além dos resultados positivos nos exames de ingresso nas universidades públicas.

Contudo, é na divulgação pelas ações da comunicação organizacional que se reforçam todos esses aspectos positivos da instituição. Portanto, é preciso destacar as características de “Instituto Federal” que compõe o CPII atualmente.

Fortalecer a comunicação das características de uma instituição que é parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica favore-

ce novas oportunidades para todos os cidadãos na medida em que visa alcançar todos aqueles que buscam a transformação social que uma instituição federal de educação pública de qualidade, como o Colégio Pedro II, tem a oferecer, em consonância com os princípios educativos dos institutos federais. Pois, como diz Kunsch (2012, p.15), a instituição pública:

[...] precisa atuar como um órgão que extrapola os muros da burocracia para chegar ao cidadão comum, graças a um trabalho conjunto com os meios de comunicação. É a instituição que ouve a sociedade, que atende às demandas sociais, procurando, por meio da abertura de canais, amenizar os problemas cruciais da população, como saúde, educação, transportes, moradia e exclusão social.

Sendo assim, o desafio da comunicação institucional se caracteriza por estabelecer essa ligação entre a instituição e o interesse público, procurando viabilizar, a partir do âmbito interno, o estímulo a participação de todos na comunicação, de modo a fortalecer a imagem da instituição e, conseqüentemente, os laços com a sociedade.

Posto isto, é preciso então, em primeiro lugar, observar que a comunicação é parte inerente à natureza das organizações. Elas são formadas

por pessoas que se comunicam entre si e que, por meio de processos interativos, viabilizam o sistema funcional para sobrevivência e consecução dos objetivos organizacionais num contexto de diversidades e transações complexas. Logo, sem comunicação, as organizações não existiriam. “A organização é um fenômeno comunicacional contínuo” (KUNSCH, 2006, p.167).

A comunicação institucional, portanto, tem um grande poder e capacidade de potencializar as informações que circulam no âmbito organizacional, por isso deve ser pensada sempre com vistas a atender os objetivos estratégicos da organização. De acordo com Bueno (2009, p.3), a comunicação organizacional é definida como o “conjunto integrado de ações, estratégias, planos, políticas e produtos planejados e desenvolvidos por uma organização para estabelecer a relação permanente e sistemática com todos os seus públicos de interesse”. Nesse sentido, a comunicação organizacional integrada buscará, no somatório dessas ações, resultados mais consistentes do que aqueles conseguidos através de ações isoladas da comunicação. Dessa forma, a comunicação se torna um ato de comunhão de ideias para o estabelecimento de um diálogo que vai além de apenas transmitir informações (KUNSCH, 2012).

Ainda segundo Kunsch (2006), a comunicação organizacional, por ser mais abrangente, é bastante complexa, deixando de ter uma função meramente tática e passando a ser considerada estratégica. Ela tem como finalidade aprimorar às organizações, atuando para que elas possam cumprir a sua missão e conquistar seus objetivos globais, estabelecendo seus valores ao seu público e agindo para atingir os objetivos da sua visão, enquanto mantêm seus princípios éticos. As ações de comunicação devem ser orientadas por uma filosofia e por uma política de comunicação integrada que busque atender as necessidades dos públicos estratégicos e da sociedade.

A comunicação de uma instituição pública, como o Colégio Pedro II, tem o importante papel social de oferecer informações claras e objetivas para que os seus serviços possam ser distribuídos da maneira mais eficiente possível à sociedade. Segundo Barata (2002), na comunicação institucional, o emissor assume-se enquanto sujeito e a mensagem transmite, principalmente, valores simbólicos e políticos, assumindo compromissos éticos. O seu veículo não é o mercado, e sim a opinião pública. Os seus alvos são os cidadãos, e não os consumidores, as outras organizações (públicas ou privadas) com ou sem fins lucrativos e o poder político.

Portanto, é fundamental destacar o papel da comunicação pública que tem como seu principal objetivo atender ao interesse público, ao interesse do cidadão que busca uma educação pública de qualidade. De acordo com Duarte (2007), fazer comunicação pública é assumir a perspectiva cidadã na comunicação que envolve assuntos de interesse coletivo, mudando sua configuração, que geralmente está centrada no atendimento dos interesses da instituição e de seus gestores. Na comunicação pública, o objetivo é o atendimento do interesse público e da sociedade, simbolizados pelo cidadão. A imagem de uma instituição pública deve estar comprometida com esse objetivo de oferecer ao público, e a sociedade de maneira geral, o que eles mais precisam, de forma que possam ser bem aproveitadas as oportunidades oferecidas, atendendo às suas demandas e necessidades.

Outro ponto a se destacar é o que envolve a qualidade da comunicação, e como diferenciá-la de informação. Informação é a base fundamental para que haja comunicação. No entanto, ela precisa ser processada adequadamente pois, de acordo com Duarte (2007), a comunicação não se reduz à informação, mas trata-se de um processo circular e permanente de troca de informações e de mútua



influência, sendo a troca de informações parte do processo de comunicação.

Informação é a parte explícita, a principal matéria prima do conhecimento, que pode ser trocada entre pessoas, escrita, gesticulada, falada, ou utilizada para uma tomada de decisão. Sendo comparada a um insumo, como a energia que alimenta um sistema, a informação é como um elo da interação e da transmissão do conhecimento, onde atores e agentes geram, transformam, buscam, usam e disseminam os diversos tipos de informações, o que não necessariamente resulta em uma comunicação eficiente, uma vez que a informação pode ser inútil, manipulada, mal compreendida ou não chegar no momento adequado. Ou seja, a informação é apenas o início do processo que vai resultar na comunicação ocasionada pelo acesso, participação, cidadania ativa e diálogo entre as pessoas. Como matéria bruta, a informação precisa ser atualizada constantemente, e então elaborada e aprimorada pelos seus agentes.

Conforme o autor, gerar comunicação de qualidade é mais do que aumentar a quantidade e potência das mensagens. Implica criar uma cultura de comunicação que perpassa todos os setores envolvidos com o interesse público, com o compromisso do diálogo em suas diferentes formas,

e considerar a perspectiva do outro na busca de consensos possíveis. Dessa forma, desenvolver canais de expressão e de trocas de informação são fundamentais para a dinâmica da comunicação, a fim de melhor garantir o alcance e o impacto das ações institucionais. Segundo Duarte (2007), existem diversos instrumentos capazes de ampliar as instâncias de informação e participação, como os operacionais, os de capacitação e os instrumentos de características estruturantes.

Os instrumentos operacionais, segundo o autor, são os mais comuns e que permitem o acesso a informações e ao diálogo, como as informações institucionais, os cartazes, e etc. Os instrumentos de capacitação são os que ajudam a capacitar os agentes e atores sociais para refletirem e agirem em termos de comunicação, como os cursos, oficinas, guias, palestras, entre outros. E, por último, os instrumentos de características estruturantes são os que orientam a ação, sendo a política de comunicação considerada o mais importante deles.

A atual política de comunicação do CPII já se compromete a ser um instrumento de fortalecimento da identidade organizacional, buscando se conectar com a missão, visão e valores da instituição. Conforme o seu próprio texto: “O conjunto

formado pela missão, visão e valores representa a identidade organizacional, expondo de forma clara o propósito e a razão da existência da instituição, isto é, respondendo ao que ela se propõe a fazer, como e para quem” (CPII, 2017, p.4). Convém ressaltar, no entanto, que ainda é preciso que haja um planejamento estratégico adequado para que a instituição possa alcançar, de forma mais efetiva, esses objetivos de alinhamento propostos pela sua política de Comunicação. Destacamos, conforme publicado no site institucional, de que se trata a missão, visão e valores do Colégio Pedro II:

Missão: Promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade.

Visão: Ser uma instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, consoante com o mundo contemporâneo e as novas técnicas e tecnologias, comprometida com a formação de cidadãos, visando a uma sociedade ética e sustentável.

Valores: Ética / Excelência / Competência / Compromisso Social / Inovação. (CPII, 2020)

A política de comunicação do CPII também traz, como preceito, a busca pela prática da comu-

nicação organizacional integrada, reconhecendo a importância da participação da comunidade escolar nesse processo.

A política de comunicação, no Colégio Pedro II, é mais uma ferramenta de auxílio na divulgação e consolidação desses preceitos junto à comunidade escolar. É imprescindível que todos os servidores do Colégio Pedro II se envolvam com essas premissas, para o bom direcionamento das atividades administrativas e pedagógicas da instituição. (CPII, 2017, p. 4)

Dessa forma, observa-se que, apesar de haver na maioria das organizações brasileiras um discurso a favor da comunicação integrada e estratégica, na prática, muitas vezes não existe esse esforço institucional efetivo para formular uma política de comunicação que defina de forma transparente o que será adotado em termos de posturas e diretrizes pelos públicos internos e pelos gestores da alta e média administração, no que diz respeito ao relacionamento com seus públicos de interesse (BUENO, 2014).

Para que o CPII alinhe sua imagem como parte da Rede Federal, é preciso enfatizar ainda mais esse ponto na atual política de comunicação, determinando os objetivos de fortalecimento da imagem institucional.

Criar estratégias para uma adequação da imagem, que parta de uma comunicação interna forte e coerente, são elementos que podem gerar um bom relacionamento da instituição com seus públicos na medida em que se coadunam com os valores e crenças que fazem parte da sua identidade. De acordo com Tavares (2011), é através da comunicação institucional que a organização transmite o que ela é e o que ela faz. Além disso, a comunicação institucional também é responsável pelo estabelecimento saudável que criará, junto aos seus públicos, a imagem da organização, trabalhando o seu lado social. Desse modo, quando a organização não é reconhecida adequadamente em todos os seus aspectos, verifica-se que há também um problema de identidade, já que “as organizações têm uma identidade que pode ser clara, confusa, difusa e até uma “identidade não identificável”, na medida em que ninguém percebe o que ela faz, apenas sabe que existe” (TAVARES, 2011 **apud** REGO 1986, p.7).

Um outro ponto que reforça esses problemas de identidade é o da comunicação interna, que precisa ser constantemente reforçada pela comunicação institucional. A comunicação institucional só é bem-sucedida quando a comunicação interna funciona de forma eficaz. Ou seja, antes de comu-

nicar a identidade aos públicos, antes de mostrar uma boa aparência da instituição lá fora, deve-se trabalhar para que os colaboradores sejam os primeiros a transmitir uma identidade forte e positiva da instituição, pois estes são os maiores comunicadores da nossa imagem (Tavares 2011, p.59).

Outro fator fundamental que impacta nas propostas de comunicação é quando levamos em conta como se dão as características da organização, e se ela está aberta e flexível a mudanças. Como ressalta Kunsch (2003, p.68): “[...] não adianta querermos implantar uma comunicação participativa numa gestão autoritária e verticalizada. Primeiro teremos de trabalhar para uma nova arquitetura organizacional”. Assim, percebemos que a comunicação institucional reflete um conjunto de fatores que dependem, sobretudo, de uma maior integração e flexibilização de todos os setores que estão ligados à organização. Conscientes da importante missão de demonstrar para a sociedade a sua real identidade.

#### **4. RECONHECIMENTO DO CPII COMO PARTE DA RFEPT**

Para fins de alinhamento da comunicação com as mudanças na imagem e identidade institucional, foi desenvolvida a pesquisa “A EPT no CPII:

a comunicação promovendo o reconhecimento do Colégio Pedro II como integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”.

A pesquisa foi realizada pelo método indutivo, utilizando-se da análise estatística descritiva para tratamento dos dados. Para se alcançar esse resultado, após a aprovação dos instrumentos de coleta pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Colégio Pedro II, realizou-se um questionário autoaplicável e formulado no aplicativo Formulário Google (Google Forms), devido ao momento pandêmico da realização da pesquisa (pandemia do Coronavírus – COVID-19). Visando assegurar a sua realização com a segurança sanitária necessária, o questionário eletrônico foi encaminhado aos investigados por e-mail e pelo WhatsApp, contendo o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para maiores de idade.

A pesquisa foi realizada entre servidores e moradores, e corresponde a um nível de confiança de 95%, com 5% de margem de erro, considerando na amostra a população total de servidores de todos os *campi* da instituição, e a população de moradores do bairro de São Cristóvão. Fizeram, portanto, parte da amostra por moradores, jovens maiores de 18 anos, além de servidores ativos, docentes e técnico-administrativos da instituição.

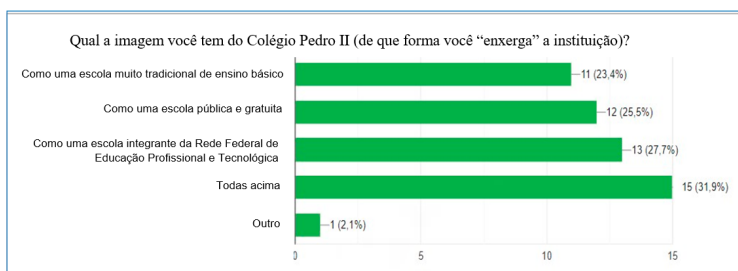
O questionário foi dividido em três partes principais. A primeira tratou da coleta de informações mais pessoais relacionadas a cada público específico, dentro dos objetivos da pesquisa. A segunda parte, que será tratada neste artigo, buscou estabelecer um diagnóstico em relação a imagem que esses públicos têm da instituição. E na terceira parte foi tratada a comunicação institucional, procurando verificar a sua atuação perante esses públicos. Dos 144 respondentes, 97 são servidores docentes e técnico-administrativos dos diversos *campi* da instituição, e 47 são moradores do bairro de São Cristóvão, acima de 18 anos. Em média, os servidores estão na instituição aproximadamente há 17 anos, enquanto que os moradores de São Cristóvão moram no bairro há 13 anos. Observa-se, portanto, por hipótese, que ambos os grupos estão ali há tempo suficiente para conhecer o seu local de trabalho/moradia.

No que se refere à imagem que se tem do Colégio Pedro II, dos 144 participantes da pesquisa, 79 responderam corretamente indicando todas as características da instituição. O intervalo de confiança corresponde a uma margem de erro entre 45% e 65% (aplicação do erro padrão). Apesar dos acertos corresponderem a 54,8% da amostra, e isso não representar um dado negativo para a ins-



tituição já que aponta que a maioria da população faz uma associação da imagem do CPII de forma adequada, na análise dos segmentos separados, apenas 31,9% dos moradores fizeram a relação correta com a imagem institucional, indicando que a maioria, em relação ao público externo, ainda não tem uma imagem completa da instituição e, conseqüentemente, de tudo que ela representa. As informações podem ser conferidas na Figura 1.

**Figura 1** – Reconhecimento da imagem institucional: moradores de São Cristóvão.

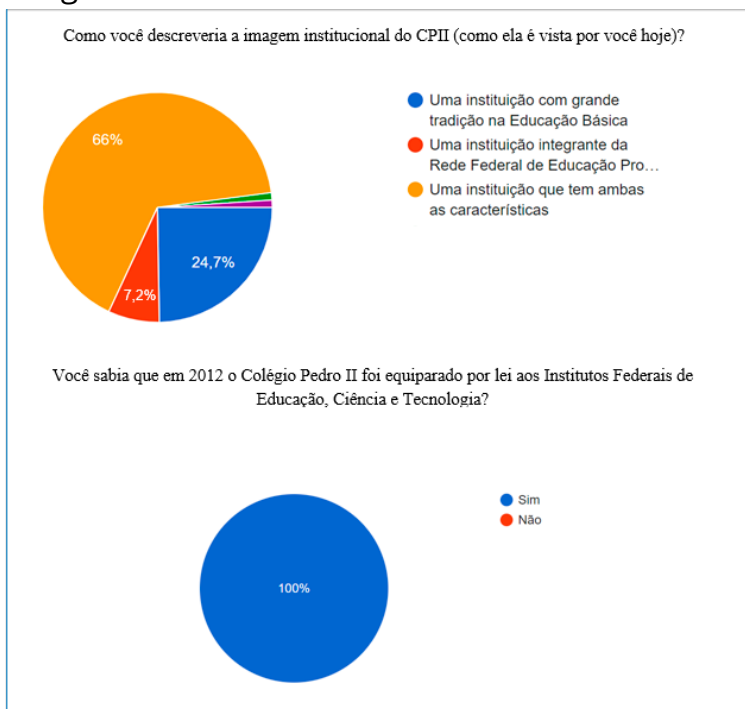


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Da parte dos servidores, verifica-se que a maior parte da amostra reconhece a instituição como, além de pública, gratuita e tradicional na educação básica, integrante da RFEPT. Contudo, ainda é grande o número de pessoas de dentro da instituição (24 indivíduos ou 24,7% dos servidores) que não assimilaram a mudança institucional

ocorrida a partir do Decreto nº 12.677/2012, conforme os dados da figura 2.

**Figura 2** – Reconhecimento da imagem institucional: servidores.



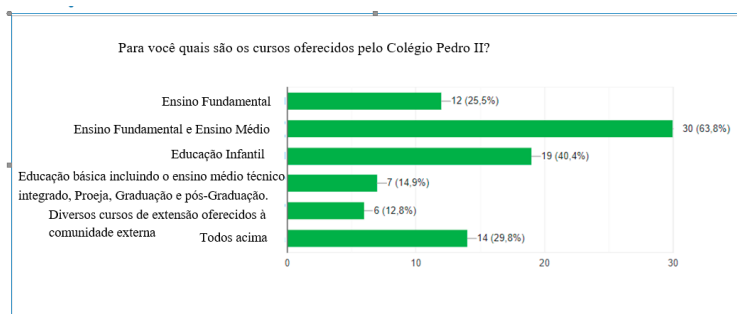
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Em relação ao conhecimento sobre o processo de equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais, 100% dos servidores disseram ter conhecimento do fato ocorrido em 2012, mas, como foi possível verificar pela figura 2, esse fato

ocorre dissociado da mudança na imagem institucional. Isso porque, apesar da maioria, ainda não temos a totalidade de servidores que reconheçam o Colégio Pedro II como instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Já com relação aos moradores, 64% dos respondentes (30 participantes), disseram reconhecer que o CPII atualmente faz parte da RFEPT. Porém, uma vez relacionado com o conhecimento dos cursos oferecidos, apenas 14 moradores (29,8%) reconheceram todos os cursos que são oferecidos pela instituição, incluindo os de pós-graduação e os demais cursos da EPT. O resultado demonstrou que a maioria (64%) reconhece o Colégio Pedro II como escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme mostra a figura 3.

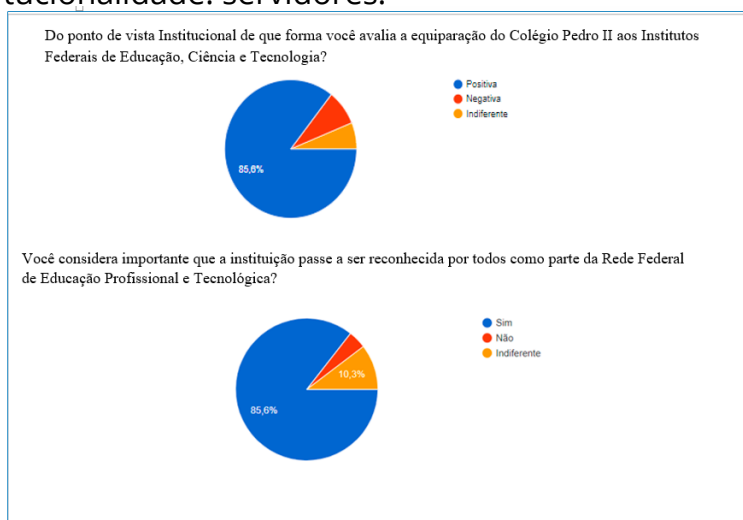
**Figura 3** – Reconhecimento dos cursos oferecidos: moradores.



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Quando tratamos com os servidores sobre a importância do reconhecimento da instituição como parte da RFEPT, e o quanto a equiparação foi algo positivo para a instituição, observamos o mesmo percentual de respostas dos servidores, ou seja, 85,6% que correspondem a 83 indivíduos, sendo considerada, assim, uma análise positiva, o que ressalta a importância do reconhecimento institucional como um reflexo do que a instituição realmente representa após a equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais. Essas informações aparecem na Figura 4.

**Figura 4** – Avaliação e importância da nova institucionalidade: servidores.



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Em uma análise mais geral, as respostas do estudo apontam para um conhecimento mais superficial das mudanças institucionais, onde as alterações na imagem não são percebidas de fato. Falta, para esses públicos, uma conexão entre as implicações práticas dessas mudanças na imagem institucional, associando novos valores e oportunidades relacionados a ela.

Dessa forma, destaca-se que a comunicação é o “[...] elemento-chave para esta questão, por constituir-se em mecanismo de instalação de imagens subjetivas no imaginário coletivo, e em função de seu poder influenciador e disseminador [...]” (COLNAGO, 2007, p.2). Essa afirmação tem como base, e se confirma, na medida em que se leva em consideração que a identidade corporativa reproduz o que de fato é a organização, como sendo reflexo da sua cultura, crenças e valores; e a imagem institucional é o reflexo dessa identidade, onde se verifica que só é possível formar uma imagem verdadeira da organização através da correta divulgação dessa identidade (COLNAGO, 2007).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos assim que, através das ações planejadas de comunicação organizacional integrada, baseadas em uma política de

comunicação ajustada e integrada de forma efetiva com as estratégias que a nova institucionalidade do Colégio Pedro II impõe, o reconhecimento da instituição como parte da RFEPT seria favorecido, o que ampliaria o conhecimento da sociedade e dos seus públicos internos.

Desta forma, partindo da constatação de que o Colégio Pedro II possui evidentes limites na formação de uma imagem institucional que o vincule diretamente à RFEPT, faz-se necessário propor uma política sistemática de comunicação organizacional na autarquia federal, que a vincule aos escopos da rede federal a qual, desde sua criação em 2008, pretende ofertar cursos de educação profissional, técnicos e integrados de nível médio, bem como apresentar respostas para aprimorar a formação continuada de trabalhadores, realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão e ofertar cursos superiores (BRASIL, 2018); integrando assim as cadeias produtivas locais e permitindo o desenvolvimento socioeconômico das regiões que sediam os institutos integrantes da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nesse sentido, não buscamos desconsiderar o que já foi conquistado pelo CPEI tradicionalmente, porém, é possível utilizar as ferramentas da comunicação organizacional integrada na pro-

pagação de uma imagem institucional que possa convergir para uma integração à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual a instituição atualmente faz parte, cumprindo assim seus objetivos em consonância com a missão e valores institucionais.

## REFERÊNCIAS

BARATA, João Ribeiro. Imagem Pública, Marketing e Comunicação Institucional: Uma Abordagem Sociológica de Três Conceitos Empresariais. **Interações**, Santarém, n. 2, p. 79-94, 2002.

BRASIL. MEC/Setec. **Concepção e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília DF: Ministério da Educação, 2010. Assunto: PDE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nº 8.168, de 16

de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nº 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nº 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 122, p. 2-3, 26 jun. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12677-25-junho-2012-613458-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 17 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituições da Rede Federal. **Portal MEC**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação Empresarial**: políticas e estratégias. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

\_\_\_\_\_, Wilson da Costa. A construção de uma Política de Comunicação como processo de legitimação da Comunicação Pública no Brasil. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, v. 9, n. 3, p. 11-24, set./dez. 2014.



COLÉGIO PEDRO II. **Política de Comunicação:** Comunicação Social do CP II. 2017. 24 p. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JULHO/Politica%20de%20Comunicacao%20Social%20CP II.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COLNAGO, Camila Krohling. A Comunicação Organizacional como Elemento Estratégico para a Construção da Identidade Corporativa e da Imagem Institucional das Empresas. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais** [...]. Santos: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2261-1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DUARTE, Jorge. Comunicação Pública. *In:* Lopes, Boanerges (org.). **Gestão da Comunicação Empresarial:** teoria e técnica. São Paulo: Editora Mauad 2007.

KUNSCH, Margarida. Maria Krohling. Comunicação pública: direitos de cidadania, fundamentos e práticas. *In:* Matos, Heloiza (org.): **Comunicação Pública: interlocuções, interlocutores e perspecti-**

**vas.** São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 13-29.

\_\_\_\_\_. Comunicação organizacional: conceitos e dimensões dos estudos e das práticas. *In*: MARCHIORI, Marlene. **Faces da cultura e da comunicação organizacional**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2006, p.167-190.

\_\_\_\_\_. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2003.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; *et al.* **Memória Histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de história na educação do Brasil**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018.

TAVARES, Jenisse Sediny Pereira. **A contribuição da comunicação institucional na construção e manutenção da imagem organizacional**. Universidade Cabo Verde: Portal do Conhecimento de Cabo Verde, 2011.

## CAPÍTULO XVI



## **A CULTURA DA PAZ SOB A VISÃO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS E O PAPEL DA ESCOLA**

RAFAELA REINALDO LIMA

MARCOS ANTÔNIO DE OLIVEIRA

### **1. INTRODUÇÃO**

A educação tem como uma de suas finalidades a humanização do ser humano. O processo de humanização é permeado de contradições, diversidade de problemas, busca permanente de superação da realidade desumanizadora, e de relações que se estabelecem entre os homens, e entre o homem e a natureza.

A expansão da educação no Brasil garantiu maior acesso às escolas, que passaram a abrigar diferentes tipos de alunos e classes sociais, com diferentes vivências, valores, culturas e hábitos que ela não estava preparada para absorver. Por se tratar de um universo que abriga grande diversi-

dade, a escola tornou-se palco favorável à instalação de conflitos (CHRISPINO, 2007).

No cenário atual, vivencia-se na escola cenas que denotam comportamentos cada vez mais agressivos. Constantemente, são divulgadas notícias de violência escolar que muitas vezes culminam em cenas de agressividade entre os próprios alunos ou entre os alunos e professores.

O crescimento de episódios violentos envolvendo o espaço escolar não deixa dúvida quanto à necessidade de se trazer este tema para o debate da educação brasileira. São inúmeros os episódios de violência escolar e estes se multiplicam em todo o território brasileiro, atingindo todas as redes e níveis de ensino, tornando o assunto de domínio público. No que pesa a urgência do debate sobre este tema, é possível afirmar que o cultivo da cultura de paz apresenta-se como um instrumento real e efetivo da educação humanizada sob a visão da tendência pedagógica progressista:

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam no-

vas ameaças não militares a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis (UNESCO, 2010, p.11).

A busca permanente por uma sociedade mais humanizada depende, em certa medida, do enfrentamento do problema da violência escolar, haja vista que a escola se constitui em um espaço privilegiado de construção e exercício da cidadania. Em outras palavras, o estado democrático de direito pressupõe a livre manifestação do pensamento e o respeito às individualidades, independente da condição econômica, sociocultural, raça/etnia, gênero, posição política, credo, entre outros.

A construção de uma cultura de paz não denota ausência e/ou camuflagem dos conflitos, mas reivindica o reconhecimento da diversidade, das desigualdades e das injustiças. Os conflitos são oportunidades de crescimento e amadurecimento social, permitindo a construção de um ambiente no qual as pessoas tenham liberdade para se expressar e que seus sentimentos e necessidades sejam respeitados, podendo vivenciar cotidianamente situações de cooperação e de trocas de experiências.

As tendências pedagógicas progressistas explicitam a relevância do papel da escola na sociedade, a partir da perspectiva das diversas visões de mundo que buscam explicar sobre o homem e suas múltiplas interações sociais. As pedagogias de cunho progressista veem na educação a possibilidade de compreensão da realidade histórico-social, mostrando o homem como sujeito que constrói sua realidade e, nesse sentido, a cultura da paz se apresenta como instrumento imprescindível para educação realizar o seu trabalho.

No tocante às práticas educativas, evidencia-se a importância da escola e do papel desempenhado pelo professor para proporcionar aos alunos uma sólida formação científica, técnica, tecnológica, humanista, crítica e emancipadora, capaz de promover a mobilidade social desses sujeitos. A realização desse projeto de vida depende, fundamentalmente, das vivências que são proporcionadas pela cultura da paz no ambiente escolar.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discutir as implicações da cultura da paz nas escolas, sob o enfoque pedagógico progressista, e a sua relevância enquanto instrumento essencial para a valorização do diálogo, prevenção e composição de conflitos, respeito às individualidades, fortalecimento de vínculos, redução da violência,

comunicação não-violenta e, conseqüentemente, melhoria do desempenho escolar.

## **2. A CULTURA DA PAZ E A ESCOLA**

A Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, encontra-se estruturada em dez princípios e tem como base e fundamento a defesa aos direitos das crianças à liberdade, de brincar e ao convívio social, preconizando o respeito.

Em seu Princípio Segundo, referindo-se às crianças, aduz que "(...) ser-lhes-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade" (ONU, 1959).

A ONU destaca a atenção que todos os Estados nacionais devem dirigir aos direitos humanos fundamentais, como a dignidade e o valor do ser humano, e alerta, ainda, no Princípio Décimo, quanto à necessidade de se criar uma criança "num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal [...]" (ONU, 1959).

Nesse contexto, a Resolução nº 53/243, de

06 de outubro de 1999, referente à Declaração sobre uma Cultura de Paz, foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU como expressão da profunda preocupação com a persistência e proliferação da violência e dos conflitos nas diversas partes do mundo. Esta norma preconiza a necessidade de se eliminar todas as formas de discriminação e manifestação de intolerância, e tem como objetivo servir de orientação para governos, organizações internacionais, e para sociedade civil em geral, na formulação de políticas, programas, projetos e atividades a fim de promover e fortalecer uma cultura de paz neste milênio.

Conforme estabelece a Declaração sobre uma Cultura de Paz, nos seus artigos 1º e 2º, a paz é reconhecida não somente como a ausência de conflitos, mas também como um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promove o diálogo e a solução dos conflitos em um espírito de entendimento e cooperação mútuos. A cultura de paz é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, grupos e nações (ONU, 1999).

A paz se constrói nas ações e interações co-



tidianas, das mais simples às mais elaboradas, envolvendo as relações consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, caracterizando um movimento não apenas reduzido ao combate à violência, mas ampliado na perspectiva da promoção da cultura da paz.

Conforme afirma Milani (2000), ser um cidadão de paz transcende a visão de não ser um indivíduo violento, visto que fazer o bem assume um caráter mais amplo do que não fazer o mal. Segundo o autor, a prática da paz implica o envolvimento de cada cidadão, família, organização e comunidade na vivência e na construção de relações baseadas no respeito, na unidade, na diversidade e na empatia. O vínculo existente nas relações sujeito-ambiente torna a construção e a vivência da paz na sua mais efetiva e eficaz forma de promoção e difusão.

Segundo Dusi, Araújo e Neves (2005, p. 137), à escola, enquanto instituição formativa, compete a tarefa de promoção da paz, bem como a sua vivência e difusão, por meio de metodologias específicas e através de ações efetivas que representem as práticas preconizadas pelas declarações já citadas. Deve ser um espaço de formação e aprendizagem e deve envolver uma ação para além do aspecto cognitivo ou da prática curricular, consti-

tuindo um campo de interações sociais, de crescimento integral e de construção cultural.

A escola pacífica é aquela que se constrói como somatório natural das ações cotidianas de professores e gestores. A escola pacífica é alcançada quando a mediação de conflitos deixa de ser uma técnica especialmente estudada no campo cognitivo, e ensaiada na ação prática didática, para fazer parte da cultura escolar, que reconhece e determina o conflito quando ele ainda é um antagonismo, e o resolve com o respeito que seus membros exigem, evitando que ele descambe para a manifestação violenta, que é o que se chama de violência.

A mediação de um conflito é o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador –, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável. A mediação induz à reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais (CHRISPINO, 2007). A mediação induz atitudes de tolerância, respeito e responsabilidade social.

Para alcançar a paz no ambiente escolar

deve-se buscar um conjunto de procedimentos e dinâmicas de aula que privilegiem o aprendizado cooperativo e a prática efetiva dos princípios que contribuem para o desenvolvimento de uma cultura de mediação de conflitos: cooperação, comunicação, respeito à diversidade, exposição positiva das emoções e mediação de conflitos.

Ao se ensinar o respeito, o diálogo e a responsabilidade, alunos e professores tendem a mudar as suas concepções de mundo. Como afirma Paulo Freire:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2005, p.79).

Segundo Lima (1992, p. 4), a experiência escolar se insere em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito, iniciado antes de sua entrada na instituição, tornando-se a escola, cada vez mais, uma das principais possibilidades de desenvolvimento para o ser humano. Conforme afirma

a autora, “a escola não é um espaço independente de socialização e aprendizagem, mas um espaço que vem se somar aos outros nos quais o ser humano transita”, para onde a experiência acumulada do sujeito é levada e irá influenciar a sua inserção nos contextos. Ressalta-se, assim, a coautoria na construção do processo de escolarização: o indivíduo constrói a sua relação com a escola com base nas suas experiências, ao passo que a escola constrói a sua relação com o indivíduo com base nas elaborações sociais das experiências culturais.

A inserção escolar é um momento de construção e ressignificação cultural, que pode aproximar-se ou afastar-se dos preceitos de paz e dos valores sociais a depender das construções já existentes e das condições ambientais promotoras de sua transformação. É importante destacar a necessidade do reconhecimento recíproco entre os indivíduos acerca da aceitação das diferenças étnicas e culturais enraizadas. Assim, se realçará as possibilidades de respeito mútuo e a construção de uma sociedade mais rica em termos de alternativas criativas para resolver os difíceis problemas que surgem e, acima de tudo, aumentar as possibilidades de um mundo de paz.

Ressalta-se a necessidade de uma intencionalidade educativa consciente, através do engaja-

mento dos processos dialógicos e interacionais, bem como dos conteúdos programáticos, oportunizando a reflexão e o exercício de valores como o respeito às diferenças e o serviço à coletividade, por meio do fortalecimento da identidade pessoal e cultural.

Milani (2003, p. 31) reconhece a importância de se construir uma Cultura de Paz ao afirmar que “para que relações de paz, respeito e cooperação prevaleçam numa escola ou comunidade, não bastam boas intenções e belos discursos”; é necessário que ocorram no seio das organizações as transformações indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. O autor alerta quanto ao discurso da paz que permeia o senso comum, que tende a assumir o caráter abstrato de um ideal que todos desejam, mas que raros se dispõem a construir: “quando isso acontece, a proposta corre o risco de tornar-se uma mera expressão de boas intenções, ingênua em sua consistência e reduzida, em sua abrangência, à ação do indivíduo nas suas relações interpessoais” (*ibidem*, p. 39).

Dessa forma, assumindo-se como agente de transformação social e como palco privilegiado de negociações culturais e de desenvolvimento humano, a instituição escolar ocupa uma posição

de relevo para a vivência, promoção e difusão da Cultura de Paz.

### **3. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS**

A apropriação do conhecimento acerca das tendências pedagógicas se mostra fundamental para que o professor identifique a concepção pedagógica da escola. Por sua vez, essa concepção pedagógica evidencia a visão de mundo, de ser humano, de sociedade, de cultura, ciência, técnica, tecnologia, trabalho, educação e, conseqüentemente, a visão de escola, e o que dela se espera, na perspectiva da formação omnilateral dos sujeitos.

Segundo Luckesi (1990, p. 53), tendências pedagógicas são “as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”. Assim, as tendências pedagógicas são concepções, são visões de mundo. Cada tendência apresenta suas concepções de homem e de sociedade e identifica o papel da escola de acordo com a ideologia correspondente.

As tendências pedagógicas também expressam uma concepção de mundo de acordo com o contexto histórico em que foram elaboradas. Na

literatura, as tendências pedagógicas progressistas encontram-se divididas em: liberais e progressistas.

As tendências pedagógicas liberais surgiram no século 19, sob forte influência dos ideais da Revolução Francesa (1789) de igualdade, liberdade e fraternidade, e foram influenciadas também pelas contribuições do liberalismo do mundo ocidental e do sistema capitalista. Para os liberais, a educação e o saber já produzidos (*corpus* de conteúdos sistematizados) são mais importantes que a experiência vivenciada pelos educandos no processo pelo qual eles aprendem. Dessa forma, os liberais contribuíram para a manutenção do saber como instrumento de poder entre dominador e dominado.

As tendências pedagógicas liberais mais importantes são a Pedagogia Liberal Tradicional e a Pedagogia Tendência Liberal Renovada. No geral, é possível afirmar que a organização escolar fundada em pedagogias liberais busca a preparação do indivíduo para atuação na sociedade. Todavia, esse tipo de organização está ancorada na ideia de propriedade privada dos meios de produção, isto é, no conceito de sociedade de classes.

As tendências progressistas surgem na França a partir de 1968, e no Brasil coincide com

o início da abertura política, período de notória efervescência cultural. Trata-se do marco histórico que indica uma mudança de concepção da escola que passa a ser vista não mais como uma redentora, e sim como reprodutora das condições sociais, políticas e econômicas vigentes que visavam a manutenção do *status quo*. No Brasil, essas ideias passaram a ser criticadas pelos filósofos e sociólogos da educação que se posicionaram a favor da necessidade de superação, tanto da ilusão da escola como redentora, como da impotência e do imobilismo da escola reprodutora (SAVIANI, 2003).

Libâneo (2014), partindo de uma análise crítica das diferentes realidades sociais que, implicitamente, sustentam as finalidades sociopolíticas da educação brasileira, identifica na Pedagogia Progressista três tendências: a Pedagogia Progressista Libertária; a Pedagogia Progressista Libertadora; e a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos. Contudo, ao analisar essas tendências, deve-se ter em mente que uma não substitui totalmente as outras, havendo traços comuns entre uma e as outras que se manifestam nas práticas escolares.

A Pedagogia Progressista Libertária defende e estimula a participação em grupos e movimentos sociais como: sindicatos, grupos de mães, gru-



pos comunitários, associações de moradores, entre outros, que vão para além dos muros escolares e, ao mesmo tempo, trazem para dentro da escola a realidade da sociedade. Suas ideias surgem com a abertura democrática, que vai se consolidando lentamente a partir do início dos anos 1980, com o retorno dos exilados políticos ao Brasil, e com a conquista gradual da liberdade de expressão através dos veículos de comunicação de massa e dos meios acadêmicos, políticos e culturais do país.

Naquele contexto, a necessidade imediata da escola era concretizar a democracia através de eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa. Cresce assim o interesse por escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas e solidifica-se o projeto de escola que corresponda aos anseios da classe trabalhadora, respeitando as diferenças e os interesses locais e regionais, objetivando uma educação de qualidade e garantida a todos os cidadãos.

Segundo Queiroz e Moita (2007, p. 14), no Brasil, os educadores chamados de libertários têm inspiração no pensamento de Celestin Freinet. Nesta tendência pedagógica, o papel da escola é buscar a transformação do aluno no sentido libertário e autogestionário, como forma de resistên-

cia ao Estado e aos seus aparelhos ideológicos. Os conteúdos são resultantes das necessidades do grupo. A relação professor-aluno baseia-se em um aconselhamento e o professor torna-se uma espécie de monitor para o aluno, cujo papel é refletir sobre sua realidade, sobre a opressão e sobre suas causas, resultando daí seu engajamento na luta pela libertação de todas as formas de opressão do Estado.

Já a Pedagogia Progressista Libertadora, conhecida como Pedagogia de Paulo Freire, principal teórico dessa tendência, baseia-se no vínculo existente entre a educação e a luta de classes, destacando o sujeito que oprime e o sujeito que é oprimido. Para este, o saber mais importante é o entendimento de que ele é um oprimido, ou seja, o mais importante para o sujeito é ter consciência da realidade em que vive, ter consciência de classe. Essa tendência centraliza-se na discussão de temas sociais e políticos; e a transformação social, o fim almejado, se realiza mediante a libertação do oprimido, ou seja, quando este é capaz de desenvolver sua consciência crítica, ao mesmo tempo que participa ativamente do projeto de organização de classe.

Na Pedagogia Libertadora o professor coordena as atividades e atua juntamente com os alu-

nos. O papel da escola está baseado na formação da consciência política do aluno para agir e modificar a realidade em que vive. Os conteúdos são provenientes de temas geradores, que emergem da problematização do cotidiano dos educandos. O método de ensino baseia-se em grupos de discussão e deve promover a vivência de relações afetivas. O professor e o aluno são sujeitos do ato do conhecimento numa relação de horizontalidade, de igual para igual. A aprendizagem ocorre por meio da troca de experiências em torno da prática social.

Freire (2005) ressalta a importância do vínculo e da qualidade das relações sociais e humanas, dentre as quais destaca a relação professor-aluno, que ocorre em meio à produção de conhecimento o qual condiciona a sua ocorrência. Não basta ao educador a competência técnica e disciplinar do conteúdo que ensina. O educador precisa saber mediar as relações, que são humanas, e que devem ter como foco a humanização do sujeito histórico e social, da qual decorre a formação de um cidadão consciente e solidário.

Por fim, a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, ou Pedagogia Histórico-Crítica, surge no Brasil ao final dos anos 1970, e acentua a necessidade de se direcionar os conteú-

dos para a explicação da realidade social, enfatizando o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições. Por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, o aluno desenvolve o suporte instrumental teórico de que necessita para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

O professor é o mediador entre os conteúdos e os alunos. O ensino e a aprendizagem, por sua vez, são centrados no aluno, e a construção do conhecimento resulta da experiência pessoal e subjetiva dos educandos, pois admite o princípio da aprendizagem significativa, cujo ponto de partida é o conhecimento do qual o aluno já se apropriou. Assim, a transferência da aprendizagem se realiza somente no momento em que ocorre a síntese, isto é, quando o aluno supera sua 'visão parcial e confusa' sobre determinado conteúdo e adquire uma visão mais clara e unificadora.

#### **4. PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS E A CULTURA DA PAZ**

Constata-se, portanto, que as pedagogias progressistas, notadamente, a tendência Crítico-Social dos Conteúdos e a tendência Libertadora,

apresentam-se como os campos mais férteis para o cultivo da Cultura da Paz, na medida em que concebem a educação como possibilidade concreta de compreensão da realidade histórico-social, e entendem o aluno como sujeito que constrói a sua própria realidade.

A Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos propõe uma abordagem crítica dos assuntos estudados, no sentido de tratar os conteúdos escolares dentro de uma análise concreta das relações políticas, econômicas, sociais e culturais que envolvem a prática escolar, contribuindo efetivamente para a formação de sujeitos pensantes e críticos. Os teóricos desta tendência pedagógica defendem a ideia da escola como um espaço de síntese entre a cultura experiencial (que ocorre na família, nos grupos de vizinhança, na rua, na cidade, nos meios de comunicação, dentre outros) e a cultura formal (os conteúdos do ensino escolar).

Assim, consideram extremamente relevantes as implicações pedagógicas e didáticas advindas do interculturalismo (como o acolhimento da diversidade cultural dos alunos), da educação ambiental, da luta pela paz, dos movimentos sociais, dentre outros. Essa pedagogia promove uma ação estimuladora do diálogo e da criação de procedimentos e formas de interação que superem a au-

sência da sinceridade do protocolo, e busquem a humanização da escola.

Nesse contexto, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos favorece a compreensão e a implementação da cultura da paz no enfrentamento dos conflitos escolares, à luz de uma educação dialógica e democrática, propiciando uma harmonização das relações humanas e dos conflitos nelas surgidos, garantindo um ambiente pedagógico favorável à autonomia, à liberdade, à emancipação e à criticidade de professores e alunos.

No processo de formação do aluno é essencial que os conteúdos culturais e científicos incidam no desenvolvimento das capacidades cognitivas, das competências para pensar, das habilidades de pensamento e na aquisição de conceitos para se unir ao desenvolvimento de uma subjetividade capaz de fazer frente aos problemas e desafios da atualidade e das realidades tecnológica, planetária, ambiental e global.

Em relação à Pedagogia Libertadora, destaca-se que nesta tendência é possível desenvolver propostas pedagógicas que favoreçam a valorização das habilidades sociais (anteriormente conhecidas como relações interpessoais) e o exercício dos valores éticos, para uma convivência harmoniosa no espaço educacional. Nesse sentido, o

conflito deve ser compreendido como uma mola propulsora para a (re)elaboração das relações e das representações sociais que permeiam o cotidiano, o clima e a cultura institucional.

Sobretudo, o conflito deve ser encarado de modo positivo e até necessário à transformação social e ao crescimento dinâmico do ser humano. A escola deve propiciar a criação de espaços em que prevaleçam a fala e a escuta qualificadas, de modo que se constituam em experiências pedagógicas e espaços de construção coletiva do conhecimento, bem como de análises da realidade e de confrontos e trocas de experiências por meio de ações curriculares efetivas, que podem contribuir para a redução da violência escolar e para a implantação das culturas de mediação e de paz.

Assim, percebe-se, na Pedagogia Libertadora, a preocupação com a transformação social e com a qualidade das relações entre os sujeitos. Educação e sociedade articulam-se de forma dialética, constituindo um importante instrumento de transformação socioeducacional, elevando o nível de consciência do estudante sobre a sua emancipação política, econômica, social e cultural, e, conseqüentemente, promovendo um ambiente mais pacífico, tolerante e humano.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é entendida como o ato de (re) produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, tendo apresentado diversas modificações ao longo do tempo, no sentido de tornar-se uma alternativa de destaque na promoção da transformação social. Neste contexto, evidencia-se a importância da escola e da prática docente para proporcionar aos alunos a possibilidade de uma sociedade mais humanizada e de mobilidade social.

Percebe-se que o cultivo da cultura da paz se faz necessário e urgente nos dias de hoje. A sociedade, o governo e a escola, enquanto uma instituição formativa, devem se ocupar com a tarefa de promover as condições necessárias para transformação dos alunos em cidadãos críticos, dignos, éticos, protagonistas de sua própria vida e realidade, através do fortalecimento da sua identidade pessoal e cultural, do desenvolvimento da comunicação interpessoal, da educação para o exercício da cidadania, do reconhecimento da alteridade e respeito à diversidade, e do aprendizado e da prevenção da resolução pacífica de conflitos.

A cultura de paz, no contexto da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, se faz presente nas



práticas educativas que promovem e ampliam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos sujeitos. Tais formas de prática social referem-se a fatores sociais, culturais, históricos e institucionais que afetam o ensino e a aprendizagem. A pedagogia, ao viabilizar a prática educativa escolar, constitui-se como prática cultural, como forma de trabalho cultural, intencional, de produção e internalização de significados. Nesse sentido, o contexto sociocultural abrangido por esta tendência é fonte para o desenvolvimento do cultivo de uma cultura de paz dentro e fora da escola.

Já a Pedagogia Libertadora enxerga a educação como um meio para o desenvolvimento de uma conscientização crítica, de uma mudança de atitude por parte do sujeito, que passa a questionar a realidade em que vive, almejando a transformação social. O cultivo da cultura de paz se dá através da compreensão da realidade social, explicando o papel do sujeito como um ser repleto de habilidades sociais, capazes de promover a humanização e a transformação social.

Por fim, conclui-se que a cultura da paz, sob a visão progressista libertadora ou crítico-social, se constitui como instrumento essencial para a mudança social e política defendida por ambas as tendências pedagógicas. Para alcançar a formação

mais humanizada, há um longo caminho a ser trilhado. No entanto, é necessário trabalhar de forma esperançosa mesmo com as atuais condições, limitações e contradições que estão presentes.

## REFERÊNCIAS

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do Conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; ARAUJO, Claisy Maria Marinho de; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 37-46, jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100013). Acesso em: 12 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho 107, GEDH, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MILANI, Feizi Masrour. Cidadania: Construir a Paz ou Aceitar a Violência? *In*: FREITAS, Marilene de (org.). **Cidadania Mundial, a Base da Paz**. São Paulo: Editora Planeta Paz, 2000. p. 51-57.

\_\_\_\_\_. Cultura da Paz x Violências: papel e desafios da escola. *In*: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (orgs.). **Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. p. 31-60.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembleia Geral**: Declaração dos Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil através do art. 84, inciso XXI da Constituição, e o disposto

nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

\_\_\_\_\_. **Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembleia Geral:** Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 53/243, de 6 de outubro de 1999.** Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. ONU, 1999. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. 22. ed. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36. ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Cultura de paz: da reflexão à ação**. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO, 2010. 256 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>. Acesso em: 10 maio 2019.



## **LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO SOBRE PROBLEMAS SOCIAIS DURANTE A PANDEMIA**

MARIA JOZENILDA ARAÚJO DOS SANTOS

SAMUEL DE CARVALHO LIMA

MARIA JAHYNNE DANTAS DOS SANTOS

### **1. INTRODUÇÃO**

Segundo a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se constitui em uma modalidade que se articula a todos os níveis da educação brasileira, integrando-se às demais modalidades, além de contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (BRASIL, 2021). Por conseguinte, é através da articulação entre o Ensino Médio e a Formação Profissional que surge a perspectiva do Ensino Médio Integrado (EMI) para a consolidação de uma oferta educacional que possibilite, aos es-

tudantes, uma preparação tanto para o trabalho quanto para o exercício consciente da ação cidadã.

Desse modo, torna-se fundamental compreender a concepção de formação humana integral que se relaciona à oferta do EMI. Para tanto, Ramos (2014, p. 87) a conceitua como uma “expressão baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos, sendo essas dimensões constituídas pelo trabalho, a ciência e a cultura”.

Com base nisso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) pressupõe a formação humana integral como uma proposta educativa que propicia a construção de sujeitos sociais críticos, reflexivos e conscientes, por meio do planejamento comprometido com o exercício cidadão, aliando o conhecimento produzido e socializado na busca por transformar a realidade social de forma justa e igualitária (IFRN, 2012). Os esforços institucionais tentam levar o estudante a entender o mundo do trabalho através de seu processo formativo e procuram trazer conhecimentos que contribuam para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Levando em consideração esse contexto,

este capítulo analisa uma proposta de letramento para o quarto ano do EMI em Informática, cujo objetivo foi discutir problemas sociais durante a pandemia do Coronavírus (COVID-19). Para tanto, este artigo fundamentou-se na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018) e na discussão sobre letramento na contemporaneidade (KLEIMAN, 2014).

Para a elaboração da proposta de letramento, também foram consideradas as reflexões específicas sobre a pesquisa em ensino de línguas, no contexto da educação profissional (LIMA, 2020), e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de EMI em Informática, do IFRN. A proposta de letramento é composta por 16h de atividades distribuídas entre leitura, análise e produção de textos verbo-visuais, realizadas no ambiente digital Google Sala de Aula.

O capítulo se organiza da seguinte forma: após esta introdução, é apresentada a articulação teórico-metodológica para elaboração da proposta de letramento na educação profissional. Posteriormente, na seção de discussão dos dados, analisa-se a proposta de letramento por meio da descrição das atividades elaboradas. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas sugestões de continuidade da pesquisa.



## 2. ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A perspectiva dialógica da linguagem compreende a língua como interação discursiva, ininterrupta e vinculada ao seu conteúdo ideológico (VOLÓCHINOV, 2018). Enquanto prática social, a linguagem é estudada por meio das unidades do fluxo discursivo, ou seja, os enunciados concretos, os textos. Toda unidade do fluxo discursivo responde a algo e se orienta para uma resposta, de modo que todo enunciado “[...] participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta, ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

Considerando que todo campo da atividade humana esteja relacionado ao uso da linguagem, Bakhtin (2016) afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*” (p. 12, grifos do autor). Essa compreensão se refere aos gêneros do discurso, pressupondo que os limites do enunciado são definidos por meio da alternância entre sujeitos que participam de um diálogo tomado em perspectiva ampla, isto é, todo e qualquer tipo de interação discursiva.

Reivindica-se que o ensino da Língua Portuguesa na EPT deve assumir uma perspectiva dialó-

gica da linguagem, pois o debate sobre os textos deve abordar questões relativas tanto aos valores que circulam na sociedade, quanto aos recursos expressivos que estão inter-relacionados a esses valores. Essa premissa é fundamental para a formação que contribui com o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, ao passo que promove a consciência para uma atuação mais responsável em sociedade.

A partir disso, priorizar o texto como uma unidade de reflexão e ação, junto aos estudantes, é fundamental para uma aula de leitura, análise e escrita desses textos, de modo que essa prática se articule, também, com as perspectivas pedagógicas críticas.

Na concepção de Freire (1996, p. 42), é a “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. Para o educador, todos os homens trazem consigo uma leitura que se constitui em saber a partir das suas vivências, e cabe à escola a função de trabalhar essa releitura, uma vez que essa ação consiste em ressignificar a leitura de mundo de cada sujeito. Dessa forma, compreende-se que seja necessária a articulação entre o contexto pedagógico e o contexto sociopolítico no qual os sujeitos estão inseridos, observando como o meio social interfere no acesso à leitura e ao conheci-

mento, instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da liberdade.

Kleiman (2014, p. 8) discute a importância da leitura e escrita na perspectiva da ressignificação ao asseverar que “o professor na contemporaneidade conhece os saberes e as capacidades de seus alunos e é capaz de desenvolver estratégias para resgatar alguns desses saberes, conhecimentos e práticas, a fim de usá-los na construção de práticas letradas importantes para a vida social”. A autora apresenta uma reflexão a respeito da relação entre letramento e escola na contemporaneidade, salientando que o ensino de língua materna pode ser promovido por meio de perspectivas que integrem os processos de ensino e aprendizagem das diversas ciências, utilizando práticas sociais de leitura e escrita para que os estudantes construam novos conhecimentos.

Destaca-se que a escola deve priorizar e disponibilizar caminhos para que os sujeitos se tornem leitores e escritores proficientes para o desenvolvimento de sua formação humana em todos os sentidos. Desse modo, deve-se promover um ensino que não esteja limitado apenas à aprendizagem de leitura e escrita a fim de adaptar-se ao que já está posto pela/na sociedade, mas deve-se também promover a produção e a circulação de

textos de forma mais consciente e que tencione com o que está posto na busca pela transformação de uma sociedade menos desigual.

Ao discutir a pesquisa no ensino de línguas na educação profissional, Lima (2020, p. 165) sugere um desenho que aponta caminhos para a prática de ensino no contexto da EPT. Para o autor, o ensino de línguas

Deve engajar os alunos na análise das condições de produção textual e da importância do público-alvo como parte essencial da enunciação, relacionando essa análise às características temáticas, estruturais e estilísticas do gênero do discurso, de modo a promover a produção de gêneros orais e escritos que garantam a ampliação da atuação social, acadêmica e profissional dos alunos.

Partindo disso, Lima (2020, p. 165) defende a necessidade de se “contemplar a variedade de textos híbridos de diferentes naturezas, esferas, linguagens, mídias, culturas”. O trabalho com os letramentos é reivindicado desde que adequados à realidade dos estudantes, além disso, no tocante ao trabalho com letramentos na escola, é observado o desenvolvimento das relações semióticas que surgem principalmente nos meios digitais, conforme apontado por Cardoso, Cavalcanti e Lima-Duarte (2020, p. 860). Os autores afirmam que:

Modalidade escrita e linguagem imagética se complementam na medida em que, como seres multissensoriais, as semioses se inter cruzam enriquecendo ainda mais as interações humanas, mediadas pelas mídias virtuais, ou face a face. Para além disso, despertam-se estudos mais necessários acerca dessas intersemioses e os seus impactos sociais, sobretudo, em uma das principais agências de letramento formal, como é o caso da instituição escolar.

Opta-se por considerar essa perspectiva para refletir sobre as práticas de ensino de língua portuguesa em sala de aula – ou na aula remota, devido ao distanciamento social – para que se contemple a reflexão sobre a realidade social. Vale destacar que, a essa articulação entre a perspectiva dialógica da linguagem e uma pedagogia de ensino crítica, soma-se a concepção de formação humana integral reivindicada especificamente pela base conceitual brasileira sobre a EPT. A respeito das práticas integradoras e do currículo integrado, Henrique e Nascimento (2015, p 70), reforçam que:

Construir um currículo que tenha por fundamento a integração não significa realizar sobreposição de disciplinas afins. O esforço envolve a consolidação conceitual sobre a proposta e o desenvolvimento de estratégias de ação para viabilizar, na ação docente, a realização de

práticas pedagógicas integradoras, aquelas que efetivamente integrem conhecimentos diversos para resolução de problemas.

Tendo por base essa reflexão, percebe-se a necessidade da elaboração de propostas de ensino com atividades que discutam problemas sociais, o mundo do trabalho, e suas relações, de modo a integrar diferentes conhecimentos para debater a realidade social durante o período da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

Vale destacar que esse compromisso segue o conjunto de reflexões recentes que buscaram dar inteligibilidade às relações entre o ensino de Língua Portuguesa e a educação profissional no âmbito do Grupo de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas (IFRN/CNPq), pautando, até o presente momento: a escrita de resenhas de obras audiovisuais sobre problemas ambientais (LIMA; AMARAL; LIMA, 2019; LIMA; LIMA; AMARAL, 2020); a escrita dos relatórios de aula prática (PINTO; LIMA, 2018; PINTO; LIMA, 2020); e o debate sobre o mundo do trabalho por meio da leitura e escrita de textos verbo-visuais em redes sociais (REIS; LIMA, 2020). Portanto, ao refletir a respeito da oferta do EMI, que tem a finalidade de fazer uma relação entre a formação geral e a formação profissional, destaca-se a importância do ensino de Língua Por-

tuguesa como eixo estruturante essencial para auxiliar na aprendizagem dos estudantes nas mais diversas áreas do saber.

Em relação aos procedimentos metodológicos para a construção de uma proposta de letramento que tinha por objetivo discutir problemas sociais durante a pandemia, partiu-se da análise do programa da disciplina de Língua Portuguesa, constante no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de nível médio em Informática na Forma Integrada do IFRN. Essa análise incluiu a ementa e o programa (conteúdos) da disciplina de Língua Portuguesa, de todos os anos/séries em que a disciplina é ofertada.

Por meio da análise desse documento institucional, percebeu-se que não há uma referência explícita aos conteúdos relacionados aos textos verbo-visuais em uma perspectiva integrada com a discussão sobre problemas sociais e o mundo do trabalho. Notou-se, no entanto, uma menção aos textos das mídias digitais no 4º ano/série do referido curso, deixando em aberto as possibilidades sobre os temas a serem abordados por esses textos.

Tomando por base essas informações, buscou-se elaborar uma proposta de letramento, na educação profissional, que discutisse sobre os problemas sociais durante a pandemia. Devido ao próprio contexto da pandemia, essa proposta foi pla-

nejada de modo a contemplar interações remotas síncronas e assíncronas, visando desvelar sentidos possíveis dos textos verbo-visuais que circulam nas redes sociais dos estudantes, bem como propor a produção e circulação de novos textos feitos por eles. Assim, a análise da proposta de letramento apresentada na próxima seção é oriunda dessa articulação teórico-metodológica com vistas a promover o ensino de Língua Portuguesa comprometido com a base conceitual da educação profissional.

### **3. DISCUSSÃO DOS DADOS**

A seguir, apresenta-se (tabela 1) uma proposta de ensino com atividades elaboradas a partir da seleção dos textos verbo-visuais conhecidos socialmente como memes. A proposta foi pensada para ser utilizada de forma integrada à disciplina de Língua Portuguesa do 4º ano do EMI, com 16h de atividades distribuídas entre leitura, análise e produção de memes.

Em paralelo à necessária reflexão sobre os recursos expressivos que compõem esses textos, isto é, a linguagem verbal e a imagem, objetiva-se, explicitamente, discutir sobre problemas sociais durante a pandemia. Desse modo, a intenção é de colaborar para a abordagem de textos que fomente a consciência crítica dos estudantes da educação profissional.



**Tabela 1** - Proposta de letramento na educação profissional para o debate sobre os problemas sociais durante a pandemia.

<p><b>Atividade 1:</b> Fórum para leitura e análise de memes (8h/a).</p>	<p><b>Objetivo:</b></p>	<p>Promover a discussão sobre problemas sociais durante a pandemia, contribuindo para o pensamento crítico acerca dos temas que circulam na sociedade e dos recursos expressivos que constituem os textos verbo-visuais (memes).</p>
	<p><b>Procedimentos:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar memes que possam promover uma reflexão sobre problemas sociais durante a pandemia e explorá-los de modo a explicitar como eles problematizam a realidade social.</li> <li>- Construir sentidos por meio da reflexão sobre a imagem que constitui o texto, e sua inter-relação com a linguagem escrita e a contemporaneidade (contexto sócio-histórico).</li> </ul>

	<p><b>Avaliação:</b></p>	<p>Favorecer a discussão: Que imagem é essa? Qual a origem dela? Por que ela é utilizada nesse meme? Como essa imagem se relaciona com a pandemia?</p>
<p><b>Atividade 2:</b> Produção de memes (8h/a).</p>	<p><b>Objetivo:</b></p>	<p>Incentivar a produção autônoma e criativa de memes que se constituam em reflexões críticas sobre problemas sociais do seu entorno: precarização/uberização do trabalho, desemprego, vulnerabilidade social, e <i>etc.</i></p>

	<p><b>Procedimentos:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar páginas na internet (ou aplicativos) que ajudem na elaboração de memes.</li> <li>- Encorajar os estudantes a utilizar imagens de filmes, séries, ou outra produção cultural que eles gostem.</li> <li>- Questionar as razões da escolha.</li> <li>- Encorajar a usar a linguagem verbal, escrevendo uma pequena mensagem que complemente o sentido da imagem, colaborando na atualização do meme na contemporaneidade.</li> </ul>
	<p><b>Avaliação:</b></p>	<p>Favorecer a discussão: De onde vem essa imagem? Por que ela é utilizada nesse meme? Para quem poderíamos enviar esse meme, além da turma?</p>

Fonte: elaboração dos autores (2021).

Na análise dessa proposta, evidencia-se a escolha pelos textos verbo-visuais socialmente identificados como memes para a discussão sobre problemas sociais durante a pandemia com a justificativa da ampla circulação desses textos nas redes sociais dos estudantes, sobretudo no *WhatsApp*. Portanto, esses são textos que se fazem presentes no dia a dia da maioria das pessoas, e que são de fácil compartilhamento.

Desse modo, considera-se a relevância e a popularidade dos memes para abordá-los na aula de Língua Portuguesa com o objetivo de debater a realidade social dos alunos conjuntamente com o seu entorno. Pretende-se, pois, desenvolver a criticidade dos estudantes, apontando tanto para os recursos expressivos que constituem esse texto, ou seja, a imagem e a linguagem verbal, quanto para os problemas sociais que foram intensificados pela pandemia e o consequente distanciamento social.

A proposta de letramento considera explicitamente a discussão sobre os letramentos na contemporaneidade, abordada por Kleiman (2014), pois busca debater em sala de aula os textos verbo-visuais que circulam amplamente nos ambientes digitais e que são carregados de conteúdo ideológico. Além disso, as duas atividades

propostas contemplam práticas de leitura e escrita sobre problemas sociais que devem se relacionar ao mundo do trabalho, temática constitutiva das bases conceituais da EPT. O meme a seguir (figura 1) ilustra o compromisso com o debate na contemporaneidade.

### Figura 1 – Problema social na pandemia



Fonte: jornal A Gazeta (2021).

Ao explorar a verbo-visualidade desse texto – Que imagem é essa? Qual a origem dela? Por que ela é utilizada nesse meme? Como essa imagem se relaciona com a pandemia? – percebemos que se trata do registro de uma cena de um epi-

sódio da série de animação *Os Simpsons*, uma série norte-americana que se constitui numa paródia do estilo de vida da classe média dos Estados Unidos.

Quando a imagem é trazida para a contemporaneidade pandêmica, o autor do meme ironiza os problemas sociais por meio da linguagem verbal que descreve um possível diálogo entre as personagens em tela, onde revela-se a venda do assento traseiro do carro para adquirir álcool em gel, mercadoria supervalorizada durante a pandemia devido ao seu potencial de prevenir a transmissão do vírus, ao passo que a família permanece com o carro, mercadoria valorizada que pode ser interpretada como símbolo de poder e *status* em nossa sociedade.

Por fim, vale destacar também que é fundamental que o professor realize a seleção dos textos mais adequados para serem utilizados com os estudantes, de preferência que se relacionem mais com o cotidiano deles, de modo que se possa discutir criticamente os sentidos que são construídos e circulam amplamente na sociedade brasileira. Na sequência, apresentam-se as considerações finais com sugestões de continuidade de pesquisa.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de letramento para o EMI, onde o objetivo era discutir problemas sociais durante a pandemia. Para atingirmos tal fim, optamos pela utilização de textos verbo-visuais socialmente identificados como memes a fim de promover a leitura e a escrita com o 4º ano do Ensino Médio Integrado em Informática, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

As escolhas teórico-metodológicas possibilitaram reflexões que apontaram para uma lacuna – a ausência no PPC do curso (IFRN, 2012) – referente à possibilidade de integração dos textos relacionados explicitamente às discussões sobre problemas sociais ou sobre o mundo do trabalho. Desse modo, a proposta se caracteriza como complementar a essa oferta, atualizando as possibilidades de se ler e escrever textos relacionados ao contexto da pandemia.

É importante ressaltar que ao sugerirmos uma proposta de letramento na educação profissional, entendemos também que ela fica aberta à críticas e adaptações aos sujeitos a quem este capítulo é direcionado, ou seja, aos professores interessados em aplicá-la de acordo com sua realidade e a dos seus estudantes; além

de pesquisadores que possam dar continuidade a esse tipo de reflexão. Desenvolver essas atividades propostas, de modo a registrar as interações e os textos dos estudantes, constitui numa possível continuidade de investigação, sob caráter interventivo.

Por fim, reivindica-se a necessidade da discussão sobre problemas sociais durante a pandemia, na aula de Língua Portuguesa, com o intuito de levar os estudantes a refletirem sobre o mundo do trabalho, ao passo que, também, ponderam sobre os recursos expressivos que constituem os textos que circulam em sociedade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BICHARA, Sarah. Brasileiros lidam com a quarentena fazendo memes na web. **A Gazeta**, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/entretenimento/cultura/brasileiros-lidam-com-a-quarentena-fazendo-memes-na-web-veja-alguns-0320>. Acesso em: 28 jan. 2021.



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] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 3, p. 19, 6 jan. 2021.

CARDOSO, Neide Silva; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; LIMA-DUARTE, Flávia Karolina. Implicações textual-discursivas na composição do gênero meme: uma análise de sua constituição na virtualidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, p. 856-872, jun. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debate-educacao/article/view/8693>. Acesso em: 27 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146p.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 63-76, ago. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/>

index.php/HOLOS/article/view/3188. Acesso em: 27 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, presencial**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em : <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado/tecnico-em-informatica/view>. Acesso em: 08 jun. 2020.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>. Acesso em: 08 jul. 2020.

LIMA, Samuel de Carvalho. A pesquisa para o desenvolvimento do ensino de línguas na Educação Profissional. *In*: FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; LIMA-NETO, Vicente de. (orgs.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 163-178.

LIMA, Sandra Costa; AMARAL, José Araújo; LIMA, Samuel de Carvalho. Uma proposta de ensino interdisciplinar: a resenha de obras audiovisuais sobre o tema Ecologia e Problemas Ambientais. **PRINCIPIA**, João Pessoa, v. 1, p. 48-55, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/2790>. Acesso em: 28 mai. 2021.

LIMA, Sandra Costa; LIMA, Samuel de Carvalho; AMARAL, José Araújo. Ensino interdisciplinar da escrita de resenhas na educação profissional. **Horizontes**, São Paulo, v. 38, n. 1, 24 fev. 2020. 13 p.

PINTO, Monick Munay Dantas da Silveira; LIMA, Samuel de Carvalho. A língua portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de ensino do gênero textual relatório de aula prática no PROEJA. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 4, n. 8, nov. 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/540>. Acesso em: 28 mai. 2021.

PINTO, Monick Munay Dantas da Silveira; LIMA, Samuel de Carvalho. O ensino do relatório de aula prática na educação profissional: os efeitos de

uma intervenção pedagógica na escrita de jovens e adultos. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista - BA, v. 11, n. 2, p. 245-266, jan. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. (Coleção Formação Pedagógica), v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

REIS, Angislene Ribeiro Silva; LIMA, Samuel de Carvalho. Letramento digital na Educação Profissional: um relato de intervenção pedagógica no Instituto Federal do Piauí. *In*: BRANCHER, Vantoir Roberto; RODRIGUES, Ricardo Antonio; SOUZA, Francisco das Chagas Silva (orgs.). **Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 163-176.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

## CAPÍTULO XVIII

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA,  
NUANCES E PERSPECTIVAS**

MARIA CLAUDENIZA MAIA PINTO

SANDRA MARIA CAMPOS ALVES

**1. PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A história da Educação Profissional no Brasil tem início com a chegada dos jesuítas em 1549, a Companhia de Jesus fazia parte de uma das ações da Igreja Católica para combater a Reforma Protestante que se espalhava por toda a Europa. Os membros da companhia deveriam arrebanhar almas do Novo Mundo para o cristianismo católico, todavia, além da missão evangelizadora, os padres também promoviam uma educação profissional de caráter informal, ensinando aos índios diversos ofícios pertinentes aos hábitos culturais portugueses.

O ensino profissional, de caráter formal, iniciou-se no nosso país no século XIX, com a chega-

da da família real portuguesa na intitulada América Portuguesa. Nesse sentido, Moura (2010) destaca que:

Conforme consta no Parecer nº 16/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), a origem da educação profissional escolar surge em 1809, com a promulgação de um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas (MOURA, 2010, p. 61).

A criação desse colégio objetivava a qualificação de jovens para atuarem como mão de obra nas fábricas e manufaturas nacionais. A abertura delas foi fomentada pelo Alvará de 1º de abril de 1808, documento que legalizou a abertura de fábricas e manufaturas na colônia, até então vetadas pelo governo português (VIEIRA; SOUSA JÚNIOR, 2016).

Após esse primeiro ato, o príncipe D. João expandiu a educação de nível superior de caráter profissional ou formativo com a Academia da Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808), a Academia Real Militar (1810), os cursos de Agricultura (1814), o curso de Desenho Técnico (1818) e a Academia de Artes (1820). Todas essas instituições estavam sediadas no Rio de Janeiro (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p. 4).

Já no governo imperial, mais precisamente durante o reinado de Pedro II, entra em cena, no cenário educacional, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Criado em 1861, tratava-se de uma instituição voltada para a capacitação de profissionais habilitados para exercerem funções administrativas dentro de órgãos governamentais (LIMA, 2005). Ainda no século XIX, mas já nos anos iniciais da República, são criados os estabelecimentos assistencialistas para menores abandonados. Nesses estabelecimentos, os jovens aprendiam a ler e posteriormente eram encaminhados ao mundo do trabalho, “o objetivo principal era retirar as crianças da rua para que não se transformassem em futuros desocupados” (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Essas instituições, juntamente com os Liceus de Artes e Ofícios, criados na segunda metade do século XIX, tinham ao mesmo tempo um caráter assistencialista e mercadológico. Ou seja, faziam uma obra social amparando jovens das classes menos favorecidas economicamente e, ao mesmo tempo, qualificavam mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho. Esses dois aspectos caracterizaram a educação profissional no Brasil neste primeiro período. A partir do século XX, a educação profissional, agora atrelada ao go-

verno republicano, adquire uma nova faceta, como afirma Dante Henrique:

O início do século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país, quando passou a haver um esforço do poder público na organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a de preparação de operários para o exercício profissional, visando atender às demandas do campo econômico que, em função do incipiente processo de industrialização, passa a exigir operários minimamente qualificados para a nova fase da economia que se iniciava (MOURA, 2010, p.62).

Seguindo uma perspectiva mercadológica, ou seja, alinhada com os interesses do capital, praticados pela burguesia e disseminados pelo Estado, foram criadas, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices e, no ano seguinte, foram instituídas várias unidades suas em diferentes partes do país. Também foram organizados cursos voltados para atividade no campo, paralelo aos industriais, todos destinados à população menos favorecida economicamente. “Tais medidas evidenciaram um redirecionamento da educação profissional, pois ampliaram seu horizonte de atuação para atender os



interesses emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (MOURA, 2010, p. 62).

Durante as primeiras décadas do século XX, período denominado pela historiografia como Primeira República, tinha-se, portanto, uma organização e funcionamento bem simples da educação, que de acordo com Acácia Kuenzer, estruturava-se da seguinte forma: “havia um curso primário com duração de quatro anos para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior. Alternativamente, existiam os cursos rural e profissional, destinados às crianças das classes populares” (KUENZER, 1997, p.104).

Como se pode perceber, a educação profissional estava inserida nos níveis básicos, tendo como principal objetivo a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. No início dos anos 30, o Brasil tem sua estrutura política modificada, a aliança entre São Paulo e Minas Gerais é rompida e a “política do café com leite” sai de cena cedendo lugar a uma nova república que viveu durante 15 anos sob a tutela do gaúcho Getúlio Vargas.

Durante a Era Vargas, o Estado assume mais responsabilidades frente à educação básica, tendo que estabelecer, inclusive, um Plano Nacional de

Educação. Vale ressaltar que essas ações foram referentes aos primeiros anos do governo Vargas, mais tarde, quando Getúlio promove o golpe e institui uma ditadura no Brasil, o presidente revoga a vinculação do Estado aos recursos financeiros destinados à Educação (VIEIRA; SOUSA JÚNIOR, 2016). Nesse novo contexto político, a Educação Profissional passa a ser desenvolvida em parceria com indústrias e sindicatos, para Moura (2010):

Essa demanda foi decorrente do processo de industrialização que vinha sendo desencadeado a partir de 1930 e que exigia um contingente de profissionais mais especializados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços. Esse fortalecimento da indústria nacional é potencializado pela Segunda Grande Guerra Mundial, pois, no período pré-bélico e durante o conflito, as grandes economias envolvidas – países centrais da Europa, Estados Unidos e Japão – concentraram todo seu esforço produtivo na indústria bélica, abrindo espaço para que as economias emergentes avançassem em seus processos de industrialização (MOURA, 2010, p. 64).

Destaca-se nesse período, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), órgão responsável pela oferta de cursos técnicos de curta duração com a finalidade de capacitar

mão de obra especializada para trabalhar na indústria fomentada no país. De acordo com Müller:

Embora não possa ser considerado fundamental para o estabelecimento de nosso parque fabril, assumiu como missão a valorização do trabalhador nacional, o que significa, em última instância, a tentativa de transformar um grupo sob seu controle em uma elite dentro da grande massa trabalhadora, colocando mais uma camada na representação social do trabalhador braçal: aquele formado pelo SENAI (MÜLLER, 2010, p. 199).

O SENAI, e outros órgãos criados em seguida como o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), deram origem ao Sistema S de profissionalização, pois faziam parte da iniciativa privada, ou seja, o Governo se eximia da responsabilidade da formação a curto prazo do operariado, repassando-o a instituições que ofertavam a educação profissional de forma tecnicista e descontextualizada, preparando o aluno somente para se adaptar às rotinas de trabalho nas fábricas e indústrias.

Avançando na história, chega-se na segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 60, quando o cenário educacional brasileiro é agitado por discussões e trocas de interesses

que culminaram na instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas discussões apresentavam perspectivas diferenciadas quanto a educação no Brasil, de um lado grupos ligados principalmente aos partidos de esquerda defendiam que era dever do Estado preparar o educando para a vida em sociedade, e do outro grupos ligados aos partidos de direita afirmavam que a educação era um dever da família, não cabendo ao Estado garanti-la. Esses debates foram proporcionados pela volta do regime democrático instaurado no país após o fim da Era Vargas, em 1945.

O Brasil desse período, tal qual o atual, era um país marcado por contradições e desigualdades que inevitavelmente se refletiam na educação. Nesse contexto, a educação profissional prevista na primeira LDB passa a compor o ensino médio, na época chamado de colegial, na forma de cursos técnicos havia também o colegial composto somente por conteúdos de cunho propedêutico, e ambos habilitavam o concluinte para concorrer ao ensino superior.

Ainda na década de 60, o Brasil é acometido por um golpe militar, que arrebatou a democracia de forma violenta e norteia a História do país por décadas. A educação passa a ser uma das princi-

pais bandeiras desse regime, entre outros fatores por ser um instrumento de manipulação, difusão e controle das ideologias impostas pelo Estado. Sob a defesa do regime ditatorial, o ensino profissionalizante fica em primeiro plano no cenário educacional. Isso porque uma nova lei passa a vigorar no Brasil na década de 70, “a nova Lei de nº 5.692/71 - Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos” (MOURA, 2010, p. 67). A partir dessa lei, a categoria profissional da educação no ensino médio, ou melhor 2º grau, à época, assume um caráter universal.

Essa medida foi um reflexo direto do cenário político e econômico que vigorava no Brasil, no qual pode-se destacar o milagre econômico, um momento de fervor industrial alimentado pelo capital estrangeiro. Portanto, é inevitável concluir que a atenção dada à educação profissional nesse período possuía um caráter mercadológico, e não social. A prova disso é que os cursos técnicos ofertados não dispunham de uma formação humanística ou contextualizada, pelo contrário, formavam mão de obra especializada e alienada.

Nesse sentido, a proposta de universalização da educação profissional tornou-se um fra-

casso, pois a educação da elite, materializada nas instituições de ensino privadas, não aderiu de forma integral ao modelo de organização curricular proposto pelo Governo Federal, visto que essas instituições focavam principalmente na educação propedêutica. O ensino profissionalizante, de caráter obrigatório, tecnicista e alienante, foi de fato imposto e usufruído em sua integralidade pelas classes menos favorecidas economicamente, por não possuírem opção de escolha. Devido ao seu iminente fracasso, a Lei nº 5.696, de 1971, foi modificada nos anos de 1980, quando o ensino profissionalizante deixa de ser obrigatório no 2º grau, passando a ser então facultativo, como afirma Moura:

Nesse processo, a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que, ao final dos anos de 1980 e primeira metade dos anos de 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, já quase não há mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e em alguns poucos sistemas estaduais de ensino (MOURA, 2010, p. 70).<sup>27</sup>

---

27 ETFs - Escolas Técnicas Federais  
EAFs - Escolas Agrotécnicas Federais

No contexto histórico descrito acima, felizmente o Brasil já havia abraçado a democracia novamente, tendo na Constituição de 1988 o seu principal marco dessa nova era. Muitas são as mudanças políticas, econômicas e sociais pelas quais o país passou nesse final de século, mudanças essas que se refletiram diretamente no contexto educacional. A nova LDB, que entrou em vigor no ano de 1996, trouxe significativas alterações para a educação. Ela foi o resultado de inúmeros debates que objetivavam principalmente a instituição de um sistema de ensino público que atendesse as mais diversas demandas sociais, primando pela democratização do conhecimento, respeito às diferenças e oportunidades iguais para todos.

Cidadania e democracia passam a ser as palavras de ordem no novo sistema educacional organizado após o fim da ditadura militar, iniciada nos 60. Esperava-se que nesse novo contexto, a educação laica, gratuita e de qualidade fosse acessível para todos, incluindo nessa esfera, a educação profissional. Mas não foi isso o que aconteceu, a iniciativa privada, materializando os interesses do Capital, continuou a atuar em todas as esferas da educação básica, e quanto a Educação Profissional, esta foi relegada a segundo plano na educação básica, como nos mostra Nelson Piletti:

A Lei nº 9.394/96 adotou a proposta de atribuir ao ensino médio um caráter de formação geral para a cidadania, excluindo a educação profissional. Embora em seu artigo 36, parágrafo 2º, admita que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, no artigo 40 estabelece: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (PILETTI, 2010, p. 53).

Assim sendo, mesmo que tenha sido concebida em meio a debates democráticos, a Lei nº 9.394, de 1996, sofreu uma alteração, com apenas um ano de publicação, que comprometeu a concepção da Educação Profissional no Brasil. Essa alteração, que se deu através do Decreto nº 2.202 de 1997, estruturou a referida educação apenas nas modalidades subsequentes e concomitantes ao ensino médio, ficando sob responsabilidade, em especial, das instituições privadas e federais.

Apreende-se, dessa forma, que a trajetória da educação profissional no Brasil, descrita até aqui, foi marcada por sua marginalização, ou seja, esteve sempre colocada em segundo plano no cenário educacional brasileiro, sendo relegada



apenas as classes menos favorecidas economicamente, ofertada de forma descontextualizada e tecnicista, atendendo aos preceitos do mercado. Chega-se, portanto, ao final do século XX sem perspectiva de mudança: a dualidade estrutural continua sendo uma sólida característica da educação no Brasil.

Entretanto, os anos iniciais do novo milênio trouxeram mudanças no cenário político brasileiro. Um governo popular ascende ao poder, fato que se refletiu em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação e, em especial, na educação profissional. A mudança nesse setor se materializou no Decreto nº 5.154 de 2004:

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/1997, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (MOURA, 2010, p. 74).

Percebemos assim, que o referido Decreto trouxe uma nova possibilidade de organiza-

ção do ensino profissional na educação básica: a modalidade integrada ao ensino médio, podendo ser ofertado, a nível público, por redes de ensino estadual e federal. Seria essa nova modalidade a semente de uma possível superação da dualidade estrutural, que há tempos dissocia formação propedêutica da formação profissional? Algumas reflexões devem ser feitas antes de se responder essa indagação.

## **2. DUALIDADE ESTRUTURAL E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A dualidade estrutural, relativa à educação básica no Brasil, tem se caracterizado por uma separação histórica entre ensino propedêutico, de caráter reflexivo e preparatório para os níveis mais elevados da educação, voltado para as classes mais favorecidas economicamente; e o ensino profissional, de caráter tecnicista e alienante, voltado para atender as demandas do mercado de trabalho que, mesmo em diferentes contextos históricos, sempre esteve destinado à classe trabalhadora.

Essa dicotomia, construída historicamente, surge junto com a propriedade privada e se intensifica com o advento do capitalismo e com a Revolução Industrial, a partir da qual estrutura-se

uma luta de classes entre burguesia e proletariado. No cenário educacional, assumiu o seguinte formato: “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p. 138). Essa perspectiva dicotômica se reflete na luta de classes, pois é de interesse da burguesia promover a alienação da classe trabalhadora para que ela não questione a ordem social vigente. Uma ordem social onde uma minoria detém os meios de produção, e não trabalha, enquanto a grande maioria necessita trabalhar para sobreviver.

Nesse formato educacional, o trabalho é isolado do homem, e atende somente a uma perspectiva mercadológica, ou seja, é apresentado aos jovens de forma descontextualizada e alienada, tornando-se apenas um instrumento de sobrevivência das massas. Essa é uma forma totalmente equivocada de tratar a temática, uma vez que o trabalho é inerente ao homem e está presente em nosso cotidiano desde os primórdios, sendo, portanto, um instrumento educativo. No entanto, sabe-se que historicamente um dualismo estrutural foi construído na conjuntura educacional. De acordo com Dermeval Saviani:

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Essa dicotomia parte de uma ótica capitalista excludente, seguindo a perspectiva de que a formação educacional não é construída a partir dos interesses do educando, mas sim do mercado. No Brasil, onde o setor econômico é movido pelas leis do capital, vivencia-se uma realidade em que:

Aqueles que ingressam majoritariamente nas instituições de ensino superior públicas são oriundos da escola privada de nível médio, cujo currículo não se destina à profissionalização imediata do estudante, recai sobre as escolas públicas de nível médio a responsabilidade de organizar este tipo de currículo op-

tativo, a ser ministrado nos centros públicos de educação profissional, ou equivalentes, seguindo a estruturação modular da Educação Profissional (NEVES, 2008, p. 185).

Chega-se ao novo milênio com uma educação pautada na perspectiva capitalista neoliberal, na qual formação propedêutica e formação para o mercado de trabalho possuem interesses e públicos diferenciados cabendo à elite uma formação propedêutica plena, cujo caráter profissional será vivenciado somente no ensino superior, e às massas uma formação técnica básica, habilitando o trabalhador para as demandas do mercado de trabalho.

Outro problema que deve ser ressaltado na dualidade estrutural debatida até aqui, é a descaracterização do trabalho. Na lógica do mercado, o trabalho deixa de ser inerente ao homem, separa-se dele, e passa a ser instrumento de doutrinação e exploração. É necessário retomar essa relação, o trabalho, dentro do contexto educativo, deve ser apresentado sobre a ótica educativa e não alienante, como defendem os educadores que seguem uma perspectiva marxista de educação, a exemplo de Gramsci:

A organização do trabalho escolar e os princípios filosóficos que re-

gem a educação encontram suas raízes no trabalho, que, por sua vez, guarda com o complexo educativo uma relação de autonomia relativa e reciprocidade dialética. Partindo do pressuposto de Marx e Engels (1996) de que são as condições materiais de existência que determinam a vida do homem, ele entende que é no mundo da produção (nas novas relações de produção), que a escola se organizaria (SOBRAL *et al.*, 2016, p. 189).

Entende-se, desse modo, que a escola acompanha as transformações histórico-sociais, e que, por sua vez, tem sido utilizada como instrumento reprodutor das ideologias estatais e de mercado. Contudo, não se pode perder de vista que o espaço escolar é também um espaço de luta, de transgressão e de formação para a cidadania. Nesse entendimento, o trabalho dentro da Educacional Profissional não deve ser apresentado de forma descontextualizada, mas sim como princípio educativo, ou seja, pode-se formar pessoas através do trabalho.

Partindo dessa premissa, muitas são as possibilidades em que se pode estruturar a Educação Profissional para fugir do caráter tecnicista e alienante. Em Gramsci, o trabalho como princípio educativo materializou-se na Escola Unitária, pensada na Itália no início do século XX, sendo uma escola

para jovens onde os mesmos poderiam ser formados na sua integralidade. Como afirmam Sobral *et al.*:

Apontamos que a vinculação entre trabalho produtivo e educação é um dos elos para que possamos pensar o início da superação da cisão entre trabalho manual e intelectual. Para o autor italiano, a categoria que melhor explica esse pensamento é a tese do trabalho como princípio educativo, que só pode ser radicalizada num momento de transição do capitalismo para o comunismo pois, apenas formando novos homens, com amplas capacidades (de direção técnica e política, repetimos) que se criarão as condições para se organizar a produção, em que todos sejam técnicos e todos tenham a capacidade de administrar o controle da produção, da distribuição e do consumo dos bens materiais, naturais e espirituais produzidos pelo trabalho humano (SOBRAL *et al.*, 2016, p. 191).

Pensar o trabalho como princípio educativo é uma alternativa para burlar uma dualidade histórica, construída após o advento do capital em especial. Sabe-se que o jovem da classe trabalhadora precisa trabalhar, mas a sua condição de classe explorada não dispõe de recursos materiais para apenas dedicar-se plenamente às atividades esco-

lares. Logo, uma formação profissional que o habilite para o mercado de trabalho, além de fornecer possibilidades para contribuir na renda familiar, também pode favorecer o custeio do ensino superior. Essa qualificação não precisa ser alienante e descontextualizada, seguindo apenas um caráter massificador.

Segundo a perspectiva marxista, a educação profissional deve ser organizada de tal forma que permita ao educando a formação para o mercado de trabalho e para cidadania, ou seja, deve ser organizada a partir de uma visão politécnica. “Na abordagem marxista, o conceito de politecnicidade implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2003, p.144). Entende-se que do ponto de vista da politecnicidade, a Educação Profissional deve promover a união entre teoria e prática, ou seja, o conhecimento propedêutico deve subsidiar a compreensão do conhecimento prático. Para Dermeval Saviani, a noção de ensino politécnico se contrapõe a dualidade estrutural concebida historicamente e assimilada pela burguesia:

A noção de politecnicidade contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que



não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 150).

Como podemos perceber, o ensino politécnico seria uma maneira de reunificar o trabalho e o homem, separados pelos meios de produção. A noção de politecnicidade se contrapõe a lógica do capital, que desumaniza o trabalho fazendo com que ele seja apreendido pela classe trabalhadora como meio de sobrevivência, e não como princípio educativo. Na ótica politécnica, objetiva-se a união das diferentes áreas do conhecimento com a finalidade de formar o educando em sua integralidade.

Vale ressaltar que o conceito de politecnicidade, amplamente utilizado por Dermeval Saviani, foi questionado por alguns autores, dentre eles, com maior destaque, Paolo Nosella (2006). O referido autor afirma que o termo remete a multiplicidade e especialização técnica, ou seja, formação específica e fragmentada do educando para o mercado de trabalho, ferindo assim a perspectiva socialista da educação inspirada em Marx. Para substituir o conceito de politecnicidade, Nosella apresenta o termo

omnilateral que, na visão dele, melhor definiria uma educação pautada na formação integral do homem.

Ao analisar as objeções de Paolo Nosella ao termo politecnia, Dermeval Saviani defende que a sua utilização é baseada no estudo da tradição marxista, portanto, não seria equivocada. Além disso, o autor afirma ainda que os termos politecnia e omnilateralidade não se contrapõem, mas complementam-se. Porém, em virtude de possíveis equívocos em torno da utilização do termo, Saviani (2007) abriu mão de utilizá-lo:

Enfim, creio poder afirmar que as análises formuladas por Nosella e aquelas por mim desenvolvidas não se chocam, mas, ao contrário, complementam-se e enriquecem-se mutuamente. Não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo politecnia, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar (SAVIANI, 2007, p.170).

Na perspectiva politécnica, ou omnilateral, compreende-se que existe uma alternativa para a superação da dualidade estrutural a qual está submetida a educação brasileira. Essa alternativa deve se materializar de forma mais veemente no

ensino médio, pois de acordo com Saviani:

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p.160).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os alunos do ensino médio constituem uma categoria ideal para o desenvolvimento da educação profissional que apresenta o trabalho como princípio educativo, formando o jovem na sua integralidade. Considerando a idade com que os jovens ingressam nessa modalidade de ensino, normalmente entre 14 e 15 anos, essa faixa coincide também com a idade permitida para seu ingresso no mercado de trabalho na condição de aprendiz, ou seja, acredita-se que os jovens nessa faixa etária já dispõem de maturidade para compreender as relações de trabalho. Dessa forma, os mesmos podem ingressar no mercado, seja como aprendizes ou como estagiários, com a consciência crítica da classe trabalhadora e de cidadão.

Porém, quando se trata de educação profissional no Brasil, são necessárias muitas mudan-

ças para que conceitos como politecnia e trabalho como princípio educativo passem a fazer parte da nossa realidade, afinal:

O caráter submisso da educação profissional brasileira – porque compensatória à escolarização regular básica universalizada e porque imediatamente voltada aos interesses da burguesia industrial – é reforçado ainda pela delegação feita pelo Estado ao empresariado industrial e comercial para a execução dos programas de aprendizagem, treinamento, qualificação e aperfeiçoamento, próprios a essa modalidade educacional desde os primórdios da nossa industrialização (NEVES, 2008, p.198).

Acrescente-se ainda que as políticas neoliberais vêm norteando as ações dos governantes, que estiveram na posição de chefia do Estado, desde o final do século XX até o início do século XXI, fato esse que culminou na instituição de uma Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394, de 1996, alterada através do Decreto nº 2.202, de 1997, que manteve a segregação entre ensino propedêutico e ensino profissional. A partir deste momento, a categoria profissional passou a ser prevista apenas nas modalidades concomitantes e subsequentes.

No entanto, o novo milênio trouxe boas novas para a educação profissional. Um governo de caráter popular propiciou uma alteração na LDB em vigência, fazendo com que o ensino médio in-

tegrado entrasse em cena, através do Decreto nº 5.154 de 2004.

À primeira vista, uma integração curricular no ensino médio, na qual os educandos poderiam estudar de forma interdisciplinar os conhecimentos propedêuticos e os técnicos, seria um terreno fértil para semear a formação omnilateral, ou politécnica, dos nossos jovens.

Entretanto, há uma característica pertinente à educação profissional durante todo o percurso histórico percorrido até aqui. Trata-se da dualidade estrutural entre ensino propedêutico e qualificação profissional. Essa dualidade, afirmada pela ótica econômica capitalista que se reflete em todas as esferas políticas e sociais, reflete, também, a histórica luta de classes entre burguesia e proletariado.

Em suma, a educação profissional no Brasil tem sido alvo de discussões e polêmicas ao longo de toda a história. Muito já foi discutido, e a cada nova reinvenção dessa modalidade de educação são necessárias novas reflexões e contribuições para que a caminhada para a superação da dualidade histórica entre formação propedêutica e formação para o mercado de trabalho seja encurtada, podendo finalmente acontecer, dentro da perspectiva do ensino profissional, a formação omnilateral do educando.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 2.202, de 09 de abril de 1997. Dispõe sobre a execução do Segundo Protocolo Adicional ao Acordo de Alcance Parcial de Complementação Econômica nº 34, entre os Governos dos Estados Partes do MERCOSUL e o Governo da República da Bolívia, de 31 de dezembro de 1996.

**Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 10 abr. 1997.

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.

**Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 5.696, de 24 de agosto de 1971. Dispõe sobre o registro profissional de jornalista e altera a redação do § 5º do art. 8º do Decreto-lei nº 972, de 17 de outubro de 1969. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 6.793, 25 ago. 1971.

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

**Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Canter; OLIVEIRA, Edilene Maria de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, Minas Gerais, v. 8, n. 13, p. 1-18, mai. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Rodrigo Augusto de. Breve histórico do ensino de contabilidade no Brasil até a sua regulamentação profissional. **Revista Eletrônica Científica da FAESB**, Santa Bárbara, p. 1-10, 2005.

MÜLLER, Meire Terezinha. O Senai e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional, dualidade histórica e possibilidade de integração. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e polí-**

**tica no limiar do século XXI.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, 2006.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do Ensino Médio.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

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

SOBRAL, Karine Martins *et al.* Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. **Revista HISTEDEDDBR Online**, Campinas, n. 70, p. 178-196, dez. 2016.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JÚNIOR, Antonio de. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, Minas Gerais, v. 7, n. 40, p. 152-169, 2016.





# AUTORES

**Adão Caron Cambraia** – Doutor e mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Docente do quadro de carreira da EBTT no IFFar/*campus* Santo Augusto e do ProfEPT/*campus* Jaguari.

**Ademar Soares Cavalcante Filho** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e odontólogo do IFCE/*campus* Iguatu.

**Albino Alves Nunes** – Doutor em Química (UFRN) e professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA).

**Aleksandre Saraiva Dantas** – Doutor em Educação (UFRN) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró).

**Aline Cristina de Medeiros Garcia** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e técnica em contabilidade do IFRN/*campus* Currais Novos.

**Cláudia Caetano Gonçalves Mendes Lima** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano) e coordenadora de Produção de Recursos Audiovisuais no IFG.

**Cléia Maria Alves** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e professora de História na Educação Básica no Estado do Rio Grande do Norte.

**Diogo Pereira Bezerra** – Doutor em Química (UFC) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró).

**Elison Victor Braga da Silva** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró).

**Fábio Alexandre Araújo dos Santos** – Doutor em Educação (UFRN) e professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e em Educação Profissional (PPGEP/IFRN/Natal).

**Francisco das Chagas Silva Souza** – Doutor em Educação (UFRN), pós-doutor em Educação (UFF) e professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró), em Educação Profissional (PPGEP/IFRN/Natal) e em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA).

**Helen Flávia de Lima** – Mestre em História (Unesp).

**Ilane Venturim** – Mestranda do ProfEPT/Colégio Pedro II/RJ e assistente administrativa do Colégio Pedro II.

**Izabel Cristina Leite de Lima** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e assistente social no IFRN/*campus* Apodi.

**Jordana Tavares de Lira** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e técnica em assuntos educacionais do IFRN/*campus* Apodi.

**José Araújo Amaral** – Doutor em Biotecnologia (USP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró).

**Leandro Adriano Ilgenfritz** – Mestrando do ProfEPT/*campus* Jaguari e técnico em educação do IFFar/*campus* Frederico Westphalen.

**Léia Adriana da Silva Santiago** – Doutora em Educação (UFPR), pós-doutora em Didática das Ciências Sociais (Universidade Autônoma de Barcelona) e professora de História e do ProfEPT no Instituto Federal Goiano.

**Leonardo Leônidas Brito** – Doutor em História (UFF), pós-doutorando em Educação Profissional pelo PPGEP-IFRN e docente permanente do ProfEPT - Colégio Pedro II e do Departamento de História da mesma instituição.

**Lucélia Maria Santos Aragão** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e técnica administrativa da Universidade Federal do Ceará.

**Luís Gomes de Moura Neto** – Doutor em Biotecnologia, professor do IFPB/*campus* Sousa e docente do ProfEPT/IFRN/Mossoró.

**Marcos Antônio de Oliveira** – Doutor em Recursos Naturais (PPGRN/UFCG) e professor do IFRN no ProfEPT/IFRN/Mossoró.

**Marcos Sérgio Carvalho Rebouças** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró), engenheiro de produção (UFERSA) e servidor público em Icapuí-CE.

**Meiriane Rebouças da Silva do Rosário** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e técnica administrativa (pedagoga) do IFCE.

**Maria Claudeniza Maia Pinto** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e professora de História na Educação Básica no estado do Ceará.

**Maria Geiza Ferreira Freire** – Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e professora da Educação Básica em Mossoró/RN.

**Maria Luísa Rocha de Macedo** – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e técnica de laboratório do IFRN/*campus* Currais Novos.

**Maria Jahynne Dantas dos Santos** – Mestre em Linguagem e Ensino (UFCEG) e professora de Língua Portuguesa no IFRN/*campus* Currais Novos.

**Maria Jozenilda Araújo dos Santos** – Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró).

**Marina Moraes Borges** – Aluna do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Eletrotécnica do IFRN/*campus* Mossoró.

**Rosana Franzen Leite** – Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática (UEMA) e professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no *campus* de Toledo.

**Samuel de Carvalho Lima** – Doutor em Linguística (UFC) e professor do IFRN no ProfEPT/IFRN/Mossoró.

**Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher** – Doutora em Educação em Ciências (UFRGS), mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ) e docente do IFFar e do ProfEPT- *campus* Jaguari.

**Sandra Maria Campos Alves** – Doutora em solos e nutrição de plantas (USP), pós-doutora pelo CSIRO

Austrália e professora do ProfEPT/IFRN/Mossoró.

**Selma Maria Peixoto Alcântara** – Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC).

**Shauanda Stefhanny Leal Gadêlha Fontes** – Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró).

**Sonia Cristina Ferreira Maia** - Doutora em Educação (UFRN), pós-doutora em Ciências da Educação (UMinho, Portugal) e professora do ProfEPT/IFRN/Mossoró.

**Paulo de Sá Filho** – Doutorando em Educação (UNB), mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano) e coordenador técnico de EaD do SESI/SENAI-GO.

**Rafaela Reinaldo Lima** – Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró).

**Venaide Maia Dantas** – Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN/Mossoró) e servidora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.



Tipografias utilizadas:  
Open Sans

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.



A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.





**FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS**

Pós-Doutor em Educação;  
Professor do PROFEPET/IFRN.



**FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA**

Pós-Doutor em Educação;  
Professor do PROFEPT/IFRN.



**SONIA CRISTINA FERREIRA MAIA**

Pós-Doutora em Educação;  
Professora visitante do IFRN.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um campo epistêmico apontado pela literatura crítica como essencial para a constituição de instituições educativas capazes de formar trabalhadores nas perspectivas crítica, integradora, humanizadora, emancipadora e transformadora.

Essa obra se arquiteta na direção de colaborar com o pensamento integrador necessário para conceber alternativas criativas e assertivas para as problemáticas do saber e fazer docente em Educação Profissional e Tecnológica. O conteúdo da obra realça temáticas e experiências desenvolvidas que desvelam significativo impacto social na oferta da educação profissional, realçando preocupação com um projeto de sociedade crítica e solidária.

Os capítulos realçam consistentes produções de conhecimento sobre a EPT no contexto do Programa de Pós-graduação em nível Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) e de outros Programas de Pós-Graduação.

