

Seminário de Educação Profissional e Tecnológica



EDITORA



ANAIS

Seminário de Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Brasília

18 e 19 de outubro de 2022

Presidente da Comissão Organizadora

Cláudio Nei de Nascimento da Silva (IFB)

Comissão Organizadora

Adilson César Araújo (IFB)

Bruna Cristina Zacante Ramos Cristina Zacante Ramos (IFB)

Cláudia Sabino Fernandes (IFB)

Débora Leite Silvano (IFB-ProfEPT)

Ellen Cristina Martins Peregrino (IFB)

Joseane Rosa Santos Rezende (IFB)

Lilian Rodrigues Melo (IFB-ProfEPT)

Luan do Carmo da Silva (IFB)

Mateus Gianni Fonseca (IFB)

Nara Alinne Nobre da Silva (IFGoiano)

Paulo Fernando De Marchi (IFB-ProfEPT)

Rosa Amélia P. da Silva (IFB)

Rosana Bueno de Sousa (IFB)

Sueli Matos Moreira da Rocha (IFB-ProfEPT)

Thiago de Faria e Silva (IFB)

Veruska Ribeiro Machado (IFB)

Verônica Theml Fialho Goulart (IFB-ProfEPT)

Virgínia Lobo (IFB)

Viviani Pereira Amanajás Guimarães (IFB-ProfEPT)

Wendes Fernandes Ribeiro (IFB-ProfEPT)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

REITORIA

Reitora
Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA-

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

DIREÇÃO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Marley Garcia Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Rejane Maria de Araújo

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Brenda Martins de Lima



Reitoria – Setor de Autarquias Sul, Q. 2.
C.E.P.: 70297-400 Brasília-DF
www.ifb.edu.br
Fone: +55 (61) 2103-2108
editora@ifb.edu.br

S471 Seminário de Educação Profissional e Tecnológica (1. : 2022 : Brasília, DF)

Anais do Seminário de Educação Profissional e Tecnológica, 18 e 19 de outubro de 2022 em Brasília, DF [recurso eletrônico] / organizado Cláudio Nei de Nascimento da Silva... [et al]. – Brasília, DF: Editora do IFB, 2023.
99p. : il. color.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-64124-95-0

1. Produção científica – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. 2. Pandemia. I. Silva, Cláudio Nei de Nascimento da (org.). II. Título.

CDU 377

SUMÁRIO

A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	6
A PRÁTICA DOS DOCENTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO	10
A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE ALUNAS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO EM TEMPO INTEGRAL EM UM CAMPUS DO IFG: CONTINUIDADES OU RUPTURAS?	15
AS CONTRIBUIÇÕES DAS DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB) PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PELO PROFESSOR NOS CURSOS TÉCNICOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)	20
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL HUMANA DOS DISCENTES	27
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ASPIRAÇÕES OCUPACIONAIS DE TRABALHO	32
ENTRE DOMÍNIOS E DOMINÂNCIAS ROTEIROS GEOGRÁFICOS PARA APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO TÉCNICO-INTEGRADA	37
“ENTRE LUZIAS E CAROLINAS”: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DE UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, COM FOCO NAS EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL	43
EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL: O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IF GOIANO CAMPUS IPORÁ	47
INOVA IF: SISTEMA DE GERENCIAMENTO EDUCACIONAL PARA ESCOLAS INOVADORAS	53



SUMÁRIO

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO PÓS-ENSINO REMOTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS NO IF SUDESTE MG – CAMPUS MURIAÉ: CONTRIBUIÇÕES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INTEGRAL	61
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO UM ESPAÇO-TEMPO FORMATIVO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	66
OFICINA LETRAMENTO POLÍTICO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DO MACRO AO MICRO, UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFB CAMPUS SAMAMBAIA	71
PAINEL DE ASSUNTOS ESTUDANTIS: DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E DA EVASÃO ESCOLAR NO IFMS	74
PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO	79
PRÁTICAS EDUCACIONAIS: UM RECORTE HISTÓRICO E O MARCO DA 4ª GERAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL	85
RELATO DE METODOLOGIAS DE ENSINO EMPREGADAS NO PROEJA E NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO: PRÁTICAS NO IFB SAMAMBAIA NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2022	89
SAÚDE MENTAL E EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFNMG CAMPUS SALINAS	95

A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Uma Análise das Ações do Instituto Federal de Brasília (IFB) num Contexto de Emergência Sanitária Global

AUTORES:

ELISA MISSAE YAMASHITA UMEZU

elisa.umezu@estudante.ifb.edu.br

Estudante de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Brasília.

CLAUDIO NEI NASCIMENTO DA SILVA

claudio.silva@ifb.edu.br

Professor do Instituto Federal de Brasília.

RESUMO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia de Covid-19 em março de 2020. Dentre os setores mais afetados por essa emergência sanitária, está a educação. Essa pesquisa teve o objetivo de analisar as decisões tomadas pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) para mitigar os efeitos da pandemia nas atividades educacionais desenvolvidas pela instituição. Para tanto, foram coletadas informações a respeito de ações administrativas, acadêmicas e solidárias, motivadas pelo Governo Federal, pelo Governo Distrital (GDF) e pelo próprio IFB. As informações foram classificadas em: tipo de ação, motivador da ação, resultado e o detalhamento da ação. Os resultados encontrados apontaram que o IFB procurou priorizar a comunidade acadêmica, principalmente os estudantes em situação de vulnerabilidade. Ficou evidente a transparência em cada tomada de decisão e o retorno completo das atividades acadêmicas só ocorreu após a melhora no quadro de pandemia e a imunização da comunidade.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Pandemia; IFB.



INTRODUÇÃO

Durante a pandemia de Covid-19, muitas ações foram realizadas no campo da educação para mitigar os efeitos danosos dessa doença não só na aprendizagem dos estudantes, como também no bom funcionamento das instituições educativas, tendo em vista sua função social. No campo da educação profissional, estudos como o de Castilho e Silva (2020) foram realizados para compreender o comportamento da rede federal de educação profissional e tecnológica diante de situações difíceis como a decisão de fechar ou não os estabelecimentos de ensino, para preservar a saúde dos estudantes e servidores. Yamaguchi e Yamaguchi (2020, p. 11), ao analisarem a realidade do ensino profissional e tecnológico no estado do Amazonas, constataram que “o ensino híbrido com o uso de TIC, adotado no interior do Amazonas, minimizou os impactos das aulas não presenciais e está possibilitando o cumprimento da carga horária mínima, para o ano letivo de 2020 e tanto os professores quanto os alunos estão buscando adaptar-se a essa nova realidade de ensino”. Este trabalho, no entanto, está voltado para a análise das ações do Instituto Federal de Brasília (IFB) desde a declaração pela Organização Mundial de Saúde (OMS) até agosto de 2022.

METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de natureza descritiva, realizado com base na pesquisa documental. A fonte dos dados foi o portal de notícias do IFB, no qual as ações são divulgadas para toda a comunidade acadêmica. Os dados receberam tratamento estatístico e foram analisados de modo a perceber aspectos que revelassem a natureza, as motivações e a tipologia das ações institucionais concernentes ao enfrentamento dos impactos da Covid-19 nas atividades educativas do IFB.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Logo após a declaração de pandemia da OMS, no dia 11 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 329, criando o Comitê Operativo de Emergência COE/MEC (BRASIL, 2020). O Instituto Federal de Brasília, por seu turno, no dia 13 de março de 2020, por meio da Portaria nº 578/2020, criou o Comitê de Emergência COE/IFB com o “objetivo de analisar ocorrências e interesses a assuntos sensíveis que gerem mudanças nas atividades da instituição” (IFB, 2020). No mesmo dia a nota oficial # 2 IFB anunciou a suspensão das aulas presenciais e a instituição do Comitê de Emergência. Desde esse momento, várias ações foram realizadas, conforme se percebe no quadro abaixo:

Tabela 1 – Ações realizadas pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) no contexto da pandemia de Covid-19, no período de março de 2020 a agosto de 2022.

Tipos de ações realizadas	N	%
Ação solidária	10	23,26%
Chamamento para consulta da comunidade acadêmicas	3	6,98%
Criação de Auxílio Digital	1	2,33%
Distribuição de cestas básicas	2	4,65%
Divulgação de aviso e comunicados	10	23,26%
Elaboração de resolução	1	2,33%
Implantação do Auxílio Emergencial do IFB	1	2,33%
Implantação de Mediador Virtual	1	2,33%
Realização de rodas de conversa e algumas palavras	2	4,65%
Resolução do Conselho Superior	5	11,63%
Retomada do calendário acadêmico	2	4,65%
Reunião com corpo acadêmico	1	2,33%
Suspensão do calendário acadêmico	4	9,30%
Total de itens	43	100,00%

Fonte: dados da pesquisa

Inicialmente, devido ao quadro de incertezas, a decisão sobre a suspensão das aulas foi renovada, até que em 09 de abril de 2020, a nota oficial # 5 suspendeu o calendário acadêmico dos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação por tempo indeterminado. Em 17 de abril de 2020, formou-se a Rede IFB Ciência Solidária, uma iniciativa de servidores e estudantes que se apoiaram coletivamente em ações com o objetivo de ajudar o próximo doando, produzindo e distribuindo álcool em gel, EPIs descartáveis, Covid Box, máscaras descartáveis e/ou reutilizáveis.

A Nota Oficial # 6 IFB, da Resolução 20/2020, anunciou a retomada do calendário acadêmico a partir de 03 de agosto de 2020 e, com isso, a retomada das atividades letivas, com aulas não presenciais. A opção por aulas não presenciais visava proteger a saúde dos servidores, estudantes e colaboradores. Um aspecto importante a nortear as ações do IFB se refere à sua preocupação em ofertar educação em condições de igualdade para todos. Nesse sentido, foram realizadas ações para minimizar a desigualdade e a exclusão digital dos estudantes, através de edital para mediadores virtuais, auxílio digital com oferta de tablets, chips de dados e auxílio emergencial, de até R\$ 400,00, a estudantes em situação de vulnerabilidade. As aulas não presenciais no formato remoto foram continuadas até fevereiro de 2022.

Em 07 de dezembro de 2020, a Portaria do MEC nº 1.038 (BRASIL, 2020) dispôs sobre a volta às aulas presenciais, mas o Instituto, através de nota pública, se manifestou contrário às atividades presenciais, pela indefinição do início da vacinação no Brasil. Em 11 de fevereiro de 2022, a Resolução 01/2022 dispôs sobre o início das aulas presenciais a partir de 04 de abril de 2022, com o uso de máscara e apresentação da caderne-ta de vacinação da Covid-19. O Decreto do Governo do Distrito Federal nº 10/03 desobrigou o uso de máscara facial em todo o Distrito Federal, mas o Instituto Federal manteve seu uso dentro do ambiente do Instituto até agosto de 2022, quando, por meio da Resolução 20/2022, resolveu recomendar o uso de máscara e a vacinação, retirando, portanto, a obrigatoriedade prevista em resoluções anteriores.

Durante todo esse período de aulas não presenciais, observou-se uma dedicação do Instituto em sempre informar a comunidade através do site, de notas oficiais, mensagem da reitora, avisos em redes sociais das ações e medidas que eram tomadas pelo Instituto. Notou-se a tentativa de transparência com a informação,

convites para a comunidade participar e fazer parte das decisões a serem tomadas. Outro ponto observado foram as ações de solidariedade, as palavras de conforto e a preocupação demonstrada pelo próximo.

Tabela 2 - Ações realizadas pelo Instituto Federal de Brasília, de março de 2020 a agosto de 2022, por natureza e quantidade

Natureza da ação	N	%
Administrativa	23	53%
Acadêmica	3	7%
Solidária	17	40%
Total	43	100

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das ações realizadas pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) evidenciou que as medidas de enfrentamento à pandemia reforçaram o papel social que o IFB exerce na sociedade e a preocupação com a comunidade acadêmica. As medidas e ações tomadas pelo Instituto não foram decididas de maneira unilateral. As portarias, as notas informativas e os projetos decorreram de reuniões, de escutas nos dez *campi* que compõem o Instituto Federal de Brasília. Durante o período analisado, além do enfrentamento do novo Coronavírus, houve outros agravantes que dificultaram ainda mais o trabalho do IFB, como os cortes no orçamento destinado a universidades e institutos federais e decretos originados do Governo do Distrito Federal e da esfera do Governo Federal no tocante a aberturas e afrouxamentos nas medidas de combate e prevenção do Coronavírus. Considerou-se que as respostas do Instituto foram na direção de reforçar seu papel social e de não aceitação de medidas políticas que prejudicassem a comunidade do instituto, fortalecendo-se, com isso, um sentimento de presença e de formação integral do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.038**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 1, n. 233-A, p. 1, dezembro 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 329**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 1, n. 49, p. 165, março 2020. ISSN 1677-7042.

CASTILHO, M. L.; SILVA, C. N. N. da. A Covid-19 e a educação profissional e tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos institutos federais. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 18-34, 2020.

IFB, Instituto F. D. B. **Instituto Federal de Brasília**, 2020. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/>. Acesso em: 05 set. 2022.

YAMAGUCHI, H. K. DE L.; YAMAGUCHI, K. K. DE L. Aulas não presenciais: um panorama dos desafios da Educação Tecnológica em tempo de pandemia do COVID-19 no interior do Amazonas. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (Educitec)**, v. 6, p. e146120, 18 dez. 2020.

A PRÁTICA DOS DOCENTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO

AUTORAS:

MAYARA PIRES DA SILVA

mayara.pires@estudante.ifgoiano.edu.br
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano, *Campus Urutaí*, GO.

ELISABETE ALERICO GONÇALVES

elisabete.alerico@ifgoiano.edu.br
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano, *Campus Urutaí*, GO.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as dificuldades na prática adotada pelos professores durante o ensino remoto. Trata de apresentar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano, *Campus Urutaí*, GO., na promoção dos conhecimentos pertinentes à formação dos futuros professores. O método para o desenvolvimento foi da pesquisa qualitativa, bibliográfica, descritiva e exploratória (GIL, 2002). Para a tabulação dos dados, será utilizada a escala de Likert. Mesmo estando em andamento, percebeu-se que a baixa familiaridade com a Plataforma Moodle, o desconhecimento do AVA e das ferramentas e recursos disponíveis para a organização das aulas, bem como a ausência dos alunos nos encontros síncronos para a promoção do diálogo são alguns dos principais fatores de interferência para a prática docente eficaz durante o ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Prática Docente; Formação de Professores.



INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2019, o mundo vem passando por inúmeras transformações devido ao avanço do vírus SARS CoV-2¹ causador da doença conhecida como Covid-19. Após seu aparecimento, a doença se disseminou rapidamente ocasionando uma pandemia² devido à alta taxa de contaminação, afetando todos os países. Atrelado ao fato de que ainda não havia vacina e nem medicamentos disponíveis para a população, o isolamento social se tornou o único recurso para reduzir a propagação do vírus e o esgotamento dos serviços de saúde (ALESSI, *et al.*, 2021).

Com o isolamento, houve nova forma de convivência em sociedade e os hábitos de toda a população foram modificados de forma abrupta, ou seja, a pandemia mudou toda a organização social mundial. Junto com ela, agravaram-se as crises nas mais diversas áreas, sendo que evidentemente a saúde foi a mais afetada - devido à sobrecarga de atendimentos, mas a economia e a educação foram os setores que sofreram maior impacto (CLESAR; GIRAFFA, 2021). Além disso, os diversos serviços, bem como as indústrias e o comércio, alteraram suas rotinas. Igualmente aconteceu com as escolas que, após o início do ano letivo, tiveram suas atividades presenciais suspensas (SAVIANI e GALVÃO, 2021). No mês de março de 2020, houve a interrupção das aulas presenciais acontecendo uma rápida transição para o ensino remoto emergencial em todo o sistema de ensino. Este ambiente serviu para os docentes planejarem a realização das atividades e avaliações pelos alunos. Este cenário desencadeou uma nova dimensão para o exercício da prática docente. Acostumados com uma rotina estabelecida pelo ensino presencial que contava com modelos de aula expositivas-dialogadas, uso de recursos didáticos diversificados e de avaliações inspecionadas, a prática docente vivenciou novas e complexas experiências.

Partindo desse pressuposto, surgiram questionamentos sobre a eficácia da prática docente durante o período de ensino remoto no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IF Goiano), *Campus* Urutaí, GO., uma vez que os cursos de formação de professores primam pela iniciação à docência por meio das experiências vivenciadas nas escolas. Assim, a pesquisa analisa a prática adotada pelos professores durante o ensino remoto, na promoção dos conhecimentos pertinentes à formação dos futuros professores.

METODOLOGIA

A pesquisa contempla uma abordagem qualitativa por analisar as experiências dos indivíduos através do exame de suas interações relacionadas à prática, contexto do seu acontecimento e relatos (FLICK, 2009). Quanto aos objetivos, pode ser classificada como pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória (GIL, 2002). Para a tabulação dos dados, será utilizada a escala de *Likert* com o intuito de mensurar o sentimento e a intensidade das atitudes do público-alvo (LUCIAN, 2016).

Para tal, a pesquisa está organizada da seguinte forma: análise e seleção de bibliografias, definição dos parâmetros de análise das práticas docentes durante o ensino remoto, tabulação e divulgação dos resultados.

¹ A Covid-19 é uma doença manifestada em seres humanos após a infecção causada pelo vírus SARS CoV-2. O SARS CoV-2 é um "vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como "novo coronavírus" (INSTITUTO BUTANTÃ, 2021).

² Uma Pandemia acontece quando uma doença afeta um grande número de pessoas, se dissemina em vários países ou continentes, atingindo níveis mundiais. Fica decretada pandemia quando uma doença apresenta rápida disseminação geográfica, como foi o caso da Covid (INSTITUTO BUTANTÃ, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2019, em Wuhan, uma província da China, começaram a surgir os primeiros casos (SANTOS *et. al.*, 2021). A Covid-19, doença causada pelo vírus conhecido como Coronavírus (SARS-COV-2), se propagou rapidamente pelo mundo, afetando diversos segmentos da sociedade, inclusive a educação e, conseqüentemente, a prática docente (CIPRIANO, MOREIRA, CAIRUS, 2021).

O Ministério da Educação e da Cultura (MEC), por meio da Portaria nº 343/2020, publicada no Diário Oficial da União, decidiu:

Art. 1º - Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino (BRASIL, 2020, p. 1).

Seguindo essas mesmas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através de nota de esclarecimento, em 18 de março de 2020, documentou a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19 (BRASIL, 2020, p. 1).

Por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que trata da reorganização do calendário escolar, foram decretadas novas formas de organização e funcionamento do calendário acadêmico. Nestes parâmetros, foram relacionados os aspectos da gestão, reorganização e carga horária mínima anual a ser cumprida no calendário escolar em todas as modalidades e redes de ensino.

Seguindo as orientações sobre as atividades acadêmicas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), através da Portaria nº 289, de 23 de março de 2021, considerou que o acompanhamento dos estudantes fosse realizado por meio de atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na plataforma *Moodle*, modificando todo o modelo de ensino e aprendizagem.

Apesar da pesquisa ainda estar em andamento, verifica-se pelos relatos dos professores que o fato de estarem acostumados a utilizar os recursos tecnológicos para a elaboração e execução de suas aulas, a transição do ensino presencial para o remoto, trouxe consigo dificuldades. E que, apesar das expressões: “ensino híbrido, metodologias ativas e ensino remoto para aprendizagem” (BARBOSA *et al.*, 2020. p. 263) terem sido muito utilizadas no período da pandemia, esse formato de ensino não foi aceito pela maioria dos professores do curso na primeira etapa de implantação.

Os principais motivos apontados para a resistência na utilização da Plataforma *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi “[...] a necessidade de domínio tecnológico, [...] como imposição ao seu trabalho [...]” (TOSCHI, 2012, p. 153), visto como um entrave na adoção de práticas efetivas. Assim, a inexperiência e a limitação no uso dos recursos disponíveis, dificultaram a aproximação do aluno com os conteúdos necessários à formação docente, inclusive pelo tempo ser mais compacto (VALENTE *et al.*, 2020). Como menciona Gatti (2013/2014, p. 43), a formação profissional é construída pelas “suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino”, ou seja, a impossibilidade desse contato durante a pandemia pode ter causado uma lacuna no processo de formação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da pesquisa estar em andamento, conclui-se que a ausência de familiaridade, por parte da maioria dos docentes em relação à utilização do AVA na Plataforma *Moodle*, limitou o uso de ferramentas que propiciassem uma aprendizagem mais eficaz aos acadêmicos de biologia. Outro aspecto foi a baixa participação dos alunos durante os encontros síncronos, impossibilitando o diálogo necessário para a construção dos conhecimentos. Percebeu-se, até o presente momento, que este período de ensino remoto ocasionou prejuízos à formação também em decorrência dos procedimentos práticos de iniciação à docência acontecerem virtualmente. Por fim, acredita-se que, apesar de estarmos em uma era tecnológica, em que a inteligência artificial tem ganhado destaque, os melhores meios para a formação de professores são a partir da troca e da interação presencial.

REFERÊNCIAS

ALESSI, S. M. *et al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela covid-19 no contexto da crise do capital. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R.L. *et al.* Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255 - 280, 2020.

BRASIL, **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLc-F8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?lang=pt&format=pd>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CLESAR, C.T. DE S.; GIRAFFA, L. M. M. Aprendizagens vivenciadas por professores que atuam em cursos de licenciatura em matemática no contexto do ensino remoto emergencial. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 41, p. 89-105, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5109>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020**. Elucida aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 5/2020, de 28 de março de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2022.

FLICK, V. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. n. 100. p. 33-46. dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BUTANTAN. **Entenda o que é uma pandemia e as diferenças entre surto, epidemia e endemia**, 2022. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tiraduvida/tira-duvida-noticias/entenda-o-que-e-uma-pandemia-e-as-diferencas-entre-surtoepidemia-e-endemia>. Acesso em: 27 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e TECNOLOGIA GOIANO. **Portaria nº 289/2021, de 23 de março de 2021**. Autoriza as aulas e demais atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão não presenciais para todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pelos campi do IF Goiano no primeiro semestre letivo de 2021. Goiânia: Instituto Federal Goiano, 2021. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Portaria_IF_Goiano_n%C2%BA_289-2021.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica? **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**. São Paulo, v.9, n.1, jan.-abr., 2016.

SANTOS, L. L. *et al.* Transição do ensino presencial para o remoto em tempos de COVID-19: perspectiva docente. **Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 31, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/en/biblio-1248360>. Acesso em: 07 ago. 2022.

TOSCHI, M. S. Precarização no trabalho docente na educação a distância: perda da autonomia didática. In: SUANNO, M. V. R. PUIGGRÓS, N. R. (org.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED/ PUC Goiás, p.147-161, 2012.

VALENTE, G. S. C. *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/345031355>. Acesso em: 20 jan. 2022.



A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE ALUNAS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO EM TEMPO INTEGRAL EM UM CAMPUS DO IFG: CONTINUIDADES OU RUPTURAS?

AUTORA:

ANA JÚLIA RODRIGUES CARVALHO

ana.carvalho@ifg.edu.br
Instituto Federal de Goiás

RESUMO

Esta investigação busca compreender o sentido atribuído aos conteúdos da Educação Física entre alunas do 1º ao 3º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados em tempo integral em um dos *campi* do IFG. Ao nos referirmos aqui à categoria de análise da relação com o saber (CHARLOT, 2013), sinalizamos que partimos de um horizonte semântico próprio das Ciências da Educação que busca investigar como o saber/ conhecimento é constituído enquanto conceitos, palavras e sentidos. A intenção é de compreender como as estudantes se apropriam dos conhecimentos próprios da Educação Física e como atribuem sentido aos mesmos. A análise das narrativas das estudantes será realizada a partir dos estudos da Teoria da Relação com o saber, como também dos estudos de gênero e dos estudos da história da Educação Física.

Palavras-chave: Relação com o Saber; Educação Física; Alunas; Ensino Médio Integrado em Tempo Integral.

INTRODUÇÃO

“Não tenho autoestima e não me sinto bem com meu corpo” (Aluna A);

“Eu odeio a Educação Física, os professores falavam do meu corpo, do meu físico. Era obrigada a fazer coisas que não queria” (Aluna B);

“Odeio muito a Educação Física, nem teórica e nem prática. Quando chegava a hora da aula, eu queria sumir, pois era o momento que os colegas falavam de mim e do meu corpo” (Aluna C);

“Não gosto da Educação Física por conta do *bullying* e timidez” (Aluna D);

As narrativas projetadas acima foram produzidas no primeiro dia de aula de Educação Física II neste ano letivo de 2022 quando as estudantes foram interpeladas sobre qual era a relação que tinham com essa disciplina ao longo da formação escolar. Podemos notar que a relação é frágil e pouco fraterna, uma vez que temos um núcleo de desprezo pela disciplina ao passo que as experiências apontam traumas e frustrações ora com professores, ora com conteúdos ou mesmo com colegas de turma. No entanto, afirmamos que essas não são histórias singulares, uma vez que tais histórias se repetem com várias estudantes de diferentes escolas desde que a Educação Física se sistematizou como componente curricular na escola brasileira no início do século XX. Em seu livro “A Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, ao apontar como a Educação Física tratou historicamente meninos e meninas, quando em sua sistematização como saber escolar, Castellani Filho assim explica:

Assim, ao propor atividades ginásticas distintas aos homens e às mulheres, justificando tal medida pela necessidade que viam de limitá-las, em relação às mulheres, àquelas que atendessem às suas peculiaridades biofisiológicas, Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e todos aqueles que se viram influenciados por aquele ideário, além de oportunizarem aos homens maiores possibilidades de desenvolverem em destrezas físicas, acabaram por reforçar o pensamento dominante acerca do papel da mulher na sociedade brasileira, qual seja, aquele que, ao ventilar a urgência de prepará-la fisicamente para a maternidade, estigmatizou sua imagem, associando-a quase que somente à ideia de mãe (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 60).

Desse modo, é possível compreender que o trato pedagógico dado à Educação Física a veiculava mais como um espaço de desenvolvimento da aptidão física dos sujeitos, silenciando, assim, os menos habilitados ou aqueles e aquelas que não correspondessem às expectativas dessa perspectiva pedagógica. Nas palavras de Fernando de Azevedo, à mulher deveria ser dado tratamento diferenciado por dela se exigir apenas preparo para o exercício da maternidade:

A Educação Física da mulher deve ser, portanto, integral, higiênica e plástica, e, abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes, cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães (AZEVEDO *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 58).

Desse modo, propõe-se nessa pesquisa compreender como ocorre a relação de meninas com a Educação Física em um *campus* do IFG, uma vez que, historicamente, essa relação foi marcada por experiências de exclusão. Como hoje, em 2022, as alunas se relacionam com este saber? Como se mobilizam ou não nas atividades de estudo da Educação Física?

A categoria gênero está, portanto, presente nessa investigação, uma vez que busca analisar como os diferentes espaços de organização social, em especial, a escola, tratam de maneira distinta meninos e meninas, negando a elas o espaço de desenvolvimento de suas potencialidades. Segundo Lins e colaboradores (2016):



Dessa maneira, se o comportamento de gênero varia de acordo com a sociedade e a cultura, não se pode afirmar que as diferenças percebidas entre homens e mulheres sejam exclusivamente resultado do aparato biológico humano; isto é, do nosso corpo. Ao contrário: podemos supor que é a cultura, e não apenas a natureza, que explica as diferenças entre masculino e feminino. A noção de gênero problematiza a ideia de que a biologia (o corpo, a genitália, os hormônios) determinaria totalmente o comportamento dos indivíduos. Afinal, se padrões de conduta associados ao masculino e ao feminino variam tanto de sociedade para sociedade, em diferentes momentos históricos, idades, grupos sociais, essa mesma variabilidade demonstraria as possibilidades humanas: o quanto somos criativos e diversos e o papel da sociedade na construção do gênero (LINS *et al.*, 2016, p. 26 e 27).

Assim, ao pensar gênero enquanto uma construção social, queremos compreender como ocorre a relação de meninas com a Educação Física, uma vez que, como vimos, a história desse conhecimento nos mostra que houve um tratamento discriminatório empreendido em sua sistematização e pedagogização. Desse modo, como a condição de gênero interfere na relação com os saberes da Educação Física? E, em especial, como a condição de ser menina interfere nessa relação, uma vez essa condição foi e é construída socialmente?

Quando uma escola se atenta ao que mobiliza ou não os sujeitos na relação com o conhecimento, tem nas mãos uma forma ampliada de pensar o que potencializa ou enfraquece seus processos formativos. Trata-se de uma preocupação permanente, uma vez que “a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57). Isso implica que mesmo em situações adversas à nossa relação com o saber, portanto, daquilo que somos e do que conta para nós como possível e relevante, é uma porta que não se fecha.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a proposta dessa investigação é de desenvolvê-la em dois momentos. No primeiro momento realizaremos uma conversa com as estudantes que cursam o ensino médio técnico integrado em tempo integral e que se interessam em participar da pesquisa mediante a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Serão contempladas estudantes do 1º ao 3º ano. A intenção é de construir redes de conversações com essas estudantes, colocando como temática central o sentido que atribuem ao saber da Educação Física.

As redes de conversações são modos de orientar conversas entre um grupo a partir de temas gerais. É importante ressaltar que as redes de conversações não pressupõem perguntas estruturadas ou semiestruturadas, apenas temáticas a serem abordadas (ROSEIRO *et al.*, 2018, p. 27).

Esse primeiro momento se apresenta como uma aproximação com as meninas em que construiremos dados por meio da interlocução com elas sobre o sentido atribuído aos saberes/ conteúdos da Educação Física. A relação com o saber é uma relação com o mundo, que inclui os outros, e consigo mesmo, apresentando uma estruturação que é ao mesmo tempo ativa (espaço de atividades), simbólica e temporal. Todos esses aspectos estão entrelaçados, algo possível de se notar nessas considerações de Charlot a respeito da dimensão social da relação com o saber.

Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais etc. Essa análise é ainda mais necessária quando se produzem rupturas entre gerações, como é o caso das sociedades contemporâneas. Assim, a análise da relação com o saber dos jovens escolarizados num liceu profissionalizante deve tomar em consideração o desem-

prego e o trabalho precário, a criação do *baccalauréat* profissional, as novas formas de ingresso na vida adulta, os debates em torno do valor “trabalho” etc. Se considerássemos apenas a posição social, deixaríamos de lado elementos de análise essenciais para compreender a relação com o saber nas escolas profissionalizantes (CHARLOT, 2000, p. 74).

O desafio de identificar e compreender os sentidos em torno dos conteúdos da Educação Física pelas meninas pode ser devidamente enfrentado pelo uso das narrativas, uma vez que as narrativas, como os sujeitos, são ao mesmo tempo individuais e sociais. Para tanto, lançamos mão da perspectiva de narrativas de práticas em situação de Bertaux, expressando uma primazia da dimensão social. Segundo o autor “não se trata de tentar compreender um *indivíduo*, mas *um fragmento da realidade social-histórica*: um objeto social (BERTAUX, 2010, p. 60).

A partir do contato inicial, passaremos para o segundo momento em que realizaremos o sorteio de quatro meninas do grupo inicial para a participação nas entrevistas narrativas com pedidos de narrativa. As entrevistas serão orientadas por perguntas e pedidos de narrativa, que assim se apresentam:

- 1- Com o que eu aprendo em educação física eu percebo...
- 2- Eu me sinto empolgada para uma aula de educação física quando...
- 3- Eu sei que eu aprendi um conteúdo de educação física quando...
- 4- Com o que eu aprendo em educação física eu posso...
- 5- O que significa a relação com Educação física antes e depois do IFG?

As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para o arquivo da pesquisa e as narrativas serão analisadas com base nos estudos desenvolvidos sobre a Teoria da Relação com o Saber, sobre a História da Educação Física e os estudos de gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa se encontra em processo embrionário e ainda que não seja possível apresentar os resultados, espera-se conquistar os seguintes objetivos:

Geral: Compreender os sentidos em jogo em torno da relação das alunas do ensino médio técnico integrado em tempo integral com os saberes da Educação Física em um *campus* do IFG.

Específicos: Compreender as implicações identitárias dos processos de produção de sentido dos saberes da Educação Física pelas estudantes do ensino médio técnico integrado em tempo integral em um *campus* do IFG;

1. Compreender as demandas epistêmicas dos processos de produção da eficácia da atividade de apropriação dos saberes da Educação Física em jogo entre as estudantes do ensino médio técnico integrado em tempo integral em um *campus* do IFG.
2. Compreender as demandas epistêmicas dos processos de produção da eficácia da atividade de apropriação dos saberes da Educação Física em jogo entre as estudantes do ensino médio técnico integrado em tempo integral em um *campus* do IFG.

Por meio dos dados produzidos na pesquisa, esperamos aprofundar a compressão dos processos de gênero e desenvolvimento da relação de meninas com os saberes da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E se uma menina gostar de jogar futebol e um menino gostar de dançar balé? Essas ingênuas perguntas e discursos são colocados para pensarmos como nossos corpos, emoções e práticas foram moldados em



torno dos ideais de feminilidade e masculinidade de tal modo que se cria um repertório rígido acerca do que se pode ou não fazer desde a condição de menina ou mulher e menino ou homem. Condições aliás construídas socialmente. Esse rígido repertório ou normas de gênero produz desigualdades em que as meninas e as mulheres sempre foram desfavorecidas historicamente na sociedade ocidental. Tal hierarquia sempre enalteceu as habilidades consideradas masculinas e desqualificou aquelas consideradas femininas. Nesta reflexão é importante pontuar que essas hierarquias sociais estiveram e ainda estão presentes nas aulas de Educação Física escolar quando as meninas são, por exemplo, colocadas como meras expectadoras de uma partida de futebol protagonizada por meninos.

Frases como “ele corre que nem menina” ou “ela trabalha duro que nem homem” são exemplos de como os comportamentos esperados para homens e mulheres podem ser hierarquizados e construir polos de valorização e desvalorização. Quando alguém afirma que um garoto “corre que nem uma menina”, está usando essa expressão de forma negativa, de modo a desqualificá-lo. Em contrapartida, a expressão “ela trabalha duro que nem homem” é usada de forma positiva e valoriza o trabalho de uma mulher: usa-se o estereótipo de que todo homem é trabalhador e, se uma mulher também o é, ela é logo valorizada pela comparação com eles (LINS, 2016, p.17).

Desse modo, o que vemos é que as diferenças entre os corpos femininos e masculinos foram colocadas em termos de desigualdade, de forma que as expectativas em torno dos ideais de masculinidade e feminilidade limitam aprendizagens e experiências das crianças e adolescentes na escola.

REFERÊNCIAS

- BERTAUX, D. **Narrativa de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LINS *et al.* **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.
- ROSEIRO *et al.* Estéticas da carne: insurreições curriculares do corpo feio. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 277-300, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Presenca/article/view/75881>. Acesso em: 11 abr. 2022.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB) PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PELO PROFESSOR NOS CURSOS TÉCNICOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)³

AUTOR:

PAULO ALVES DE ARAÚJO

paulo.araujo@ifb.edu.br

Instituto Federal de Brasília – *Campus São Sebastião*

RESUMO

O presente trabalho corresponde a recortes da pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFB). O estudo busca identificar as contribuições da política institucional de avaliação do IFB para a organização do trabalho pedagógico dos professores nos cursos Proeja. Para o percurso da pesquisa, foi definido um caminho metodológico partindo do uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário e elaboração de produto educacional. Nesse trabalho, são discutidos dados parciais do estudo a partir da pesquisa documental realizada. A pesquisa documental objetivou avaliar as relações entre as concepções de avaliação presentes nos Planos de Cursos (PC) técnicos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e as diretrizes de avaliação do IFB. O estudo evidencia que mesmo antes de se ter instituída uma política institucional de avaliação, os PC já traziam consigo uma concepção de avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação; Trabalho Pedagógico; Proeja.

³ Pesquisa em andamento desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFB), sob a orientação do Prof. Dr. Claudio Nei Nascimento.



INTRODUÇÃO

Para Luckesi (2011, p. 423), “a avaliação da aprendizagem tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que está sendo aprendido”. A partir dessa investigação, o sujeito heteroavaliador⁴ do processo de ensino e aprendizagem tem a possibilidade de compreender o que já foi apreendido pelos sujeitos, bem como o que é preciso fazer para que estes continuem progredindo em suas aprendizagens.

Concebida a partir desse viés de compreensão do estágio de desenvolvimento dos sujeitos, a avaliação assume uma função de acompanhamento das aprendizagens tornando-se como um meio de promovê-las e auxiliar os sujeitos avaliados na aquisição das aprendizagens pretendidas. No entanto, o nosso histórico em torno do ato de avaliar na escola tem mostrado concepções dissonantes da real finalidade da avaliação, que é a promoção das aprendizagens de todos os sujeitos da e na escola.

Embora ainda presente em muitas práticas escolares, a maneira como a avaliação veio sendo conduzida e compreendida na escola teve como foco o controle do aluno a partir de notas e conceitos que o consideravam como sendo um “bom aluno” ou um “aluno ruim”.

O caráter provisório e fragmentado do ato de avaliar culminava em práticas excludentes, classificatórias, sentencivas e, principalmente, ameaçadoras, pois, neste último caso, a avaliação foi utilizada como um meio de demonstrar quem possui o “poder” em sala de aula, quem na relação professor-aluno pode “ditar as regras do jogo”.

Concebida dessa forma durante o percurso de aprendizagem, a avaliação acaba sendo considerada como parte isolada de todo o trabalho pedagógico, que confere ao sujeito avaliado no processo de ensino e aprendizagem a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso e que atribui exclusivamente a alguém – o professor – a competência de definir os rumos da avaliação em sala de aula.

Nesse sentido, conforme aponta Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 92), “a avaliação para o professor não deve ter, simplesmente, o objetivo de tentar quantificar o conhecimento através de provas ou testes para atribuir notas ou conceitos, mas deve ser um meio para ajudar o aluno a conhecer melhor a sua realidade”.

Conforme pontua Luckesi (2000, p. 1), a avaliação da aprendizagem não é e não pode ser a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Ela deve ser um movimento inclusivo, que traz para dentro do processo de ensino todos os estudantes. Tal movimento não é simplório, é desafiador. Exige compromisso daqueles que o propõem, mudanças de concepções, estudo, engajamento pedagógico.

Nesse sentido, com intuito de nortear a prática educativa docente quanto aos processos avaliativos, o Instituto Federal de Brasília (IFB) elaborou suas Diretrizes de Avaliação. Tais diretrizes surgiram a partir “da necessidade de convergência e definição de como o IFB concebe a avaliação e todo o processo avaliativo do estudante” (BRASIL, 2021, p. 8).

A elaboração das diretrizes ocorreu por meio da criação de comissão constituída pela Portaria nº 946, de 18 de abril de 2016, formada por servidores técnicos e professores de todos os *campi*. Fazendo uma leitura da estrutura organizacional de formação da comissão, inferimos uma ideia de corresponsabilidade entre os servidores do Instituto, em que pensar a avaliação não é tarefa somente dos professores, mas de todos que compõem a instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Embora a proposta inicial para o trabalho da comissão fosse a elaboração de diretrizes que articulassem os três níveis de avaliação – externa, institucional e da aprendizagem – no âmbito do Instituto, o trabalho resultou com o foco na Avaliação da Aprendizagem “pela importância que deve ser atribuída ao processo avaliativo da aprendizagem” (BRASIL, 2021, p. 8).

⁴ Segundo Luckesi (2018, p. 185), o heteroavaliador é o profissional que investiga a qualidade do modo de agir de outra pessoa ou de uma instituição. Ele é o responsável pela heteroavaliação (avaliação praticada por outro) – uma tipificação da avaliação com base no sujeito que a pratica.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar as contribuições das diretrizes de avaliação do IFB para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor na perspectiva de propor estratégias que aprimorem as práticas de avaliação no âmbito dos cursos técnicos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Este objetivo desdobra-se em objetivos específicos, sendo um deles, avaliar as relações entre as concepções de avaliação presentes nos Planos de Cursos (PC) técnicos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e as diretrizes de avaliação do IFB.

A seguir, são apresentados dados parciais da análise documental realizada nos PC dos cursos Proeja.

METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada no âmbito dos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) ofertados no IFB, sendo eles: Técnico em Administração – *Campus* Gama, Técnico em Artesanato – *Campus* Taguatinga, Técnico em Edificações – *Campus* Samambaia, Técnico em Produção de Áudio e Vídeo – *Campus* Recanto das Emas, Técnico em Reciclagem – *Campus* Estrutural, Técnico em Restaurante e Bar – *Campus* Riacho Fundo e Técnico em Secretariado – *Campus* São Sebastião.

Para o alcance dos objetivos propostos para o estudo, a pesquisa recorre aos seguintes instrumentos de coleta de dados:

a) Pesquisa Bibliográfica: no sentido de buscar referenciais teóricos acerca da perspectiva formativa do ato de avaliar e suas relações com os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica de Formação Humana Integral;

b) Pesquisa Documental: análise dos Planos de Cursos (PC) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) dos 7 *campi* do IFB que ofertam esta modalidade de educação. A análise busca visualizar as relações entre as concepções de avaliação presentes nos PC e as Diretrizes de Avaliação do IFB;

c) Questionário: aplicação de questionário *on-line* destinado aos professores que atuam no Proeja, objetivando conhecer a visão destes professores acerca das diretrizes de avaliação no processo de organização do trabalho pedagógico.

d) Curso de Formação Continuada: aplicação de Curso de Formação em Ambiente Virtual de Aprendizagem acerca da avaliação da aprendizagem numa perspectiva emancipatória.

Neste trabalho, os resultados apresentados são dados parciais de uma das fases da pesquisa: a análise documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atendendo a um dos objetivos estabelecidos para o percurso da pesquisa: avaliar as relações entre as concepções de avaliação presentes nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e as diretrizes de avaliação do IFB, foi realizada a pesquisa documental nos PC dos cursos do Proeja ofertados pelo IFB.

Para Gil (2002, p. 45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Nessa perspectiva, no sentido de realizar uma análise qualitativa dos elementos relacionados à avaliação da aprendizagem nos PC dos cursos Proeja, a pesquisa documental foi utilizada como caminho metodológico, partindo do entendimento de que por meio dela é possível visualizar como as concepções de avaliação presentes nos PC se relacionam com política institucional de avaliação do IFB.

Inicialmente, a pesquisa documental partiu na busca de dados elementares dos cursos, tais como: eixo tecnológico, ano de publicação do plano de curso, duração do curso, organização escolar. No quadro abaixo, seguem estruturadas as informações relacionadas a cada curso.

Quadro 1 – Dados dos Cursos Proeja do IFB

Curso	Eixo Tecnológico	Ano de Publicação	Organização Escolar	Duração
Técnico em Administração	Gestão e Negócios	2016	Modular	2 anos e meio
Técnico em Artesanato	Produção Cultural e Design	2013	Modular	3 anos
Técnico em Edificações	Infraestrutura	2014	Semestral	3 anos e meio
Técnico em Produção de Áudio e Vídeo	Produção Cultural e Design	2018	Semestral	2 anos e meio
Técnico em Reciclagem	Meio Ambiente e Saúde	2018	Semestral	2 anos
Técnico em Restaurante e Bar	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2016	Modular	2 anos e meio
Técnico em Secretariado	Gestão e Negócios	2018	Semestral	3 anos

As diretrizes de avaliação do IFB foram instituídas em 2021, enquanto os PC em vigência foram elaborados entre os anos de 2013 e 2018. Ainda que nesse intervalo de tempo o IFB não possuía uma política institucional de avaliação, todos os PC já traziam consigo a perspectiva de avaliação apresentada pelas diretrizes. Tais perspectivas podem ser observadas no Quadro 2 que concentra as principais concepções acerca da avaliação presentes nos PC:

Quadro 2 – Concepções de avaliação presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Proeja do IFB

<p>“A avaliação da aprendizagem será contínua, sistemática e cumulativa, tendo o objetivo de promover os discentes para a progressão de seus estudos. Na avaliação predominarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, presentes tanto no domínio cognitivo como no desenvolvimento de hábitos e atitudes.”</p>	<p>(BRASIL, 2013, p. 94)</p>
<p>“A avaliação formativa será preponderante no Proeja, [...] a avaliação realizada de forma ampla, contínua, gradual, dinâmica e cooperativa, com seus resultados sistematizados, analisados e divulgados ao final de cada semestre letivo e/ou final de cada elemento curricular, assume caráter formativo, sendo condição integradora entre ensino-aprendizagem.”</p>	<p>(BRASIL, 2016a, p. 83)</p>
<p>“A avaliação da aprendizagem assume dimensões mais amplas, ultrapassando a perspectiva da mera aplicação de provas e testes para assumir uma prática diagnóstica e processual com ênfase nos aspectos qualitativos.”</p>	<p>(BRASIL, 2016b, p. 99)</p>
<p>“A avaliação também deve servir para que os professores reorganizem o seu trabalho pedagógico em sala de aula e verifiquem o andamento das atividades planejadas. A avaliação que promove a aprendizagem é aquela baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor. Essa é chamada de avaliação formativa e atua em oposição à avaliação tradicional, que visa somente a aprovação ou reprovação e a atribuição de notas, a partir do uso exclusivo de provas.”</p>	<p>(BRASIL, 2018c, p. 67)</p>
<p>“A avaliação da aprendizagem é o processo a partir do qual se consideram as particularidades do processo de ensino-aprendizagem, de modo a tomar decisões sobre o mesmo (LUCKESI, 2011, p. 80). Trata-se, pois, de se criar condições para que se torne visível, avaliável, aquilo que se aprendeu e que se ensinou, o modo como isso foi possível e as possibilidades de se melhorar qualitativamente esse processo.”</p>	<p>(BRASIL, 2018d, p. 137)</p>

A pesquisa documental evidencia uma concepção e prática de avaliação formativa para os processos de ensinar e aprender. As concepções dispostas nos PC vão ao encontro das disposições da Diretrizes de Avaliação do IFB ao pontuar, por exemplo, que:

O ato de avaliar formativamente não se limita à valoração dos resultados obtidos pelos/as estudantes e, nesse sentido, toda proposta educativa precisa amparar-se em uma prática reflexiva e coerente, além de oferecer elementos que possibilitem uma análise mais justa e ética e que fortaleçam a aprendizagem, viabilizando, dessa maneira, possíveis mudanças significativas (BRASIL, 2021 p. 11).

Para os PC e as diretrizes, a avaliação é um movimento para incluir, é uma busca pela aprendizagem, tanto por parte dos estudantes quanto dos docentes, assumindo assim a perspectiva de uma avaliação para as aprendizagens, expressão utilizada por Villas Boas (2014).

Tendo em vista que os PC foram construídos antes da instituição das Diretrizes de Avaliação, observa-se que eles assentaram a concepção de avaliação em dispositivos legais a nível nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e institucional (Regulamento do Ensino Técnico).

Identifica-se também um alinhamento da concepção de avaliação com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e, principalmente, ao que dispõe o Documento Base do Proeja ao assumir a avaliação como uma prática que deve ser desenvolvida de modo processual e contínuo, objetivando a reconstrução do conhecimento em coerência com a formação integral dos sujeitos (BRASIL, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em andamento apresenta-se como um meio de produção do conhecimento no campo da avaliação da aprendizagem nos espaços educativos que ofertam a educação profissional e tecnológica e, ainda, em possibilidade de tornar as Diretrizes de Avaliação do IFB mais conhecidas, refletidas e discutidas no âmbito da organização do trabalho pedagógico dos cursos ofertados pelo IFB, pois a fase de desenvolvimento do produto educacional – curso de formação continuada – configura-se como um caminho a ser trilhado na perspectiva de aproximar as Diretrizes de Avaliação à prática desenvolvida pelos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Federal de Brasília. **Proposta do Curso Técnico Integrado de Jovens e Adultos em Artesanato**. BRASÍLIA: IFB, 2013. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10618/PC%20TIAR.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Brasília. **Resolução 12 de 06 de abril de 2021 do IFB. Aprova as Diretrizes de Avaliação no âmbito dos cursos do Instituto Federal de Brasília – IFB**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/25923/Diretrizes%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20IFB.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Federal de Brasília. **Projeto de Plano de Curso Técnico em Restaurante e Bar**. Brasília: IFB, 2016a. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/PC_PROEJA%20RESTAURANTE%20BAR_RiachoFundo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Brasília. **Plano de Curso do Técnico de Nível Médio em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja**, 2016b. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/5913/PLANO%20DE%20CURSO%20PROEJA%20ADM%20ATUALIZADO.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Brasília. **Plano de Curso Técnico Integrado em Secretariado**, 2018c. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10618/PC%20TIAR.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Brasília. **Plano do Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo**, 2018d. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/PC%20PROEJA%20-%20Recanto%20das%20Emas%20.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Brasília. **Plano do Curso Técnico em Reciclagem**. Brasília, 2018c. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/5977/PLANO%20DE%20CURSO%20PROEJA%20RECICLAGEM.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Brasília. **Proposta do Curso Técnico em Edificações**. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Resolu%3%a7%c3%a3o%20009_Plano%20de%20Curso%20de%20PROEJAEdifica%c3%a7%c3%b5es2014%20\(2\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Resolu%3%a7%c3%a3o%20009_Plano%20de%20Curso%20de%20PROEJAEdifica%c3%a7%c3%b5es2014%20(2).pdf). Acesso em: 1 ago. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: atlas, 2002.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL HUMANA DOS DISCENTES

AUTORA:

MÁRCIA LÚCIA DE SOUZA

marcia.souza@ifb.edu.br

Instituto Federal de Brasília

RESUMO

Este estudo emerge com base nas observações cotidianas nos espaços escolares, acerca das dificuldades no trabalho educacional de toda ordem, intensificadas com a declaração, em 2020, da pandemia da covid-19. Como objetivo principal, pretende-se analisar, no Instituto Federal de Brasília (IFB), o desenvolvimento da construção do projeto de vida para a formação integral humana dos discentes. Metodologicamente, usa-se a Análise de Conteúdo, bem como adota-se o enfoque qualitativo. Para a coleta de dados, utiliza-se como instrumento um protocolo de entrevista semiestruturada a ser realizada in loco e um questionário com questões dos tipos aberta e fechada a ser aplicado de forma on-line. Os participantes da pesquisa trabalham ou estudam no IFB, assim definidos: 3 gestores e 10 professores efetivos com pelo menos 1 ano no quadro de servidores; 15 estudantes da educação profissional e tecnológica, matriculados regularmente em pelo menos um curso técnico e profissional de nível médio. Dos resultados parciais conclui-se que as competências socioemocionais podem contribuir significativamente na construção do projeto de vida dos discentes para uma formação integral mais humana.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Competências Socioemocionais; Formação Integral Humana; Projeto de Vida.

INTRODUÇÃO

Imperativo observar que, diante de inúmeros desafios do mundo contemporâneo, inseridos em uma sociedade da era digital, notadamente, boa parte dos estudantes demonstram suas facilidades para acessar informações sem limitações espaciais, temporais e institucionais. Entende-se disso que faz sentido aos educadores refletirem sobre novas alternativas pedagógicas e motivadoras, para se conectar com essa nova geração atraída a cada minuto por uma infinidade de estímulos.

Nas novas perspectivas da educação brasileira, se apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe transformações na formação educacional direcionadas às populações de jovens inseridos nos aceleramentos tecnológicos e nas mudanças sociais, econômicas e ambientais (BRASIL, 2017).

Vale frisar que a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) se alinha proficuamente à diversidade da juventude, o que implica organizar uma escola que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Para isto, deve ser ofertada aos estudantes uma formação em sintonia com suas histórias e contextos de vida. O projeto de vida (PV) se configura como eixo central na proposta do novo ensino médio, em que as opções formativas devem ser oferecidas pelas escolas ajustadas às preferências e potencialidades dos estudantes, conforme o que planejam e sonham para suas vidas (BRASIL, 2017).

Segundo Moran (2018), as instituições de ensino mais inovadoras desenham uma política de personalização da aprendizagem em torno do projeto de vida do estudante. Essa personalização busca encontrar o sentido mais profundo de cada estudante que se conhece melhor por meio de uma reflexão de quem é, aonde quer chegar e o que ele vai fazer em certos momentos de sua vida (MORAN, 2018).

Diante desse cenário, o relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022) traz a reflexão sobre a necessidade de reinventar os espaços de aprendizagem, modificar os currículos e a relevância da aprendizagem social e emocional, além de explorar os medos reais e crescentes sobre algumas crises, como as da covid-19, da desinformação (*fake news*) e também da exclusão digital. A forma de organizar o ensino e a aprendizagem ao longo da vida precisa ser repensada, pois ela possui a capacidade de estabelecer conexão entre o mundo e os outros, a fim de assegurar capacidades de diálogo e ação (UNESCO, 2022).

Nessa direção, todos os professores podem contribuir por meio das atividades de ensino e de aprendizagem, para que o estudante se conheça melhor, se planeje de forma mais consciente, ajudando-os a descobrir interesses, talentos e fragilidades e a tomar decisões para modificar a visão de mundo (MORAN, 2018).

Pretende-se ampliar a motivação para aprender a evoluir em todas as dimensões, fortalecer o “eu” e a autoestima para que esteja melhor preparado para enfrentar os desafios do atual contexto contemporâneo (MORAN, 2018). Assim, estimula-se a elaboração consciente e ativa das possibilidades de escolha dos alunos em suas ações cotidianas e das trilhas de estudos que se materializa o desejado protagonismo juvenil, central para esse novo projeto que visa uma formação integral mais humana (MORAN, 2018).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017 p. 14), independentemente da duração da jornada escolar, a formação integral “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, e também com os desafios da sociedade contemporânea”.

Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica (EPT) deve buscar novas metodologias que possibilitem o desenvolvimento global do estudante, o que exige a compreensão da complexidade e da não linearidade desse processo. Para isso, faz-se necessário romper com visões reducionistas que beneficiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, BRASIL, 2017).

Em complementação, a BNCC (BRASIL, 2017 p. 14) reforça que a educação integral significa ainda “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – consideran-

do-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”.

Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades, de forma a incentivar o desenvolvimento conforme a aptidão de gerir objetivos individuais que tragam sentido para a vida dos estudantes (BNCC, BRASIL, 2017).

Com base nessa realidade, Carvalho (2017) faz uma reflexão para o esvanecimento do sentido existencial da experiência escolar e afirma que um dos mais claros sintomas de crise nesse âmbito pode ser detectado pela dificuldade atual em se imputar à experiência escolar qualquer sentido existencial.

Este processo educacional das escolas de ensino médio se torna uma função de promover um espaço de formação de jovens e que os incentivem a serem críticos e autônomos (BRASIL, 2017). Assim, tornam-se preparados para entender a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, bem como adquirir autonomia para ter capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (BRASIL, 2017).

Nesse intuito, para acolher as juventudes, as escolas, nesse nível de ensino, devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes assegurem as aprendizagens necessárias e promovam situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (BRASIL, 2017).

Acerca disso, no relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2022), foram apresentadas metas ambiciosas a serem alcançadas até os anos 2050, na ideia de promover **“mudanças radicais”** e criar outro modelo de educação ao redor do globo.

Nesse contexto, a leitura desse documento no pensamento de pós-pandemia se torna fundamental para todos/as educadores/as que trabalham para oferecer aos educandos uma escola de qualidade, refletir sobre os ambientes escolares, estimular a integração entre os estudantes para que participem de dinâmicas e desenvolvimento de trabalhos em grupos, socializem as novas experiências e gerem projetos com iniciativas extraordinárias com implicações futuras (UNESCO, 2022).

Dito isso, destaca-se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma importante modalidade de ensino com fortes elos de modernidade pela predominância formativa do conceitual e faz prevalecer a dimensão da racionalidade instrumental, a ponto de a razão constituir-se em dinâmicas inseridas nos processos de ensino e das aprendizagens.

De todo modo, no século XXI, para trabalhar com uma nova pedagogia se prognostica que no Brasil alguns desafios são enfrentados na EPT, tais como: (i) organizar novos currículos fundamentados em concepções pedagógicas libertadoras, integrativas e que privilegiem o pensamento sistêmico; (ii) dispor de alunos e professores que estejam alinhados com as novas concepções pedagógicas; (iii) transformar as salas de aula em ambientes de aprendizagens significativas, entre outros desafios que possam trazer sentido e motivação educacional (REHEM, 2009).

Damon (2009) afirma que geralmente em sala de aula, os professores impõem aos estudantes muitas tarefas escolares, mas raramente são feitos debates para falar de projetos vitais que tragam reflexões sobre a escolha de uma profissão ou sobre os esforços necessários para conquistá-la. Sendo assim, cabe indagar: Como se pode esperar que os discentes encontrem um significado no que estão fazendo?

Tomando-se como base as reflexões expostas, o objetivo geral da pesquisa é analisar no IFB o desenvolvimento da construção de projeto de vida para formação integral humana dos discentes. Visa especificamente:

- i) Investigar a relevância da formação integral humana para auxiliar na construção do projeto de vida no processo de escolarização dos discentes do IFB;
- ii) Identificar no IFB a abordagem da dimensão socioemocional para formação integral humana e construção do projeto de vida dos discentes.

Este estudo, se justifica, embasado na ressignificação do diálogo no processo de ensino e aprendizagem em que propõem novas práticas pedagógicas motivadoras sobre a construção do projeto de vida, desenvolvimento das competências socioemocionais e uma educação mais integral humana.

METODOLOGIA

A pesquisa proposta será embasada no teórico-metodológico da abordagem de pesquisa qualitativa por compreender a busca de documentos, entrevistas a serem realizadas e questionários a serem aplicados com pessoas que têm experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão da pesquisa (GIL, 2017). Para alcançar os objetivos traçados nesse estudo, serão utilizados como instrumentos para geração e coleta de dados: entrevistas semiestruturadas *in loco* e um questionário com questões dos tipos aberta e fechada a ser aplicado de forma *on-line*. Todos os nomes dos entrevistados serão ocultados, de modo a garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

Como local de investigação será no IFB *campus* Gama considerando análise cotidiana da própria pesquisadora sobre as experiências vivenciadas na relação com gestores, professores e estudantes. A pesquisa seguirá o método de análise de conteúdo. A divisão dos componentes das respostas será analisada por categorias, embora não seja obrigatória, a maioria dos procedimentos de análise organiza-se por meio de um processo de categorização (BARDIN, 2011). A primeira categoria será “Competências socioemocionais e o projeto de vida”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, sintetiza-se o resultado parcial das entrevistas realizadas com dois docentes, com o seguinte questionamento: Como é abordada a dimensão socioemocional no IFB para a educação integral humana e construção do projeto de vida dos discentes?

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROJETO DE VIDA

Por sua vez, o professor A aponta que “o projeto de vida trabalha com competências e habilidades que não são valorizadas no ensino tradicional, esse projeto trabalha a visão de futuro, pois a maioria dos nossos estudantes não tem clareza dos seus objetivos, principalmente os alunos do ensino médio, pois os estudantes estão com mil perspectivas e ao mesmo tempo sem nenhuma meta formal em relação a sua vida, o que faz desse momento privilegiado para trabalhar a autonomia, as suas aspirações, desejos. O PV pode ser um componente curricular muito importante no sentido de possibilitar uma reflexão maior e uma projeção para frente, à qual não teria espaço dentro da instituição escolar no modelo tradicional, que visava apenas uma formação profissional, principalmente pensando no ensino médio técnico, embora o foco profissional seja muito importante, mas ele precisava estar atrelado à questão emocional. E no momento, o maior desafio para implementação do PV é a falta de docentes preparados para trabalharem com essa componente curricular, tendo em vista que na EPT ainda não tem um curso específico sobre essa temática”. Nesse contexto, o professor A ressalta a importância da abordagem na dimensão socioemocional na construção do PV para os discentes do ensino médio e também relata a necessidade de formação específica para os professores que irão trabalhar com o projeto de vida.

Em contribuição, o professor B relata – “Contratamos pela qualidade técnica e demitimos pela inabilidade comportamental. Lembro muito bem quando a coordenadora de estágio na época levou este *feedback* em uma reunião geral. E aquilo tinha uma razão de ser: nós professores reproduzíamos um modelo acadêmico, que em geral valoriza muito a parte conceitual e procedimental, mas não está atenta à parte comportamental e todos os seus determinantes. Primeiramente, precisamos entender o que é PV. A própria expressão já nos dá algumas dicas: reflexão intencional sobre os próprios propósitos a fim de traçar o caminho mais adequado para alcançar esses objetivos. Então, no PV existe um trabalho de autoconhe-



cimento (valores, sonhos, como eu lido com as minhas emoções, como posso me relacionar melhor com o outro? E com o mundo? Em que medida o meu trabalho faz parte disso tudo?). Estamos ainda em fase de implantação, mas hoje trabalhamos com a aprendizagem baseada em problemas (traz histórias reais, espírito colaborativo)". Enfatiza-se que o professor B cita algumas metodologias que estão sendo utilizadas para subsidiar na construção do PV dos estudantes e uma educação mais integral na EPT, tendo em vista as novas habilidades que estão sendo exigidas para os profissionais do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências socioemocionais podem contribuir significativamente na construção do projeto de vida dos discentes, pois uma vez que esse aluno desenvolve algumas dessas competências, como "auto-conhecimento" e "autonomia", ele estará mais preparado para fazer escolhas nesse mundo que está em constante transformação e exigindo novas habilidades profissionais.

Nesta direção, buscando desenvolver um olhar mais específico sobre esse tema, percebe-se que cabe à escola o papel de formar discentes mais completos, que consigam responsabilizar-se conscientemente pela busca e realização de seus sonhos, desejos e aspirações.

Em suma, anseia-se por um novo tempo na educação, por um tempo em que as escolas estejam preparadas para lidar com os novos desafios apresentados no século XXI para que os diversos sentidos do processo educativo sejam contemplados na proposta do projeto pessoal dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

CARVALHO, J. S. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, 2017.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução de J. Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L & MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. 1. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. **Portal Eletrônico Unesdoc Digital Libray**. Brasília- DF, 2022. 205 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 24 jun. 2022.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: aspirações ocupacionais de trabalho

AUTORA:

MARLI ALVES FLORES MELO

floresmelo@gmail.com

Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (GPPFE/UCB)

RESUMO

Aborda o estudo sobre as aspirações de trabalho dos estudantes da educação profissional, científica e tecnológica. Objetiva analisar o ponto de vista dos alunos do ensino técnico e profissional em instituições de EPCT do DF, dos elos dos Arranjos Produtivos Locais (APL) nas ocupações e no mercado de trabalho. Busca identificar, especialmente, os benefícios dos Arranjos Produtivos Locais (APL) para o desenvolvimento social e local. Na fundamentação teórica, revisita autores da EPCT, algumas legislações e conceitualizações destes arranjos. Nos aportes metodológicos, opta pelas orientações das técnicas utilizadas nos contextos de Análise de Conteúdo. Caracteriza a natureza do estudo como qualitativa descritiva. Utiliza, como instrumento de pesquisa, a aplicação do questionário *on-line* para 32 estudantes da EPCT. Adota uma ficha de registro com adaptações. Apresenta os dados demográficos dos participantes da pesquisa. Analisa os aspectos sobre os APL/*startups* e os seus benefícios, bem como as aspirações de trabalho dos respondentes. Verifica que as orientações sobre os APL são insuficientes para se ofertar cursos técnicos associados ao mercado de trabalho. Conclui que os APL necessitam estar em consonância com a educação, o trabalho e as inovações tecnológicas, conjugadas as emergentes *startups*.

Palavras-chave: Educação Profissional. Arranjos Produtivos Locais (APL). Aspirações de Trabalho.



INTRODUÇÃO

Imperativo afirmar que o reconhecimento da educação profissional, científica e tecnológica (EPCT) se fortaleceu, a um só tempo, em processos de construção social, formação profissional, educação científica e ético-política (SAVIANI, 1989).

Em outros encaminhamentos, relembra-se que, em diferentes órgãos do Governo Federal, se definiram metas nos lançamentos dos programas de educação profissional, científica e tecnológica, que foram implantados nas 27 unidades da federação. Para tanto, geraram-se ações voltadas ao fortalecimento da inclusão dos Arranjos Produtivos Locais nas ofertas dos cursos técnicos e profissionais, a fim de fomentar o desenvolvimento humano e social. No que se refere às origens dos Arranjos Produtivos Locais (APL), Cassiolato *et al.* (2017) apontam que as conceitualizações não eram exatas e/ou únicas, contudo, sempre existiram no mundo, difundidas na área da economia.

Para o reconhecimento imediato desses arranjos na atualidade, as literaturas acadêmicas os descrevem a partir de uma diversidade semântica de nomenclaturas, tendo como base alguma característica. Cassiolato *et al.* (2017) situam uma definição que foi cunhada para os APL, descrita como um conjunto de aglomerações territoriais formadas em qualquer sistema produtivo por agentes econômicos, políticos e sociais, com foco em atividades econômicas específicas.

Neste íterim, políticas públicas federais surgiram em fomento à educação profissional, científica e tecnológica, planejadas com ações embasadas em consultas públicas, assim como ocorreu na implantação do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a). Esse Programa tornou-se um importante aliado, com a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011).

Em contextos atuais, observa-se que as práticas pedagógicas são desenvolvidas no ensino profissional para promover uma formação centrada em competências científicas e técnicas, porém, mantendo essa linha de aquisição de conhecimentos restritos para o campo de trabalho e aplicados à produção. Isso se consolida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Diante desse panorama, tece-se o seguinte questionamento: se a educação é um processo fundamental para o desenvolvimento do ser humano na apropriação dos conhecimentos universais, nas perspectivas de formação para o trabalho no território e para o desenvolvimento social, na atualidade, com a inclusão dos APL nos cursos ofertados pelos programas da EPCT, se consolidam as expectativas em relação às aspirações ocupacionais de trabalho dos estudantes do ensino médio concomitante/subsequente ao técnico?

Vale frisar que o questionamento levantado parte dos resultados da pesquisa empreendida no período de 2020-2021, com foco nas aspirações de trabalho dos estudantes de instituições educacionais que ofertam ensino técnico, na finalidade de gerar um relatório de pesquisa de pós-doutoramento da autora deste estudo, retomando pontos das conclusões da sua tese de doutorado defendida no ano de 2016.

Para tanto, revisita os cenários das possíveis causas dos distanciamentos dos arranjos produtivos locais como prioridades nas demandas das ofertas de cursos técnicos nas escolas de EPCT. Ressalte-se que, nessa proposta, deveriam ser incluídos na base das ofertas dos cursos, visando formar profissionais mais qualificados, suprir o mercado de trabalho vigente sob a responsabilidade das empresas, promover o desenvolvimento econômico e social, em um conjunto de vagas de trabalho restritas.

Mediante ao exposto, propõe-se o presente estudo, cujo objetivo principal é analisar o ponto de vista dos estudantes do ensino técnico e profissional em instituições da EPCT no Distrito Federal (DF), sob os elos dos Arranjos Produtivos Locais nas aspirações ocupacionais e nos mercados de trabalho. Visa, especificamente, identificar os benefícios dos APL para o desenvolvimento social e local. Justifica-se esta investigação pela relevância social e econômica dos Arranjos Produtivos Locais (APL), em uma perspectiva educacional,

incluídas a preparação profissional e a geração de empregos, bem como das possibilidades de se aprofundar a pesquisa na modalidade de ensino, educação profissional, científica e tecnológica, observando que, nas últimas décadas, a expansão foi significativa nos cursos técnicos com altos investimentos

Para além disso, indica-se a consolidação metodológica em que se arcahou o método utilizado e as fases procedimentais para a realização desta investigação. Destarte, pela natureza das questões formuladas, estruturaram-se as análises dos resultados dos dados coletados, centrados no questionário elaborado pela pesquisadora deste estudo, com 29 perguntas dos tipos abertas e fechadas, seguindo as orientações de Bogdan e Birken (1994). Desse total, selecionaram-se 10 questões do questionário aplicado para a explanação no presente seminário. Assim, recortam-se os dados demográficos e o ponto de vista dos estudantes respondentes da pesquisa sobre os aspectos registrados referentes aos APL/ *startups* e aos seus benefícios, *bem com* às aspirações de trabalho dos estudantes respondentes. Para isso, adota-se a ficha de registro, embasada no referencial metodológico descrito no esquema paradigmático e proposto por Sánchez Gamboa (2015).

METODOLOGIA

Seguiram-se os aspectos da Análise de Conteúdo, como orienta Bardin (2011), ao incorporar o tratamento teórico-metodológico como sendo o conjunto de técnicas facilitadoras nas análises da comunicação entre os sujeitos, a fim de privilegiar as formas de linguagem oral e escrita e de valorizar a transmissão do conteúdo da mensagem e, assim, obter indicadores quantitativos ou não. Preliminarmente, realizaram-se os contatos por *e-mails* institucionais dos coordenadores pedagógicos das unidades de EPCT-DF, para informar a finalidade da investigação proposta. Assim, gerou-se um *link* com o referido questionário na plataforma *surveymonkey* (2021) para ser encaminhado e disseminado em grupos de *WhatsApp*, constituídos meramente de estudantes dos cursos técnicos. Selecionaram-se esses respondentes de forma aleatória, sendo a pesquisa conduzida de forma *on-line* no período de quatro (n=4) meses (jul.-nov. 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O universo da pesquisa abrangeu trinta e dois estudantes que responderam à pesquisa e afirmaram estar matriculados e frequentes em um curso técnico em instituições de EPCT, localizadas nas regiões administrativas pertencentes ao Distrito Federal. Destes, o quantitativo maior de respondentes é do Instituto Federal de Brasília (IFB), nos seguintes cursos: audiovisual, dez (n=10); informática, dez (n=10); Letras, dois (n=2); Língua Brasileira de Sinais (Libras), um (n=1). Em menor número de respondentes, configuraram-se os estudantes dos cursos de Informática em duas escolas da Secretaria da Educação do DF, assim sendo: cinco (n=5), da Escola Técnica de Taguatinga; e quatro (n=4), da Escola Técnica Integrada ao Ensino Médio, em Ceilândia. Em relação ao gênero, contabilizaram-se 55,56% de mulheres e 44,44% de homens. Os percentuais entre os sexos indicaram a proximidade entre eles, com uma pequena predominância de mulheres frequentando um determinado curso técnico e profissional nas unidades de EPCT-DF. Esses dados replicaram o panorama da educação brasileira, conforme os destaques do *Education at a Glance 2021* (BRASIL, 2021), como sendo a média de 38% de mulheres no ensino técnico-profissional no Brasil. Em relação às idades, constataram-se que: 59,26% dos respondentes concentraram no intervalo entre 17 e 18 anos de idade, sendo a faixa etária ideal para estar frequentando um determinado curso técnico em nível de ensino médio; 52% dos respondentes concentraram entre 21 a 29 anos de idade, sendo que, nesse intervalo, se estabelecem políticas públicas para a juventude (BRASIL, 2013). Os demais respondentes, 14,81%, concentraram entre 30 a 39 anos de idade; 7%, o menor percentual, concentraram entre 40 a 49 anos de idade. Quanto à escolaridade, os respondentes assinalaram, de forma variável, os seguintes percentuais: 36,36% concluíram o ensino médio; 24,24% alegaram que cursam um curso superior; 18,18% que não concluíram o ensino médio; 6,06% cursar somente o ensino técnico; e 15,15% concluíram o ensino fundamental e/ou outros cursos em áreas afins (EJA). Entre os

estudantes egressos, um respondente declarou a titulação de doutor em Engenharia.

Na ordem das respostadas das questões escolhidas para compor este resumo, preliminarmente, realizou-se a leitura flutuante para ter a melhor compreensão das informações descritas. Quanto às concepções teóricas dos estudantes sobre os APL: 77,78% desconheciam; e 22,22% endossaram a falta de entendimentos para explicar os significados. Nas indicações dos cursos em andamento, não sinalizaram o mapeamento dos cursos técnicos no papel educativo do ensino profissional, em cada território e as suas respectivas regiões, bem como as prováveis relações firmadas entre os contextos de educação, trabalho, sociais e econômicos. No que se referem às evidências dos benefícios dos APL, entrecruzados ao desenvolvimento social e local, os respondentes demonstraram ter poucos conhecimentos teóricos, assim como informações sobre as vantagens nas ocupações de trabalho, após concluírem os seus cursos. Deixaram claro, em comentários, que precisam de mais estudos teóricos e de práticas aprimoradas durante os cursos técnicos, em conjunção às vocações locais, para terem melhores oportunidades de trabalho, com os firmamentos de parcerias com as empresas privadas, as instituições governamentais e as não governamentais. Nesse segmento, inseriu-se o questionamento sobre as *startups*, se os estudantes participantes da pesquisa tinham noções de *startups* como empresas jovens e não limitadas apenas aos negócios digitais, regidas por princípios de inovação na aplicação de modelos de negócios repetíveis, escaláveis e dirigidos aos negócios como empreendedores/investidores. Em resposta, 54,55% dos respondentes informaram não; e 45,45% dos respondentes afirmaram que sim. Percebeu-se, assim, a pequena diferença de conhecimentos prévios sobre a criação de *startups*. A partir desse ponto, compara-se a inserção dos APL na oferta dos cursos técnicos e profissionais na linha de geração de mão de obra qualificada e de empregos relacionados com as emergentes *startups* na economia mundial. Acerca das aspirações de trabalhos dos respondentes, eles pontuaram que, por meio dos APL, devem-se ampliar novos negócios e diminuir as ocupações trabalhistas informais e/ou desemprego nas pequenas e grandes cidades em que se criam cooperativas com produções diversas. e/ou pequenas empresas por meio da criação de *startups*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas ao objetivo da pesquisa empreendida, verifica-se que os programas lançados na EPCT não estão alinhados às demandas do setor produtivo, mesmo com as metas de alavancar o crescimento econômico e o desenvolvimento local e social, por meio da ampliação das ofertas de cursos técnicos, articulados com a política de geração de empregos e renda. Faz-se necessário promover diálogos permanentes entre os atores envolvidos na base dos cursos de EPCT e os responsáveis técnicos regionais pelas demandas dos APL, relacionando-os com as aspirações de trabalho no campo profissional. Consoante aos benefícios dos APL, percebe-se que continuam associados à ideia do “inédito-viável” (FREIRE, 2003) como um desejo que aconteça nas práticas dos cursos técnicos ofertados pela EPCT. Ratifica-se a relevância da EPCT como modalidade de ensino, que deve ser vista na pós-pandemia com mais força, ao se retomar o ensino profissional e técnico na sua essência, diante dos impactos resultantes do isolamento social na conjuntura da pandemia de covid-19. Na ótica geográfica, conclui-se que é imprescindível o fomento ao ensino técnico, em sintonia com os APL e os seus benefícios inovadores e de sucesso, além da necessidade de promover investimentos vinculados à criação de *startups* no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado (PBP). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 4, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Panorama da Educação**: destaques do Education at a Glance 2021. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-destaques-do-education-at-a-glance-2021>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 10 jul. de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 11, de 4 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a formação inicial para a docência na educação profissional de nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 98, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2021.

CASSIOLATO, J. E.; MATOS, M. P.; PEIXOTO, F. O referencial conceitual e metodológico para a análise de Arranjos Produtivos Locais In: CASSIOLATO, J. E. *et al.* (org.). **Arranjos Produtivos Locais**: referencial, experiências e políticas em 20 anos da REDESIST. Rio de Janeiro: E-Papers, 2017. cap. 3, p. 61-90.

FREIRE, A. M. A. Notas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2015.

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

SURVEYMONKEY. **Dicas para teste piloto**: como verificar o design e as configurações. Disponível em: http://help.surveymonkey.com/articles/pt_BR/kb/Pilot-Test-Tips-How-to-verify-the-design-and-settings. Acesso em: 5 set. 2021.



ENTRE DOMÍNIOS E DOMINÂNCIAS ROTEIROS GEOGRÁFICOS PARA APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO TÉCNICO-INTEGRADA

AUTOR:

LUAN DO CARMO DA SILVA

luan.silva@ifb.edu.br

Instituto Federal de Brasília

RESUMO

O texto em tela objetiva apresentar experiências que fomentaram a sistematização das aprendizagens no contexto da componente curricular Geografia desenrolada em um curso técnico-integrado ao ensino médio. Trata-se de atividade realizada no segundo ano do curso de hospedagem na qual os estudantes elaboraram roteiros turísticos considerando as características físico-naturais dos domínios morfoclimáticos nos quais os atrativos investigados estão inseridos. A atividade procurou correlacionar o conhecimento geográfico esperado para o mencionado ano escolar às expectativas de aprendizagem específicas da área técnica. Dentre os resultados, pode-se destacar o envolvimento dos estudantes na produção e desenvolvimento do debate, assim como a potencialidade que atividades dessa natureza apresentam no que diz respeito a ressignificar os currículos escolares geralmente “lidos” como neutros e “naturais”.

Palavras-chave: Geografia; Ensino Técnico-Integrado; Roteiros Turísticos; Domínios Morfoclimáticos.

INTRODUÇÃO

Há certo consenso do que “deve” ser trabalhado na componente curricular Geografia ao longo de cada ano escolar. A esse conjunto mais ou menos enrijecido de conteúdos, objetivos e procedimentos pode-se dar o nome de “dominância”, isto é, aquilo que compõe os currículos como rol preestabelecido de expectativas de aprendizagens independentemente de uma discussão acerca do efetivo potencial formativo destes. É como se esses elementos constituíssem uma base imóvel, ou para utilizar um termo de Santos (2004), um referencial viscoso, em relação ao qual outros elementos podem ser inseridos ou não a depender de como certos fatores sócio-históricos e culturais interagem e repercutem nas escolas.

De acordo com Sacristán (2000, p. 21), “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados meios, cristaliza, enfim, num possível contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. Nesse sentido, repensar e problematizar as dominâncias curriculares se mostra fundamental frente a uma lógica de formação calcada na perspectiva omnilateral.

É válido ainda ressaltar que os conteúdos e metodologias não se justificam por si mesmos. No entendimento de Lopes e Macedo (2011, p. 93), um dos caminhos mais profícuos para o estudo do currículo e das proposições a ele correlacionadas é compreendê-lo como “uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo”.

Sendo a atuação crítica um dos pressupostos da formação escolar, o currículo a ser elaborado junto aos jovens e adolescentes que acessam a educação técnico-integrada precisa favorecer o diálogo entre o mundo do trabalho e outras dimensões da vida sem apartá-los.

Sob esses aspectos, se buscou dinamizar as aprendizagens acerca dos domínios morfoclimáticos nas aulas de Geografia da segunda série do curso técnico-integrado de hospedagem ofertado pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) *Campus Riacho Fundo*. Dito isso, o texto em tela tem por objetivo apresentar experiências que fomentaram a sistematização das aprendizagens no contexto da componente curricular Geografia desenrolada em um curso técnico-integrado ao ensino médio. Para tanto, recorreu-se à elaboração de roteiros turísticos que considerassem as características físico-naturais dos domínios morfoclimáticos nos quais os atrativos investigados estão inseridos.

METODOLOGIA

A fim de se alcançar o objetivo estabelecido, se fez necessário que práticas de integração e interdisciplinaridade conduzissem a estruturação das aulas de Geografia durante os momentos de planejamento e de definição de atividades. Ao se ter em mente que “o espaço geográfico como objeto específico de análise geográfica é, concomitantemente, um potencial integrador das dimensões da realidade e, por conseguinte, da interdisciplinaridade” (KUNZ; CASTIONI, 2016, p. 53), o diálogo com as áreas de conhecimento propedêutico e técnico ocorreram tendo como centralidade o objeto de conhecimento a ser estudado pelos estudantes – os domínios morfoclimáticos.

Ao longo dos momentos de planejamento coletivo (IFB, 2015) foram sendo traçadas atividades e modos de experimentação do conteúdo escolar por parte dos estudantes. Dessa maneira, os domínios morfoclimáticos entendidos como “um conjunto espacial de certa ordem de grandeza territorial – de centenas de milhares a milhões de quilômetros quadrados de área – em que haja um esquema coerente de feições de relevo, tipos de solos, formas de vegetação e condições climático-hidrológicas” (AB’SÁBER, 2003, p. 11-12) foram problematizados a partir do estudo de espaços consolidados ou em consolidação da atividade turística no contexto nacional.

As aulas e discussões relacionadas a essa temática priorizaram a compreensão de como os fatores físico-naturais anteriormente mencionados interagem em sítios específicos constituindo determinadas paisagens que têm sido acionadas pelos setores de turismo e lazer. Desse modo, a “dominância” curricular do conteúdo “domínios morfoclimáticos” foi reorientada em prol de uma demanda específica da formação técnica do profissional da hospedagem.

De modo a atender às demandas previstas no plano de curso da instituição (IFB, 2015) e aproximar os estudantes do conteúdo trabalhado, foi proposto que as duas turmas do curso de técnico de hospedagem integrado ao ensino médio desenvolvessem pesquisa relacionada a um determinado parque ou rota turística correlacionando o valor intrínseco e identidade própria da espacialidade investigada com as características do domínio morfoclimático no qual a localidade está inserida.

Os estudantes foram organizados em grupos chamados de times, os quais comportaram “algo em torno de dez estudantes, no máximo” (IFB, 2015, p. 83). A partir da atividade de pesquisa, cada time produziu um roteiro informativo sobre a localidade, montou apresentação para a socialização de conhecimentos e entregou ao docente responsável pela componente curricular um relato acerca das etapas do trabalho e os resultados alcançados – os quais estão descritos no item a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A integração dos conteúdos geográficos com as demandas da formação técnico-profissional dos cursos ofertados pelo IFB Riacho Fundo tem sido pauta de algumas discussões ao longo dos últimos anos (SILVA, 2020a; SILVA, 2020b; SILVA, 2021). Como horizonte na definição dos trabalhos, são utilizadas as expectativas de aprendizagem apontadas como necessárias para os profissionais do eixo turismo, hospitalidade e lazer (MEC, 2016). Essa orientação metodológica tem permitido significativos avanços no que diz respeito à maneira de conduzir as aprendizagens e aos objetivos que se espera alcançar com determinados conteúdos “consolidados” na grade curricular – ou seja, as “dominâncias” têm sido questionadas e tensionadas.

Perante essas prerrogativas, os estudantes promoveram atividades de modo que fossem mobilizadas, concomitantemente, diferentes inteligências. Acerca da proposição de aprendizagem em tela, cada time ficou responsável por um parque ou rota (Quadro 1) e a conseqüente produção de três materiais, a saber: 1. Roteiro turístico, cujo objetivo foi sintetizar os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula com a formação técnico-profissional; 2. Relato, configurado em modelo de memória dos percursos que o time decidiu trilhar para a elaboração do Roteiro, sendo também entendido como uma (auto)avaliação do processo; 3. Socialização, caracterizada por momento em que o grupo compartilha com a turma os resultados alcançados com o trabalho.

Quadro 1: Divisão dos times por rotas e parques a serem pesquisados

Turma	Time 1	Time 2	Time 3	Time 4	Time 5	Time 6
Hospedagem 2 A	Rota das emoções	Rota do Ouro em Paraty e sua paisagem	Costa do Descobri-mento	Parque Nacional da Serra da Canastra	Parque Nacional das Emas	Não se aplica
Hospedagem 2 B	Caminho de Cora Coralina	Rota das Hortênsias	Parque Nacional da Serra da Capivara	Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros	Estrada Real	Paisagem cultural de Paranapiacaba Vila e Sistemas Ferroviários na Serra do Mar

Fonte: Elaboração própria.

Em um primeiro momento, os times produziram roteiros em formato de trabalhos escritos demasiadamente longos acerca das localidades – alguns roteiros chegaram ao total de nove laudas A4, os quais foram relatados pelo grupo como “muito extenso e cansativo” (Relato, Time 3/THPEM2A). Ao se tomar como referência as orientações de Vieira e Oliveira (2012) acerca do interesse do turista em acessar informações sobre destinos turísticos de maneira rápida e ilustrativa, as orientações iniciais foram retomadas para que os times refizessem o material a partir destes encaminhamentos.

Frente a essa devolutiva, os times reorganizaram o material, produzindo Roteiros turísticos vinculados à premissa de que as imagens nos permitem melhor compreender o mundo e não apenas ilustrá-lo (GOMES; RIBEIRO, 2013). Desse modo, foram elaborados materiais com preocupação gráfico-imagética e condizente com os objetivos da atividade (Figura 1). Se a hospitalidade tem por matriz o encontro com o outro (CAMARGO, 2019), é importante que esse encontro se dê sob perspectivas de aproximação e amistosidade. Desse modo, o que se verificou no conjunto de roteiros entregues foi a tentativa, por parte dos times, de tornar os espaços trabalhados mais próximos do eventual turista. Com isso, um conjunto de informações e dados sobre o local foram disponibilizados, desde as formas de como chegar, até onde se hospedar e o que poderia ser feito como atividade de lazer e ludicidade. As informações sobre os domínios morfoclimáticos apareceram como estruturas informativas que contextualizaram o lugar e, conseqüentemente, acionaram o interesse do turista.

De acordo com os relatos, alguns times tiveram como entraves para a realização do trabalho “a falta de interesse de alguns participantes e dificuldades em achar alguns tópicos do trabalho” (Relato, Time 6/THPEM2B). Mesmo perante as dificuldades e necessidades de readequações da atividade, os times afirmaram que a elaboração dos roteiros turísticos permitiu “mais conhecimento sobre o turismo do lugar e a hospedagem do lugar, que são fatores importantes na nossa área de hospedagem que cursamos no IFB” (Relato, Time 2/THPEM2B).

Figura 1 – Exemplo de roteiro turístico com referencial em domínio morfoclimático – Chapada dos Veadeiros

Autoria: Time 4/THPEM2B, 2019

Os times também demarcaram a mobilização de outros conhecimentos relacionados à formação técnica tais como “custos, modo de locomoção, modo de check-in e checkout” (Relato, Time 5/THPEM2A). Assim como explicitaram as etapas de construção do trabalho – “dividimos o trabalho em partes onde todos pudessem falar e pesquisar sobre algumas características do tema principal. Depois compartilhamos com o grupo tudo o que cada um pesquisou, para que todos pudessem compreender um pouco de todos os assuntos” (Relato, Time 4/THPEM2B).

Os resultados alcançados demonstraram que integrar o conhecimento de uma componente curricular



com a área técnica de formação dos estudantes demanda planejamento, organização e definição coerente de estratégias e objetivos de aprendizagem. Ao se problematizar as “dominâncias” do currículo, é possível dilatar as fronteiras do conhecimento e, com um mesmo conjunto de proposições de atividades, acionar diferentes inteligências e potencialidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora descrito fez parte de um conjunto de atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2019, caracterizadas pela preocupação central em integrar e ressignificar o conhecimento geográfico às demandas do mundo do trabalho e da formação técnico-profissional dos estudantes do curso de hospedagem. Em cada atividade a definição prévia de um objetivo específico de aprendizagem orientou a realização dos exercícios. Na atividade em destaque, o que se buscou foi a construção de roteiros turísticos – uma das demandas da formação técnica – a partir de elementos físico-naturais trabalhados em Geografia – currículo propedêutico.

Apesar das dificuldades evidenciadas pelos times, a proposta foi bem avaliada e entendida como pertinente no contexto da formação do técnico de hospedagem. Destaca-se que além da produção em si – tanto do roteiro, quanto do relato e da socialização – os integrantes dos times tiveram que realizar pesquisas em sites e livros, bem como utilizar de aparatos tecnológicos para a sistematização dos dados e informações coletados.

REFERÊNCIAS

AB’SÁBER, A. **Domínios de natureza no Brasil** – potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê editorial, 2003. 159 p.

CAMARGO, L. O. L. Hospitalidade, turismo e lazer. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**. São Paulo, v. 13, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://rbtur.org.br/rbtur/article/view/1749> Acesso em: 04 jun. 2021.

GOMES, P. C. C.; RIBEIRO, L. P. A produção de imagens para a pesquisa em Geografia. **Espaço e Cultura**, v. 1, p. 27-42, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/8465> Acesso em: 20 mar. 2022.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Projeto de Plano de Curso** – curso técnico de hospedagem integrado ao ensino médio. Educação profissional técnica de nível médio. Brasília: Campus Riacho Fundo, 2015. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Hospedagem%20final%20b%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Hospedagem%20final%20b%20(1).pdf) . Acesso em: 07 mar. 2021.

KUNZ, S. A. S.; CASTIONI, R. Espaço geográfico e interdisciplinaridade: natureza do conhecimento geográfico no saber geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 6, n. 12. Campinas, 2016. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/388>. Acesso em: 17 ago. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

MEC. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SACRITÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço** – técnica e tempo, razão e emoção. Coleção Milton Santos, 1. São Paulo: Edusp, 2004. 384 p.

SILVA, L. do C. da. Experimentações no ensino de geografia no curso técnico-integrado de cozinha. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), v. 3, p. 81-100, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2020.244972>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/244972>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SILVA, L. do C. da. Produção de cardápios nas aulas de geografia: apontamentos para a formação técnico-profissional integrada. **Anais do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia**. Goiânia, 2020b. v. 1. p. 126-136. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/1-201036-PRODU%C3%87%C3%83O-DECARD%C3%81PIOS-NAS-AULAS-DE-GEOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, L. do C. da. “Havia uma pedra no meio do caminho”: desafios do ensino de geografia no âmbito do ensino técnico-integrado. In: PETSCH, C. *et al.* (orgs.). **Abordagens Inovadoras no Ensino de Geografia**. Araquari (SC): Editora Casa de Hiram, 2021. p. 896-908. Disponível em: <https://www.estrabao.press/edhiram/index.php/ch/catalog/view/3/3/4>. Acesso em: 15 maio 2021.

VIEIRA, L. L.; OLIVEIRA, I. J. de. Turismo, espaço e paisagem: uma abordagem geográfica da escolha de destinos turísticos na era digital. In: **IX Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo** (ANPTUR), 2012, São Paulo (SP). Turismo e Patrimônio. São Paulo (SP): Aleph, 2012. p. 1-15.



“ENTRE LUZIAS E CAROLINAS”: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DE UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, COM FOCO NAS EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL

AUTOR:

YANGLEY ADRIANO MARINHO

yangley.marinho@ifg.edu.br
Instituto Federal de Goiás

RESUMO

Pesquisa em desenvolvimento, no âmbito de projeto de iniciação científica (PIBIC - EM) voltado para a discussão da situação de mulheres negras periféricas no Brasil, partindo da experiência de duas escritoras: Luzia Santos Florêncio e Carolina Maria de Jesus. A perspectiva teórico-metodológica na qual se assenta esta proposta de investigação é a de uma experiência que não diz respeito apenas a indivíduos isolados. Ou seja, por meio da análise das trajetórias de tais mulheres, expressas em suas obras “Mesmo assim eu sou feliz!” (Luzia) e “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (Carolina), é possível perceber uma experiência que é social, portanto compartilhada por tantas mulheres pretas, nas últimas décadas do século XX e início do XXI. Na perspectiva de uma formação integral, a experiência da pesquisa deve contribuir para o enriquecimento da trajetória acadêmica das estudantes envolvidas, principalmente considerando os impactos do contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Palavras-chave: Mulheres; Negras; Experiência.

INTRODUÇÃO

A escritora e poetisa Luzia Santos Florêncio (1989) conta em seu livro “Mesmo assim eu sou feliz!” sua história de vida como uma mulher preta e periférica, mãe e importante ativista do movimento negro em Goiás. Por muito tempo viveu como andarilha, mas hoje em dia vive em Itumbiara - GO, onde chegou a trabalhar ministrando aulas de catequese e conscientização para crianças. Sua história possui um forte paralelo com a também escritora, poetisa e compositora Carolina Maria de Jesus (2014), autora do livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, no qual conta a sua vivência como mulher negra, favelada de São Paulo, e mãe solteira que trabalhou como catadora de papel para sustentar sua casa e filhos.

Ao lermos suas obras, vemos como a educação de ambas, por mais escassa que tenha sido, foi de extrema importância para suas vidas, em especial a escrita e a leitura. Para a época (dos anos 1950 a 1980), era muito raro uma mulher preta ter a mínima educação, mesmo em casa ou nas escolas, pois desde pequenas foram ensinadas a trabalhar, principalmente o trabalho braçal e doméstico. Definitivamente, este cenário pouco mudou do séc. XX para os dias atuais. Mesmo que um grupo específico de mulheres (brancas) tenha trabalhado na sua inclusão social de lá para cá, a mulher racializada continuou deixada para trás, tanto que a criação de vertentes que de fato representem o povo preto dentro de movimentos sociais já é por si só uma importante conquista e uma forma de inclusão.

O ponto é que mesmo com os avanços do povo negro dentro da política, a luta por uma educação menos elitista e as conquistas do movimento negro, o percentual de residências em favelas chefiadas por mulheres negras é de 21%; a maior parte das mães solteiras são negras e dados de 2019 mostram que 75,1% destas vivem em um estado de extrema pobreza, recebendo menos que um salário mínimo. Em 2018, foi registrado que 68% das mulheres que exercem o trabalho doméstico são negras; 71,7% dos jovens negros abandonam os estudos e 62,74% das jovens que sofrem com a gravidez na adolescência são negras. Na questão das favelas, de 1985 a 2020 o crescimento equivale a cerca de 11 Lisboas, e o governo se faz cada vez mais ausente, tentando combater violência com violência.

Ao compararmos estes dados com as histórias de vida de dona Luzia e Carolina, percebe-se que estamos lidando com uma questão estrutural e que meritocracia de fato não existe, pois estudando essas mulheres e várias outras, é nítido que estas possuíam um ótimo senso crítico, tinham um amplo repertório cultural e cotidianamente lutavam/lutam por melhores condições de vida. Entretanto, tinham suas vozes abafadas, nunca tiveram uma real representatividade na mídia, seus corpos foram totalmente capitalizados e desumanizados, consideradas sujas e incapazes de produzirem intelecto e opinião própria. No livro “Lugar de fala”, a escritora e filósofa política Djamilia Ribeiro, citando Grada Kilomba, diz que a mulher racializada é o “Outro do Outro” (KILOMBA *apud* RIBEIRO, 2019, p. 37), colocada no mais baixo nível da sociedade. Poucas são as mulheres pretas escritoras que recebem reconhecimento por suas obras como foi com Carolina de Jesus e com Luzia Florêncio. Por isso, devemos estudar o trabalho destas, entender a estrutura na qual estiveram/estão inseridas, antes mesmo de nascerem, pensando de forma crítica e trazendo a problematização dos espaços da mulher negra e periférica na sociedade.

Dessa maneira, as estudantes envolvidas no projeto terão a oportunidade de aprofundarem-se na reflexão acerca de como, historicamente, às mulheres pretas e periféricas o direito à educação tem sido negado (quando muito lhes é ofertada uma escolarização reduzida e não emancipatória), relegando-as a trabalhos extremamente precarizados e/ou ao desemprego. É desse ponto de vista que, em grande medida, o desenvolvimento do projeto deve contribuir com uma formação das estudantes dentro de uma perspectiva integrada, na medida em que as mesmas, discentes dos cursos de Mineração e Instrumento Musical, aprofundar-se-ão não apenas em conhecimentos de suas respectivas áreas técnicas, mas de toda uma estrutura sociopolítica e econômica que quer restringir à classe trabalhadora apenas o cumprimento de tarefas cuja reflexão crítica não seja necessária. Assim, pretende-se, portanto, que a perspectiva da politecnia seja uma constante ao longo de todo o caminho investigativo.



METODOLOGIA

Como nossa proposição é lidar diretamente com mulheres negras que ao elaborarem suas experiências por meio de narrativas escritas, nos dizem de contextos e processos históricos compartilhados por um amplo espectro da população brasileira, nossos materiais e métodos deverão estar adequados à investigação histórica. Por esse viés, nossa perspectiva teórico-metodológica visa não apenas pensar o conteúdo de tais narrativas escritas, mas implementar uma análise dos sentidos, valores, dificuldades, enfim, os contextos sociais que marcaram a produção das escritoras negras em questão. Nesse sentido, vale dar ênfase às questões trazidas por Cardoso e Vainfas (1997, p. 378) na medida em que os mesmos colocam a necessidade de:

[...] relacionar texto e contexto: buscar os nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos. Em uma palavra, o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social.

Atentos aos alertas colocados acima, teremos condições de buscar nos escritos de Luzia e Carolina elementos reveladores das condições socioeconômicas e também políticas, as “determinações extratextuais” as quais os autores se referem. No caso de dona Luzia, uma entrevista publicada como anexo de seu livro nos possibilita acessar o contexto de vida da escritora.

Havia muita pobreza [...] Aconteciam coisas horrorosas. Não eram coisas das quais eu ouvia falar; eram coisas que eu presenciei: mães de família que iam trabalhar doentes e às vezes voltavam mortas, porque mal alimentadas; crianças que morreram intoxicadas com medicamentos derrancados, pois o irmão maior ia dar remédio para o irmãozinho e dava o remédio derrancado; crianças que morriam queimadas, três, quatro de uma vez: os pais, boias-frias, saíam de madrugada, as crianças pegavam a lamparina e, sem saber, botavam fogo na casa; crianças que morriam dentro de poços, ou atropeladas na rua... (FLORÊNCIO, 1989, p. 87).

Conforme destacado na entrevista, as análises acerca do livro de dona Luzia deverão levar em consideração contextos de total abandono, a ausência de qualquer política pública voltada para grupos periféricos. Abandono que atingia principalmente mulheres pretas como Luzia e Carolina. Obviamente que é preciso diferenciar os tempos e espaços vivenciados pelas duas. Carolina Maria de Jesus viveu em uma favela de São Paulo - SP, escrevendo “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, em meados dos anos 1950, enquanto Luzia Florêncio ainda vive em Itumbiara-GO, cidade onde escreveu o livro “Mesmo assim eu sou feliz!”, no final dos anos 1980. As mudanças, as diferenças serão, portanto, contempladas em nossa investigação, mas as permanências e similaridades terão espaço privilegiado em nossas análises.

As duas obras das autoras surgem desse modo como um conjunto de evidências privilegiadas, as quais serão transformadas em fontes para a investigação aqui proposta. Mais uma vez, as contribuições de Thompson (1981, p. 49) podem emergir quando este faz referência ao procedimento que chamou de “a lógica histórica”.

Por “lógica histórica” entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência com suas propriedades determinadas.

Assim como o autor vem discutindo no excerto acima, nossa investigação buscará interrogar um conjunto de evidências, principalmente as já mencionadas obras de Luzia e Carolina, sempre prontos a refazer nossas questões na medida em que as hipóteses colocadas inicialmente não se mostrarem viáveis diante das “propriedades determinadas da evidência”, ou seja, aquilo que o conteúdo e o contexto das fontes são capazes de responder. Tal perspectiva teórico-metodológica será capaz, acreditamos, de aguçar uma visão ampliada de ciência, dado que o fazer científico não se circunscreve a disciplinas comumente definidas como técnicas. Ora, as ciências humanas, como é caso da história, também possuem técnicas, elementos de cientificidade em seus procedimentos, nos quais os/as estudantes da educação básica, especialmente do ensino médio integrado, precisam ter a oportunidade de aprofundarem-se.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em estágio ainda muito inicial, entretanto, a intenção é que ao final, cumpra-se, ao menos em parte, os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar a situação de mulheres negras e periféricas no Brasil, a partir da experiência de Luzia Santos Florêncio e Carolina Maria de Jesus, recorrendo à leitura de suas obras “Mesmo assim eu sou feliz” e “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”.

Objetivos Específicos:

- Estabelecer distinções e aproximações entre as trajetórias de vida das duas escritoras;
- Identificar mudanças e permanências entre as condições de vida narradas por Carolina e Luzia, em seus respectivos tempos e espaços, estendendo a comparação à situação de mulheres pretas e periféricas do Brasil atual.
- Verificar o impacto do racismo para a precariedade na qual vêm se estabelecendo as condições de vida de grande parte das mulheres negras brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se com essa pesquisa não apenas o teste de hipóteses e cumprimento dos objetivos estabelecidos quando da submissão da proposta investigativa. Almeja-se, centralmente, ofertar às estudantes envolvidas um percurso formativo que seja integral e que possibilite às mesmas ferramentas para uma leitura crítico-reflexiva do mundo.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 375-399.

FLORÊNCIO, Luzia. **Mesmo assim eu sou feliz!**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1989.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

THOMPSON, E. P. **Miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.



EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL: O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IF GOIANO CAMPUS IPORÁ

AUTORAS:

ALINE DIAS CABRAL

aline.cabral@estudante.ifgoiano.edu.br
Instituto Federal Goiano *Campus* Iporá

GABRIELA SILVA AZEVEDO

gabriela.azevedo@estudante.ifgoiano.edu.br
Instituto Federal Goiano *Campus* Iporá

LUCIENE PEREIRA GONÇALVES

luciene.pereira@ifgoiano.edu.br
Instituto Federal Goiano *Campus* Campos Belos

NARA ALINNE NOBRE DA SILVA

nara.silva@ifgoiano.edu.br
Instituto Federal Goiano *Campus* Iporá

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discorrer acerca das atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado I de um curso de Licenciatura em Química e como elas se alinham à perspectiva de uma formação omnilateral. Alinhados ao pressuposto teórico de uma racionalidade crítica, o relato possui características de uma abordagem qualitativa e a construção dos dados se deu por análise documental de relatórios do estágio supervisionado e questionário aberto. Por meio de uma análise de dados interpretativa, nossos resultados foram organizados em três categorias: a) O desenvolvimento do estágio na perspectiva de uma racionalidade crítica; b) A compreensão do papel do Projeto Político-Pedagógico para a Escola; c) As rodas de conversa e a aproximação entre orientador, supervisor e estagiário. Ademais, esperamos que este resumo contribua para que outros cursos de licenciatura da rede federal pensem estratégias que potencializem uma formação crítica.

Palavras-chave: Licenciatura; Ensino de Química; Estágio.

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou a pandemia de Covid-19. Em decorrência, muito setores precisaram se readequar para diminuir o contágio e o número de mortes decorrentes da doença. Entre esses setores, damos ênfase à Educação. As escolas e as Instituições de Ensino Superior se viram obrigadas a fechar suas portas, mas ao mesmo tempo, implementar estratégias para mitigar os efeitos da pandemia nos processos educativos, entre elas o ensino remoto, o ensino híbrido e o revezamento de turmas.

No entanto, mesmo com esforços, muitas disciplinas com aulas práticas/experimentais tiveram que ser suspensas. No caso do Instituto Federal Goiano *Campus* Iporá, um dos impactos da pandemia no curso de Licenciatura em Química foi a paralização da oferta do Estágio Supervisionado por 4 semestres consecutivos. Com o retorno do ensino presencial, no primeiro semestre de 2022, a referida instituição voltou a ofertar a disciplina de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado III.

Nesta conjuntura, este trabalho tem como objetivo discorrer acerca das atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado I e como elas se alinham à perspectiva de uma formação omnilateral, conforme preconiza os pressupostos teóricos que sustentam a criação dos Institutos Federais.

A formação omnilateral tem como pressuposto a formação que busca desenvolver os sujeitos em todas as dimensões da vida humana e congrega o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia (RAMOS, 2008; PACHECO, 2015). Nessa conjuntura, este trabalho preconiza uma formação crítica que supere a mera formação para o mercado de trabalho. Para isso, utilizamos o estágio supervisionado como momento de impulsionar diferentes visões acerca da docência.

O estágio supervisionado é fruto da ideia da prática reflexiva em substituição ao modelo formativo da racionalidade técnica, a qual não articula conhecimentos teóricos à prática efetiva da sala de aula. Isto pode ser observado nos currículos 3+1 em que só ao final dos cursos os estudantes têm acesso ao desenvolvimento de atividades na escola campo por meio do estágio (GALIAZZI, 2011). Além desse modelo, existe o da racionalidade prática, a qual possibilita uma maior interação entre teoria e prática no decorrer do curso, sendo o estágio geralmente introduzido a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura. No entanto, tal orientação por si só não garante problematizar as vivências e convertê-las em material de reflexão da prática pedagógica do futuro professor. Em superação a esses modelos formativos está o da racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014), a qual, pautada na visão do professor pesquisador da sua própria prática, oferece embasamento para a realização do estágio supervisionado.

Um modelo formativo que se aproxima do da racionalidade crítica é o da formação pela pesquisa. Juntamente com Demo (2007), argumentamos em prol desse modelo formativo, o qual afirma que o professor precisa cotidianamente ter atitude crítica e reflexiva acerca da situação em que se encontra, principalmente em sua prática docente. Este princípio é denominado de questionamento reconstrutivo, que é essencial no processo de pesquisa, caracterizado pelo espírito instigador, pela capacidade de fazer perguntas, procurar respostas, de se enxergar como sujeito em desenvolvimento.

Considerando o estágio como importante espaço formativo, faz-se necessário romper com a separação teoria e prática nas fases do estágio promovendo discussões e estabelecendo relações entre os saberes e a profissionalização docente com o intuito da ação social transformar a realidade em que o futuro professor estará inserido, indo ao encontro de uma formação omnilateral.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se alinha à pesquisa qualitativa cujo foco é discutir experiências do processo de formação inicial vivenciadas no Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Química. A disciplina foi ofertada no primeiro semestre de 2022 e teve 14 estudantes frequentes. A construção dos dados se deu mediante

estudo documental dos 14 relatórios da disciplina de Estágio Supervisionado I. No entanto, por critério de saturação, aprofundamos em 2 relatórios. Além disso, questionário aberto composto por 7 questões respondido pelos 14 estudantes (E1, E2 ... E14). Adiante, passamos à análise dos resultados fundamentada numa interpretação descritiva que nos conduziu à criação de três categorias: a) O desenvolvimento do estágio na perspectiva de uma racionalidade crítica; b) A compreensão do papel do Projeto Político-Pedagógico para a Escola; c) As rodas de conversa e a aproximação entre orientador, supervisor e estagiário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) O desenvolvimento do estágio na perspectiva de uma racionalidade crítica

No curso de Licenciatura em Química do IF Goiano *Campus* Iporá, o Estágio Supervisionado I corresponde à etapa de ambientalização com o espaço escolar. Nesta, os discentes devem cumprir um mínimo de 40h na escola de Educação Básica, sendo em média 25h de observação de aulas de Química do Ensino Médio e de Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental, e 15h de atividades pedagógicas. Esse primeiro momento consiste numa aproximação com o contexto escolar, e uma das dúvidas dos estudantes é: qual o papel do estagiário? O que observar? Tendo como princípio que a formação inicial dos Institutos Federais deve ser pautada numa perspectiva crítico-reflexiva e que leve a uma formação humana e integral no bojo de uma racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014), o primeiro passo foram estudos pautados na literatura atual sobre o Estágio Supervisionado. Estes foram divididos em três momentos: i) “Ih, lá vem o estagiário” (HERNANDES; HERNANDES, 2007), por meio de leitura coletiva debateu-se acerca da ética no estágio; o lugar do estagiário na escola; a construção da relação entre professor supervisor e estagiário; a necessidade da aproximação entre a instituição de ensino superior e a escola. ii) Os 14 alunos foram divididos em duplas e fizeram uma busca de artigos científicos acerca de experiências do estágio em licenciaturas em química, prepararam e apresentaram um seminário. Este momento contribuiu para aprimorar a capacidade de discussão, argumentação e exposição com tempo programado. iii) Explorou-se minuciosamente o texto intitulado “Observações priorizando as interações verbais professor-aluno” (CARVALHO; 2012), este foi importante para que os estagiários compreendessem quais aspectos eram importantes destacar em suas observações de aulas, e provocasse reflexões acerca da docência e sua futura atuação. Faz-se necessário enfatizar que a interação professor-aluno é central no processo de ensino aprendizagem e pode determinar a qualidade das outras relações que surgem no ambiente escolar. Conforme expõe Carvalho (2012, p.15) “dentro das possíveis interações professor-aluno, a interação verbal é a que domina em uma sala de aula”. Reconhecendo o papel das interações verbais, enfatizou-se os vários tipos de questões realizadas pelos docentes no decorrer de suas aulas: perguntas retóricas, sem sentido, de complementaridade, com somente duas possibilidades, que levam os alunos a raciocinar (CARVALHO, 2012). Em decorrência, o estagiário foi construindo seu ver orientado, isto é, sua reflexão sobre a prática a partir dos estudos teóricos, conforme podemos ver no excerto abaixo:

Este diálogo, em que a professora passa a palavra para os alunos e instiga eles a responderem os questionamentos, está relacionado aos princípios de Paulo Freire, os quais a escola está embasada. Freire (2001) propõe a substituição do autoritarismo por uma educação mais humanizada e dialógica. Isto se dá por uma boa relação entre professor-aluno, na qual o docente sai da posição de autoridade e tem uma interação próxima ao discente. (Relatório 1)

Tais momentos foram preponderantes para que a visão do licenciando não se limitasse a uma perspectiva autoritária e tecnicista do ensino, mas percebesse a ação docente como uma ação política e problematizadora. Assim, as atividades associadas à categoria dos estudos teóricos se coadunam com o pensamento crítico, com o reconhecimento da realidade social dos estudantes, de potencializar habilidades como a argumentação, a interação entre os sujeitos, cotejando o entendimento da docência como um campo de criação, produção e realização humana, indo ao encontro do trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2008).

b) A compreensão do papel do Projeto Político-Pedagógico para a Escola

A necessidade de compreensão dos mecanismos que respaldam uma instituição de ensino caracteriza o eixo central do entendimento do papel norteador do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Não por acaso ele é o documento base para a etapa de diagnóstico. Para Veiga (1998), o projeto político-pedagógico é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Muitos licenciandos iniciam seus estágios sem a compreensão da função do PPP. Portanto, explorou-se o documento a partir de eixos como: concepção de ensino, concepção de avaliação, projetos da escola e as aproximações e distanciamentos entre o PPP e a Base Nacional Curricular Comum do Estado de Goiás. Os fragmentos abaixo ilustram as reflexões das estudantes acerca do documento:

De acordo com o PPP do Colégio Edmo Teixeira (2020), a filosofia de ensino da escola é pautada para construção de uma educação libertadora, que contribua para a construção de um ser humano competente, ético, interativo, solidário e de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. (Relatório 1)

[...] como descrito no PPP da escola, o documento é de suma importância para o exercício político, social e educacional dos seus alunos, e traz expresso no seu caráter de instituição de ensino, ações diretas e indiretas, que visam formar seus alunos com uma consciência crítica e inovadora. (Relatório 2)

Portanto, percebe-se um aprendizado em relação ao PPP como documento norteador das ações e da filosofia da escola, que o trabalho docente deve levar em consideração a intencionalidade educativa exposta por ele.

c) As rodas de conversa e a aproximação entre orientador, supervisor e estagiário

As interações verbais são importantes em todos os níveis de ensino, não por acaso, foram planejadas rodas de conversa nas quais os estudantes colocaram em pauta suas experiências na escola campo, e por meio do diálogo foram problematizando suas percepções acerca da docência e se apropriando de estratégias e metodologias de ensino para as próximas etapas do Estágio Supervisionado. No total, ocorreram 4 rodas de conversa, sendo 2 remotas pelo Google Meet e 2 presenciais. 1) Os estagiários apresentaram o diagnóstico da escola com base no estudo do PPP e nas observações da estrutura física, e destacaram o entendimento da visão de ensino da escola expressa pelo documento orientador. 2) Uma professora convidada apresentou os pressupostos do Ensino por Investigação para o ensino de química, de forma a subsidiar os futuros projetos de ensino dos estagiários e foi fundamental para a compreensão do assunto, como destacamos a seguir:

Atividade investigativa é a busca da solução de uma hipótese fazendo com que os envolvidos, no caso os alunos, possam aprender por meio de experimentos e observando se a hipótese se confirma ou não. A palestra foi muito importante para esse conhecimento, pois até então, não tinha nenhuma ideia do que de fato seria essa atividade investigativa. (E1)

Atividades investigativas são uma estratégia didática, a qual é direcionada pelos professores, utilizadas para tornar o aluno mais ativo e participativo no ensino-aprendizagem das práticas experimentais e dos conceitos, promovendo a sua observação e solucionamento pelos alunos por meio do levantamento de hipóteses, formação de estratégias e tomada de decisões [...]. (E2)

3) Dois professores supervisores do estágio foram convidados para um bate-papo a respeito de suas trajetórias formativas, do cotidiano escolar, dos desafios do ensino no contexto do ensino remoto e pós-ensino

remoto. Esse momento foi fundamental para estabelecer uma relação de confiança entre estagiário, professor supervisor e professor orientador e fomentar a dialética da formação em que todos os envolvidos ensinam e aprendem (HERNANDES; HERNANDES, 2007). Nessa ótica, a instituição de ensino superior não se coloca como a única capaz de produzir conhecimentos, os saberes da prática dos professores da Educação Básica são valorizados e problematizados durante as interações, permeando o que Demo (2007) pontua como questionamento reconstrutivo. 4) Na última roda de conversa, cada estagiário apresentou uma síntese das observações realizadas e das aprendizagens decorrentes do estágio. Os relatos tiveram como centralidade os tipos de interações verbais entre professor-aluno e a conscientização de como os tipos de questões elaboradas pelo docente potencializam a participação, a argumentação e o pensamento crítico dos alunos. Além disso, foram elencadas dificuldades enfrentadas pelos docentes da rede estadual, por exemplo, falta de livros didáticos, datashow, laboratório de ciências, e da prática docente que de fato contribua com a inclusão dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se dedicou a discorrer sobre as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Goiano *Campus* Iporá e de como tais atividades se alinham à perspectiva de uma formação omnilateral. Ao contrário de um processo formativo assentado na racionalidade técnica na qual o estudante não é conduzido a problematizar e refletir sobre sua própria formação e o papel social da ação docente, as atividades propostas durante o Estágio I tiveram como alicerce o diálogo, a apropriação de fundamentos teóricos que contribuíssem com o ver orientado e de pressupostos que guiassem as próximas etapas do estágio.

Dessa forma, colocamos como parte de uma formação omnilateral o entendimento da ação política na qual a docência está involucrada, das intencionalidades que envolvem os processos educativos, de se abastecer de fundamentos teóricos para interpretar o contexto da escola. Isso se deu por meio de: a) estudos da literatura sobre o estágio; b) análise crítica do PPP; c) debate a respeito das interações discursivas professor-aluno; d) promoção do diálogo com professores supervisores; e) socialização das atividades desenvolvidas durante o estágio. A partir desse relato, esperamos que as experiências apresentadas contribuam para que outros cursos de Licenciatura da Rede Federal pensem estratégias que potencializem uma formação crítica.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio financeiro do Instituto Federal Goiano *Campus* Iporá.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores associados, 8. ed. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em diálogo. **Revista de Educação em Sociedade**. v. 1. n. 1, p. 34-42, 2014.

GALIAZZI, M. do C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Unijuí, 2011.

HERNANDES; M. L. Q. G.; HERNANDES, P. R. Ih, lá vem o estagiário... **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 107-112, 2007.

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

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.



INOVA IF

SISTEMA DE GERENCIAMENTO EDUCACIONAL PARA ESCOLAS INOVADORAS

AUTORES:

LÍVIA LETÍCIA ZANIER GOMES

liviazanier@itm.edu.br

Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* avançado Uberaba Parque Tecnológico**ALICE WATSON QUEIROZ**

alice.watson@ifb.edu.br

Instituto Federal de Brasília – *Campus* Brasília**VICTOR HUGO ULIAN AZEVEDO**

yctor.ulian@gmail.com

Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* avançado Uberaba Parque Tecnológico

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) permite a organização da educação básica em ciclos e grupos não seriados; entretanto seguir no caminho da inovação, rompendo com a seriação, padronização de aulas e outros sistemas requer um sistema gerencial que atenda às demandas organizacionais de um novo modelo. Assim, este trabalho tem como objetivo desenvolver, a partir da parceria de duas instituições de ensino federais, ferramenta de gerenciamento tecnológico virtual que possa ser utilizada em diversos espaços educativos que estejam em transição ou já tenham migrado para o Paradigma da Aprendizagem (PACHECO, 2019). Metodologicamente, partiu-se de levantamento de demandas de um curso inovador com o qual se buscou parceria, compreensão do Paradigma adotado e trabalho de programação (em andamento). Como o desenvolvimento do sistema está em andamento, os resultados ainda não estão disponíveis para divulgação. Parcialmente, percebemos a potencialidade do sistema e a necessidade em ampliação da equipe executora.

Palavras-chave: Aplicativo Educacional; Paradigma da Aprendizagem; Inovação Educacional; Ensino Técnico Integrado ao Médio.

INTRODUÇÃO

A partir do contexto da pandemia ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2, intensificaram-se ações de atualização docente devido à necessidade de ser repensado o sistema educativo brasileiro. Educadores diversos encontraram-se nesses espaços para observância de ações de inovação educacional necessária. Entende-se como inovação educacional um processo de pensar além das fronteiras, do ensino tradicional que conhecemos marcado por séries, turmas, anos e conteúdos obrigatórios e visto por todos ao mesmo tempo. No paradigma instrucionista, o professor está no centro do processo, enquanto que, no da aprendizagem, o aluno é o foco, seu ritmo, cultura e realidade são respeitados. Segundo Hooks (1994), este movimento de inovação é o que permite que a educação seja de fato a prática da liberdade e emancipação, ela pede a todos “que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebrou um ensino que permita as transgressões, um movimento contra as fronteiras e para além delas” (HOOKS, 1994, p.18).

Neste sentido, desde 2017, os professores do Ensino Médio Integrado a Eventos do Instituto Federal de Brasília iniciaram uma transição de paradigma. Começaram a atuar com tutoria, assembleias estudantis, oficinas sugeridas e escolhidas pelos alunos. Lá, 18h semanais são seriadas e 12 não seriadas e a proposta é, a partir de 2023, trabalhar com um curso que seja em ciclos e que extinga de vez as séries, turmas, anos. Entende-se este movimento como um compromisso ético com a educação, e não uma pseudoinovação que apresenta um conjunto de “metodologias ativas” sem, no entanto, mudar a centralidade do processo: professores seguem definindo o conteúdo, são sujeitos, enquanto os alunos são vistos como objetos passivos. “Assim entramos no século XXI: um paradigma humanista predomina nos documentos de política educativa. Porém, na escola da atualidade, tem pontificado o paradigma racional, a par do tecnológico, que vem ganhando relevância, por efeito da ingenuidade pedagógica de entusiastas do uso das novas tecnologias e de um financiamento maciço de pseudoinovações”, sentencia Pacheco (2019).

A inovação que propomos aqui é fruto deste desejo de ruptura paradigmática, de criar condições para que as escolas que inovam, que querem sair do modelo tradicional, consigam ter sustentabilidade na transição. Pensando nisso, docentes do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e (IFB) se encontraram e perceberam que a demanda de um poderia encontrar solução no outro. Destarte, estabeleceu-se uma parceria entre dois *campi*⁵ dos respectivos Institutos a fim de que as ações do IFB relativas à inovação educacional deste último com a migração de um de seus cursos técnicos integrados⁶ para o Paradigma da Aprendizagem. No intuito do IFTM de compreender e visualizar a migração de um curso do Paradigma da Instrução para o Paradigma da Aprendizagem e no intuito do IFB em ter um aplicativo que auxiliasse na sua gestão de inovação educacional, foi realizada uma parceria de forma que o IFTM passou ao papel de desenvolvedor de aplicativo para gerenciamento dessa educação inovadora e o IFB passou ao papel de fornecedor de demandas. O projeto iniciou-se na forma de Projeto de Pesquisa, no qual esboços de telas e entendimento das demandas foram realizadas e, neste momento, está como Projeto de Ensino do IFTM finalizando prototipação das telas e da programação *front-end* e *back-end*. Embora tenha se estabelecido esta parceria IFTM-IFB, o intuito maior é de que o aplicativo (app) possa ser utilizado também no IFTM, inicialmente amparando alunos ligados ao Núcleo de Necessidades Específicas que possuem flexibilização curricular e, futuramente, ofertando segurança para transições de cursos do IFTM para o Paradigma da Aprendizagem. Além disso, objetiva-se ter um app que possa ser utilizado por todos os espaços educativos que possuem essa demanda e estejam nesse paradigma inovador. Metodologicamente, o app vem sendo desenvolvido em linguagem *javascript*. Como respaldo teórico, traz Pacheco (2019), referente ao Paradig-

⁵ Leia-se *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do IFTM* e *Campus Brasília do IFB*.

⁶ O curso do IFB que traz o PPC inovador é o Curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio.



ma da Aprendizagem, Pacheco (2014) e Freire (1996) relativamente à formação integral do estudante e em Dewey (1979) e Kilpatrick (1967) referentemente à Metodologia de Trabalho de Projetos.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o projeto teve início com análise e captação das demandas do Curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio do IFB, por este servir como curso que trazia parâmetros suficientes ao desenvolvimento de um app que apoiasse a gestão de um curso em caráter de inovação educacional. Após analisadas as demandas do PPC do curso e as demandas advindas do caráter inovador, foram elencadas as prioridades e ordem de trabalho para programação. Algum trabalho de prototipação de telas também vem sendo desenvolvido, para que as etapas fiquem melhor esclarecidas. A prototipação de telas fez uso de plataforma de *design* interativo que atende aos requisitos necessários. A linguagem de programação que tem sido utilizada é React e React Native (criada pelo Facebook) a fim de que o trabalho seja possível na linguagem *javascript* no *front-end web* e em aplicativos. Tem sido utilizada, para o back-end, uma API REST que atenda às requisições dos usuários, utilizando o Node.js, *software* que permite executar códigos *javascript* fora de navegador *web*. Para tanto, tem sido necessário aplicar várias bibliotecas, tais como o Express.js, *framework* que fornece recursos para que o servidor seja construído. A escolha do banco de dados tem sido o banco de dados relacionais PostgreSQL. O *front-end* está em fase de desenvolvimento, bem como em andamento as demais etapas da programação.

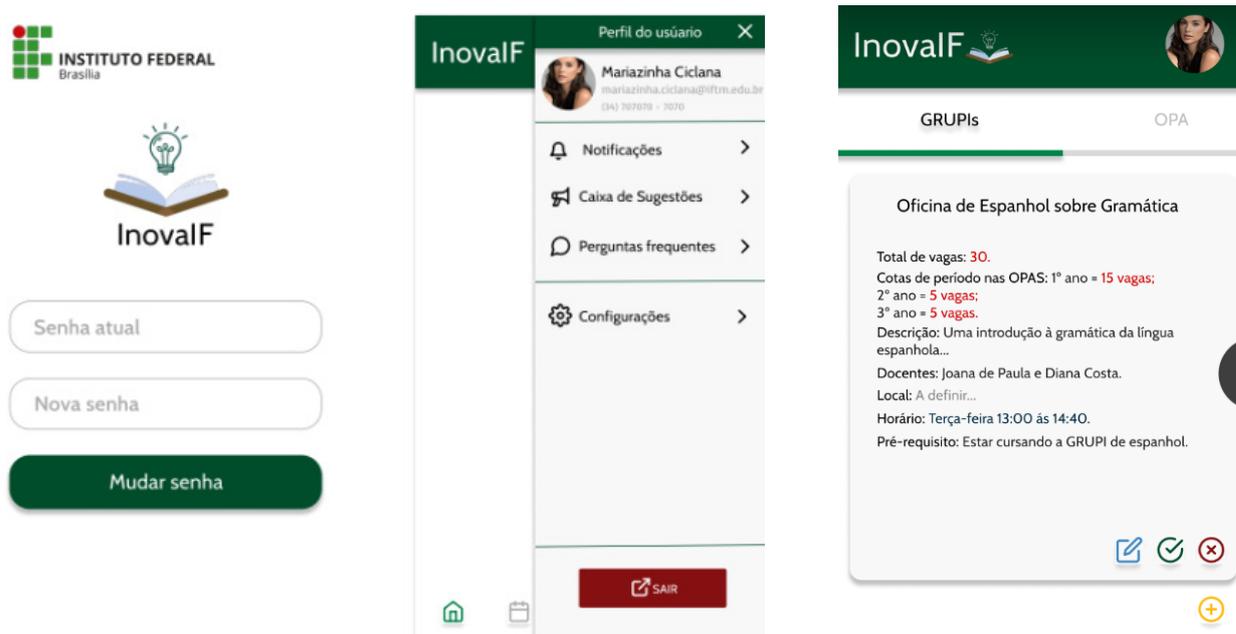
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os maiores desafios do presente projeto se dividem em compreender toda a lógica de organização do curso inovador e procurar por maneiras de permitir um gerenciamento que não engesse atuações e vivências estudantis. Trata-se de um *software* que, inclusive, tem possibilidades de vir a substituir todo um sistema acadêmico no caso do curso em questão ou de outras escolas de eixo similar de atuação.

Tecnicamente, pelo projeto ter se iniciado apenas com um programador, encontra-se em atraso em algumas etapas. Desta forma, incluiu a participação de um Gerente de Projetos e estudos têm sido feitos relativamente a possíveis datas de entregas de funcionalidades para testes. Ao mesmo tempo, dentro do IFB vem se pensando em uma estrutura para dar sustentabilidade ao projeto dentro dos cursos técnicos de informática.

Pelo trabalho no *back-end* ser o que se encontra em estágio mais avançado, fica impossível demonstração de resultados neste sentido. O *front-end* está em estágio inicial e algumas telas a seguir poderão trazer uma pequena visão do que se pretende enquanto *layout* e funcionalidades (gerenciamento de percursos individuais de aprendizagem tendo a tutoria por base, gerenciamento de escolhas diversas entre oficinas e projetos integradores, gerenciamento de solicitações de aulas quando estas se fizerem necessárias, gerenciamento de frequências, gerenciamento de objetivos de aprendizagem contemplados por meio dos estudos de cada aprendiz).

Figura 1 – Print de algumas telas do software na versão aplicativo



Fonte: os autores, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o momento, é possível concluir que o App está em fase de desenvolvimento, em reorganização de prazos de entrega para sua versão beta, restando funcionalidades a serem implementadas. Percebe-se, já para o momento, que demonstra significativo potencial para atender à grande parte das necessidades do IFB e de tantas outras instituições de ensino que trabalham no Paradigma da Aprendizagem (ou em transição para ele) de forma rápida, segura e confiável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KILPATRICK, Willian Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. São Paulo: Vozes, 2019.



METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO PÓS-ENSINO REMOTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTORAS:

DANIELA DE JESUS RAMOS DAMASCENO

daniramos944@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB, *Campus Ceilândia*.

AMANDA ANTUNES GUEDES

amandaantunes725@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB, *Campus Ceilândia*.

RESUMO

O cenário profissional e tecnológico passou por diversas transformações, deste modo, esta pesquisa versa sobre como as metodologias ativas podem influenciar a prática no desenvolvimento da educação profissional após a pandemia na formação docente. Os objetivos específicos foram: a) analisar as metodologias utilizadas na atuação das práticas didático-pedagógicas na formação profissional e tecnológica, e b) verificar os resultados das metodologias ativas quanto à possível superação dos desafios obtidos no cenário pós-pandemia no âmbito da formação de professores. Portanto, constitui-se um estudo de caso, adotou-se pela análise qualitativa, além de elencar-se na pesquisa explicativa na qual utilizamos como aporte teórico autores que abordam as metodologias ativas na formação de professores e o ensino da Educação Profissional e Tecnológica no momento pós-pandemia. Foi realizado o uso das metodologias gamificação e sala de aula invertida para coleta de dados, sendo desenvolvida como instrumento de registro de campo, observação e entrevistas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores; Pós-Pandemia.

INTRODUÇÃO

Em face do cenário educacional atual que fora modificado com a pandemia da covid-19, os profissionais da educação tiveram que abordar estratégias para que o ensino e a aprendizagem não viessem a ter impactos permanentes, visto que, conforme Andrade e Ferrete (2019), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a formação total tem a função definida de omnilateralidade, que em concordância com autores como Frigotto (2010) e Saviani (2007), alude à formação do indivíduo a qual aplica-se de maneira total: física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. (ANDRADE; FERRETE, 2019).

Por este motivo, esta pesquisa norteou-se em como as metodologias ativas na Educação Profissional e Tecnológica podem contribuir para a superação dos desafios encontrados na formação de professores após o ensino remoto, o que objetivou-se neste estudo em discutir como as metodologias ativas influenciaram a prática no desenvolvimento da Educação Profissional após a pandemia na formação docente, contendo a especificidade em analisar as metodologias utilizadas na atuação das práticas didático-pedagógicas na formação profissional e tecnológica e verificar os resultados dessas metodologias ativas enquanto a possível superação dos desafios encontrados no cenário pós-pandemia no âmbito da formação de professores.

Nessa perspectiva, tem-se o intuito de analisar a dinâmica do curso de Formação Iniciada e Continuada (FIC) em espanhol básico na atuação das professoras em formação no período de Estágio Supervisionado III, tendo em vista a prática pedagógica. Dessa maneira, temos a concepção de que as metodologias foram construídas sobre princípios teóricos, autônomos de práticas científicas e até mesmo de aspectos sociais, visto que:

O conceito de metodologia do ensino, tal como qualquer outro conhecimento, é fruto do contexto e do momento histórico em que é produzido. Sendo assim, talvez não exista apenas um conceito geral, universalmente válido e a histórico de metodologia, mas sim vários, que têm por referência as diferentes concepções e práticas educativas que historicamente lhes deram suporte (MANFREDI, 1993, p. 1).

Para Franquet e Torquato (2018), por efeito da transfiguração da sociedade, as metodologias ativas nasceram da premissa de romper com a abordagem tradicional, o que desenvolve a performance em sala de aula dos alunos de forma significativa.

METODOLOGIA

O presente projeto compreende um estudo de caso de acordo com o delineamento inicial em que foi escolhido contendo a análise de dados sendo de caráter qualitativo, realizado no estágio Supervisionado III do Instituto Federal de Brasília - *Campus* Taguatinga no curso de espanhol básico com a participação de 3 professoras atuantes.

Este trabalho foi realizado no lócus do Instituto Federal de Brasília - *Campus* Taguatinga, tendo como oferta o curso de espanhol básico ofertado no período matutino com a duração de 100 horas e teve a somatória de 5 turmas com 3 professoras atuantes e que abarcou estudantes de diversas faixas etárias, o que trouxe a oportunidade de realizar o curso com um desenvolvimento aprimorado dentro da EPT.

O estudo obteve notas de cunho pessoal feitas pelas estagiárias regentes, relatando as impressões e ponto de vista em relação ao desenvolvimento das aulas, além de verificar se as metodologias escolhidas obtiveram um resultado positivo. Conseqüentemente, o levantamento de dados também se deu por meio de entrevistas com licenciandos da graduação de Letras Espanhol que já tinham concluído o estágio supervisionado III.

A pesquisa contou com participantes estagiárias que estavam realizando ou haviam finalizado o estágio



supervisionado. Dessa forma, as metodologias ativas selecionadas para trabalhar com o público-alvo, ou seja, pessoas a partir de 14 anos de idade, foram a sala de aula invertida e gamificação. A pesquisa explicativa é no sentido de explicitar como as metodologias ativas contribuíram para a formação profissional dos professores em formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como exposto, esta pesquisa se deu pela análise de dados por meio da observação com foco em descrever detalhadamente as impressões das professoras em formação profissional no que corresponde às contribuições das metodologias abordadas com o uso dos instrumentos qualificados que buscou averiguar a fim de aprofundar a percepção da prática docente com essas técnicas utilizadas no contexto pós-pandêmico e sua atribuição para o processo de formação de professores. Deste modo, os levantamentos dos dados apontam desafios encontrados na educação nesse período pós-ensino remoto, bem como demonstram melhor fluidez das aulas, o ambiente presencial proporcionou mais acesso às abordagens adotadas. Para Orlandi *et al.* (2018), a gamificação é atribuída a uma proposta educacional que tem como objetivo o incentivo do aluno a despertar comportamentos de jogador, aprimorando a realização de várias atividades sob pressão, trabalhar sem descontentamento e sempre podendo tentar novamente quando falhar. Desse modo, as professoras em formação puderam aplicar dinâmicas de acordo com o conteúdo da aula de forma que os alunos pudessem interagir ativamente dos jogos, além de dialogar e se conectar com os demais companheiros de classe. O uso da gamificação se deu em realizar atividades para o ensino do conteúdo ministrado como números, espaço e localização, características físicas, família, comidas, entre outros, ademais essa metodologia foi desenvolvida como forma avaliativa da aprendizagem dos estudantes, neste aspecto fora utilizada a plataforma Quizur, que é um meio tecnológico de Quiz que dá a possibilidade de realizar um jogo diversificado de perguntas e respostas de forma lúdica e que abrangesse todos os estudantes. A atividade foi considerada positiva no ponto de vista das pesquisadoras, tendo em vista a clara animação dos participantes, os quais demonstraram interesse e foram muito participativos, envolvendo-se ativamente no exercício.

A outra proposta metodológica foi a sala de aula invertida, as professoras construíram um material didático e os alunos um tema para que pudessem discutir com os demais e irem construindo uma socialização didática juntamente com as professoras, além do momento para esclarecimento de dúvidas. O conteúdo foi acerca do corpo humano e enfermidade, com o material didático foi desenvolvida uma identificação visual utilizando a plataforma Canva. As professoras disponibilizaram para os alunos o material construído no Google Classroom, assim, tiveram acesso ao conteúdo e puderam estudar e eleger um dos temas para discutirem junto aos demais colegas no momento da aula. Por esta razão, considerou-se que o uso dessas metodologias, ainda que possa ser adaptado para o virtual, obtém melhores resultados no formato presencial. Vale salientar que as pesquisadoras dispõem dos materiais de registro de campo e claramente da observação, faltando somente a coleta de dados das entrevistas com outros professores em formação que já realizaram o estágio supervisionado III.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez do andamento desta pesquisa, fora constatado com os resultados obtidos das informações coletadas no instrumento de observação obtiveram conclusões positivas e qualitativas com o uso das metodologias ativas, visto que as mesmas contribuíram na formação profissional e tecnológica, sendo caracterizadas por empenho, evolução didático-pedagógica, interesse nas práticas desenvolvidas pelos docentes, desempenho e progresso cognitivo, emocional e psicológico. Na ótica das professoras iniciantes em relação ao cenário contemporâneo pós-pandemia, apesar das dificuldades encontradas quanto a não

tornar a tecnologia o centro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é notável como o uso das ferramentas digitais tornou-se essencial na educação. Com a volta das aulas presenciais, vários desafios no uso das tecnologias foram encontrados, como a falta de acesso à internet tanto na sala de aula como no *campus*. Assim, muitas atividades pensadas pelas professoras em formação não tinham como serem realizadas porque necessitavam do uso da rede de conexão. Por esta razão, foi necessário ter jogo de cintura e pensar em estratégias para elaborar adaptações nas atividades a fim de cumprir com o propósito inicial, mas que também fosse possível realizar no formato presencial. Em virtude disso, este estudo atribui considerações relevantes e transformadoras mediante o olhar docente quanto à abertura de novos caminhos para o desempenho do uso das metodologias ativas na formação de professores na educação profissional e tecnológica no contexto pós-ensino remoto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. G. da S. B. Metodologias ativas e a educação profissional e tecnológica: invertendo a sala de aula em vista de uma aprendizagem significativa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, nº 2, 2019.

FRANQUET, L. H; TORQUATO. S. G. **O uso das metodologias ativas nas aulas de espanhol no nível fundamental**: uma revisão integrativa. The Use Of Active Methodologies In The Spanish Lessons At Fundamental Level: An Integrating Review. Centro de convenções em Pernambuco: XVI congresso internacional de tecnologia na educação, 2018. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/pdf/comunicacao-oral/O%20USO%20DAS%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NAS%20AULAS%20DE%20ESPA-NHOL%20NO%20N%3%8DVVEL%20FUNDAMENTAL%20UMA%20REVIS%3%83O%20INTEGRATIVA.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino**: diferentes concepções (versão preliminar), 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 07 de set. 2017.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ORLANDI, M. T. de A. L. *et al.* Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblos**. Brasília: DF, v. 1, n.70, p. 17-30, janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org/pe/pdf/biblios/n70/1562-4730-biblios-70-17.pdf>Acesso em: 14 mar. 2018.

SOLIMAR, S; COSTA, S. **Dinâmicas e jogos para aulas de Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS NO IF SUDESTE MG – CAMPUS MURIAÉ: CONTRIBUIÇÕES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

AUTORES:

FERNANDO DE OLIVEIRA ROCHA

fernando.oliveira@ifsudestemg.edu.br
IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba

ANA PAULA LELIS RODRIGUES DE OLIVEIRA

ana.lelis@ifsudestemg.edu.br
IF Sudeste MG – *Campus* Manhuaçu

RESUMO

Objetivou-se contribuir com as ações de acompanhamento de egressos do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Muriaé por meio de um diagnóstico construído com base em pesquisa documental e de campo com os egressos do curso técnico em informática. Pôde ser notado que os registros institucionais estão desatualizados, sendo que 33,3% dos egressos estavam com e-mails e telefones de contato defasados. No que diz respeito ao contato com os egressos, observou-se que somente 4,5% dos egressos concordaram em manter contato com o instituto após a conclusão do curso. Ainda que 81,8% dos participantes da pesquisa discordassem, a instituição entrou em contato para saber sobre sua atuação profissional. Diante destes e outros indícios, concluiu-se que é pungente a necessidade de adoção de medidas que aproximem o IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé de seus egressos, uma vez que os mesmos são atores fundamentais para o planejamento e para a avaliação institucional, no que diz respeito, principalmente, à formação integral que se propõe a ofertar.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Gestão; Políticas Institucionais.

INTRODUÇÃO

Para Moura, Lima Silva e Leite (2015), a EPT tem como seus princípios a formação integral na perspectiva marxiana que consiste na formação omnilateral, ou seja, tratada como o conjunto de educação intelectual, física e tecnológica. Nesse sentido, Gadotti (1997) afirma que, para Marx, a omnilateralidade é a criação pelo homem de suas potencialidades não inatas por meio do trabalho, concebendo a educação como “um fenômeno vinculado à produção social total”.

Neste contexto ao qual a EPT está inserida, além de prevista na legislação educacional, a avaliação sistemática e contínua, incluindo aquela destinada aos egressos, pode ser um instrumento fundamental para a formulação de políticas sociais e reformulação de currículos mais consistentes que respondam ao mundo do trabalho (CAMELO *et al.*, 2015).

Para os mesmos autores, apesar de relevante para a construção de indicadores e políticas que possibilitem o aprimoramento de ações institucionais, há uma dificuldade de realizar o acompanhamento de egressos, tendo em vista o distanciamento natural dos formados na busca por inserção no mundo do trabalho e por outros espaços e oportunidades.

Adicionalmente, Machado (2010) afirma que a observação dos ex-alunos serve como fonte de informações gerenciais, “permitindo a tomada de decisão sobre o planejamento de cursos, arranjos didático-pedagógicos e modalidades de programas que desenvolvam uma polivalência e identidade profissional”.

Nesse sentido, Simon e Pacheco (2017) afirmam que a qualidade da avaliação está ligada ao maior número de fontes de informações para a avaliação e também pela participação dos usuários. Assim, os egressos possuem um papel fundamental na avaliação institucional e da qualidade do ensino recebido na Rede Federal de EPT, em sua perspectiva de formação de indivíduos completos.

É neste contexto de possibilidade de avaliação institucional, no âmbito da formação integral e formação para o trabalho, que se objetivou com esse trabalho contribuir com as ações de acompanhamento de egressos do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, – *Campus* Muriaé, por meio de um diagnóstico construído com base em pesquisa documental e de campo com os egressos do curso técnico em informática.

METODOLOGIA

Com uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de caráter exploratório, essa pesquisa foi realizada no âmbito do IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé, no segundo semestre de 2020 com os egressos do Curso Técnico em Informática, concluintes no ano de 2018.

Para isso, foi solicitada, junto ao Registro Acadêmico do *campus*, uma lista com os nomes e as fontes de contato entre os mesmos e a instituição. Para a pesquisa com os egressos foi utilizado um questionário, construído com auxílio do Google Forms, com cinco perguntas objetivas. As questões objetivas eram baseadas na escala Likert com as opções variando de “concordo totalmente” ao oposto, que é “discordo totalmente”.

De forma a dar início à pesquisa com os egressos, os mesmos foram convidados a fazerem parte do estudo, com posterior assinatura do TCLE, via e-mail, conforme preconiza aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH) - IF Sudeste MG, com registro Nº 4.142.460 de 08 de julho de 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio dos contatos fornecidos pelo Registro Acadêmico do IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé foram contabilizados 27 (vinte e sete) egressos do Curso Técnico Integrado em Informática, concluintes em 2018. Entretanto, muitos contatos cadastrados estavam desatualizados (e-mail e/ou telefone), como consta na Tabela 1.

Tabela 1 - Panorama de atualização dos cadastros dos egressos do IF Sudeste MG – Campus Muriaé, participantes da pesquisa, após 02 (dois) anos de conclusão.

Tipo de cadastro	Atualizados		Desatualizados	
	Quant.	% do total	Quant.	% do total
<i>E-mail</i>	12	44,4%	15	55,6%
Telefone	9	33,3%	18	66,7%
<i>E-mail e telefone</i>	3	11,1%	9	33,3%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021)

Inicialmente, na tentativa de contato com os egressos selecionados para participarem da pesquisa, via e-mail, telefone ou aplicativo de mensagens, notou-se que apenas 9 (nove) egressos aptos a participarem da pesquisa possuíam telefone atualizado nos registros institucionais, o que corresponde a apenas 33% (trinta e três por cento), aproximadamente. Essa informação além das demais apresentadas na Tabela 1, servem de alerta para a instituição, uma vez que mostraram que em apenas 2 (dois) anos após a conclusão do curso, o IF Sudeste MG – Campus Muriaé perdeu o contato com aproximadamente um terço dos egressos deste curso. Além disso, expõe-se com esses dados a reflexão: dados os processos de planejamento e avaliação institucional, manter contato com esses sujeitos poderia de alguma forma nos fazer repensar sobre a formação que ofertamos?

Quanto à pesquisa com os egressos, as respostas correspondentes a cada uma das sete questões estão apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Respostas dos egressos, em percentual, aos questionamentos apresentados via questionário on-line, conforme escala Likert

Questão	Respostas (%)				
	1	2	3	4	5
1 - Após a conclusão do curso, você manteve contato com a instituição.	18,2	27,3	13,6	36,4	4,5
2 - Após a conclusão do curso, o IF Sudeste MG – Campus Muriaé já entrou em contato com você para ações de acompanhamento de egressos.	59,1	9,1	18,2	13,6	0,0
3 - O IF Sudeste MG – Campus Muriaé solicitou alguma informação sobre sua atuação profissional após o término do curso.	81,8	0,0	13,6	4,5	0,0
4 - O IF Sudeste MG – Campus Muriaé solicitou alguma informação sobre sua atuação acadêmica após o término do curso.	68,2	0,0	9,1	18,2	4,5
5 - Para você, é considerado importante que a instituição ouça os egressos após a formação.	0,0	0,0	22,7	45,5	31,8

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021)

Nota-se, na Tabela 1, que dos 22 (vinte e dois) participantes, apenas 1 (um), ou seja, 4,5% dos egressos do Curso Técnico em Informática concorda totalmente com a afirmação de que “após a conclusão do curso, você manteve contato com a instituição”. No mesmo sentido, apenas 3 (três) participantes, ou seja, 13,6% (treze vírgula seis por cento) responderam que concordam parcialmente com o contato feito pelo IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé para acompanhamento de egressos. Portanto, conforme apontado na tendência de resposta a essa questão, nota-se que as ações de aproximação com os egressos, quando existem, são escassas.

No contexto do trabalho como princípio educativo e de uma formação integral e emancipatória dos estudantes, a avaliação da formação deve ser pensada em uma amplitude maior do que apenas formação para o mercado. Para Lousada e Martins (2005, p. 76), estudar e acompanhar os egressos nesse contexto pode ser considerado “como um componente que irá auxiliar no apontamento da realidade qualitativa”, e daí a responsabilidade institucional de manter contato com esses sujeitos.

Observa-se, nas questões 3 e 4, conforme Tabela 2, que a maioria dos participantes, 81,8% (oitenta e um vírgula oito por cento), 68,2% assinalaram a opção “Discordo totalmente” para os questionamentos sobre atuação no mundo do trabalho ou continuidade dos estudos, respectivamente. Os resultados evidenciam que o IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé tem dificuldades em solicitar, do momento da conclusão do curso até o momento da pesquisa, informação sobre a vida profissional de seus egressos, corroborando com as respostas da questão 2.

Para Teixeira, Macari e Ruas (2014), é de grande importância que as instituições de ensino reconheçam “a implicação e o impacto social do trabalho desenvolvido pelos egressos” (TEIXEIRA; MACARI; RUAS, 2014, p. 209). Colenci e Berti (2012) afirmam que as situações complexas enfrentadas pelos egressos no cotidiano profissional fazem com que esses confrontem os conhecimentos e competências adquiridas durante o curso com as requeridas no exercício profissional. Sobre a continuidade dos estudos, Batista (2021) constata que o relacionamento da instituição de ensino com seus egressos é importante na medida em que se possa “verificar se estão atuando na área de formação, se continuam a estudar, se seguem a graduação em mesmo eixo da formação técnica (verticalizaram)” (BATISTA, 2021, p. 2).

Ainda sobre a Tabela 2, verifica-se por meio das respostas à questão 5 que para aproximadamente 77,3% (setenta e sete vírgula três por cento) dos participantes da pesquisa, é importante que o IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé ouça os egressos após a formação. E nenhum participante discordou totalmente, o que permite inferir que os egressos consideram importante a opinião sobre os diversos aspectos do percurso formativo. Não houve nenhum indício nas respostas que aponte o acompanhamento de egressos como desnecessário ou não importante por parte dos formados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível, por meio da pesquisa simplificada, apontar potencialidade e relevância ao estudo do acompanhamento de egressos do IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé em prol da formação integral dos sujeitos e seu aprimoramento. Preliminarmente, notou-se que apesar de importante, o acompanhamento de egressos no IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé ainda é deficitário e necessita de ações para que possa ser implementado.



REFERÊNCIAS

BATISTA, R. F. F. **Egressos (alumni) dos cursos Técnicos Integrados do Ensino Médio do IFRO Campus Ji-Paraná (2013 a 2018): formação, empregabilidade e acompanhamento.** Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico do Porto, 2021.

CAMELO, S. H., MISHIMA, S., PEREIRA, M. C., LAUS, A. M., PORTO, H. Desenvolvendo uma metodologia para acompanhamento do egresso de enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, 17(2), 247-56, 2015.

COLENCI, R., BERTI, H. W. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 46(1), 158-166, 2012.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Financeira – USP**, São Paulo, n. 37, p. 73-84, 2005.

MACHADO, G. R. **Perfil do egresso da universidade federal do Rio Grande do Sul.** p. 338, 2010. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MOURA, D. H.; L. F., DOMINGOS L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015.

SIMON, L. W. PACHECO, A. S. V. Informações estratégicas necessárias em um sistema de acompanhamento de egressos. **3º Simpósio Avaliação da Educação Superior.** 05 e 06 de setembro de 2017, Santa Catarina – SC, Brasil, 2017.

TEIXEIRA, G. C. dos S.; MACCARI, E. A.; RUAS, R. L. Proposição de um plano de ações estratégicas para Associações de Alunos Egressos baseado em benchmarking Internacional e no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, p. 208 - 220, dez. 2014.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO UM ESPAÇO-TEMPO FORMATIVO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

AUTORES:

SAMUEL DE CARVALHO CAPRINI

samucaprini@gmail.com

Estudante do IFB-*Campus* Samambaia

MÔNICA LUCIANA DA SILVA PEREIRA

1154917@etfbsb.edu.br

Profa. Ma. Mônica Luciana da Silva Pereira

RESUMO

O presente trabalho foi realizado em uma disciplina do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (LEPT), denominada Estágio Supervisionado 1 (ES-1), ofertada no primeiro semestre pelo Instituto Federal de Brasília, *Campus* Samambaia. Durante a disciplina, realizamos observações de algumas aulas distintas ministradas por professores da própria instituição. As observações foram feitas no período de maio a junho, na qual cinco aulas foram observadas, cada uma com seu total de horas de aula, a saber: mecânica dos solos (cinco horas), gestão dos resíduos (duas horas), tratamento de águas residuárias (três horas), gerenciamento integrado de resíduos sólidos (duas horas) e tratamento da água (duas horas), totalizando 14 horas de aulas assistidas/observadas. Todo o processo de observação foi feito sem nenhuma intervenção, já que neste primeiro momento, apenas uma observação sem julgamento era necessária. Por fim, elaboramos um relato sobre as observações e a experiência acumuladas durante o período de estágio.

Palavras-chave: Educação Profissional. Arranjos Produtivos Locais (APL). Aspirações de Trabalho.



INTRODUÇÃO

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (LEPT) 2018, o objetivo inicial do curso é oferecer formação pedagógica aos docentes que já atuavam na rede federal em especial os docentes do Instituto Federal de Brasília (IFB), por isso, na sua elaboração não houve necessidade da realização de audiência pública ou de consulta à comunidade para a oferta deste curso. Porém, o Conselho Superior do IFB, decidiu analisar a oferta tornando-a aberta a toda a comunidade interna e externa porque o IFB é uma instituição pública que deve atender a sociedade. Por isso, a partir do segundo semestre de 2011, o curso passou a fazer parte das metas do *Campus* Samambaia, no entanto, a primeira turma só foi iniciada em 2015. Ainda, segundo o Projeto Pedagógico de LEPT, a pessoa que o iniciar estará se preparando para seguir na profissão de docente da Educação Profissional. Logo, o curso é destinado a pessoas que já se formaram em cursos de bacharel ou tecnólogo. Importante ressaltar que essa licenciatura não se trata de uma graduação em pedagogia, e sim, uma complementação pedagógica. Diante disto, o presente trabalho foi elaborado no decorrer do primeiro semestre letivo de 2022.1 com a realização da disciplina de Estágio Supervisionado 1. O objetivo geral da pesquisa é apresentar um relato sobre as observações realizadas durante as aulas de docentes do próprio *Campus* Samambaia. Essas observações foram feitas no período de dois meses, na qual cinco aulas foram assistidas e que, juntas, somam um total de 14 horas de aulas. É válido dizer que a disciplina Estágio Supervisionado 1 exigia um relato de pelo menos 10 horas-aula observadas, mas o aluno poderia assistir e observar mais aulas, caso desejasse, no entanto, por ser um curso que ocorre no período noturno e a maioria dos alunos-estagiários da disciplina de ES-1 trabalhar durante o dia, houve dificuldade em conciliar a rotina do trabalho com as observações de aulas.

METODOLOGIA

As observações das aulas foram feitas em horários contrários ao do curso de LEPT (noturno), ou no horário da própria disciplina de Estágio Supervisionado 1, pois parte da carga horária de aulas são destinadas às observações de aulas nos cursos de nível médio integrado, cursos subsequentes e/ou ProEJA que ocorrem no *Campus* Samambaia. Para o desenvolvimento das observações, foi disponibilizada uma lista com dados de professores que aceitaram os alunos de LEPT para observação. A lista continha as disciplinas ministradas pelos docentes e o contato para que o aluno-estagiário pudesse agendar os horários das aulas que poderiam assistir/observar. Nas observações, os materiais utilizados foram um caderno de anotações e lápis e/ou caneta porque a ideia era depositar um olhar e escuta atenta a fim de registrar tudo que acontecia na aula, mas sem intervenções e julgamentos. Das cinco aulas observadas, três foram de educação subsequente, cujos alunos já concluíram o ensino médio e duas de ensino médio integrado, que corresponde aos alunos que ainda não concluíram o ensino médio. Os nomes dos professores não são revelados, apenas o nome das disciplinas e suas respectivas datas de observação: Mecânicas do Solo, Gestão dos Resíduos, Tratamento de Águas Residuárias, Gerenciamento de Resíduos Sólidos e Tratamento de Água.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira observação foi feita no dia 14 de maio de 2022, no período diurno, na disciplina de Mecânicas do Solo, cursada por uma turma de educação subsequente do curso Técnico em Edificações, com cerca de 20 alunos presentes. Neste dia, foi realizada uma aula em campo, na parte de trás do Instituto cuja finalidade era exercer a prática com os alunos. Havia duas professoras e explicavam sobre os equipamentos que seriam utilizados e mostravam as formas de manuseá-los, para que logo em seguida, os alunos fossem realizando as atividades. Os discentes coletaram amostras do subsolo e realizaram algumas análises *in loco*, com a ajuda de dois equipamentos chamados “balança” e “frasco de areia”. Descobriram o peso e a densi-

dade do solo, mas outras análises iriam acontecer em um outro dia, no laboratório. No geral, percebia-se uma boa relação entre as professoras e os alunos, que pareciam se divertir. Em uma conversa informal e a título de curiosidade do estagiário com uma das professoras, foi informado que em cada aula era cobrado dos alunos um relatório sobre o que havia sido feito na aula e que esta era a forma de avaliação, já que nessa disciplina, as professoras não aplicavam prova aos alunos.

A segunda observação aconteceu no dia 19 de maio de 2022, desta vez, no período noturno, na disciplina de Gestão dos Resíduos, cursada por outra turma de educação subsequente, também do curso Técnico em Edificações, com cerca de oito alunos presentes. A professora explicou sobre a importância da segregação e destinação adequada dos resíduos, além de trazer várias indagações aos alunos, questionando se eles tinham ideia da quantidade de lixo que eles geram e sobre qual planeta eles queriam ter quando envelhecessem. Percebia-se uma boa relação da professora com os alunos, todos eram participativos. A forma de avaliação da matéria era por meio da elaboração de um trabalho no qual os alunos entregavam um Plano de Gerenciamento de Resíduos. Não havia provas.

Algo bastante peculiar aconteceu nesse dia: a professora precisou ministrar aulas em duas turmas distintas devido à ausência de um professor que assumiria um dos horários. As aulas aconteceram simultaneamente evitando horário vago para uma das turmas. Na sala ao lado, a professora deixou os alunos realizando atividades após sua orientação enquanto lecionava em outra sala a disciplina de Gestão dos Resíduos. Esta foi uma atitude que chamou a atenção pela forma respeitosa como a professora se dispôs a atender a demanda das duas turmas. Pode parecer que a aula em que os educandos tiveram menos a presença da docente tenha perdido em termos de “qualidade de aula”, pois nossa educação tradicional entende que a aula com a presença da professora é sempre a melhor e até imaginava-se que os alunos que ficaram sozinhos, poderiam não estar fazendo os exercícios, mas talvez de modo até surpreendente, verificou-se que eles realmente fizeram os exercícios e ficaram satisfeitos com a professora, porque é um curso noturno, muitos alunos usam o transporte público para ir ao IFB e voltar para casa. E, nesse caso, a atitude da professora facilitou o retorno dos alunos aos seus lares um pouco mais cedo, favorecendo a tranquilidade em relação ao aprendizado e ao retorno para casa.

A terceira observação foi feita no dia 23 de maio de 2022, no período matutino, na disciplina de Tratamento de Águas Residuárias, cursada também por uma turma de educação subsequente, mas do curso Técnico em Controle Ambiental, com cerca de 10 alunos presentes. A aula foi realizada em um laboratório, a professora separou os alunos em quatro grupos, no qual todos tinham que fazer ensaios para analisar amostras de esgoto coletado dentro do *Campus*. A professora acompanhou os alunos em todas as etapas de análise e, só quase no final da aula, apareceu uma monitora, que passou a ajudá-la. Teve um momento que um dos alunos derrubou um dos equipamentos do laboratório, felizmente o equipamento não chegou a quebrar, mas a professora resolveu essa situação com bastante calma e paciência e ainda proferiu a seguinte frase: “nos momentos que erramos, também aprendemos”. O jeito da professora chamou bastante atenção pela forma que ela conversava com os alunos, sempre com muita gentileza; também pela maneira como foi resolvido o problema do equipamento que caiu, notava-se que a relação entre a professora e os alunos era boa. A sua forma de avaliação se dava por meio de estudos dirigidos.

A quarta observação aconteceu no dia 21 de junho de 2022, período matutino, na disciplina de Gerenciamento de Resíduos Sólidos, agora, cursada por uma turma de ensino médio, também do curso Técnico em Controle Ambiental, com cerca de 17 alunos presentes. A professora demonstrou o passo a passo de um método que consegue estimar a quantidade de lixo gerado por uma pessoa, casa, empresa, escola, cidade, dentre outros, que se chama “quarteamento”, no qual a partir de uma amostra do lixo é possível fazer uma estimativa. Durante a aula, no momento em que a professora iria passar um vídeo, ela tirou de sua mochila duas caixas de som, compradas por ela, pelo valor de 38 reais, com o intuito de deixar o volume do vídeo mais alto e mesmo com as caixas de som, era preciso fazer silêncio. É legal da parte da professora fazer esse investimento com a finalidade de melhorar a qualidade de sua aula, no entanto, acredito

ser papel da própria instituição fazer esse tipo de investimento. A turma era bastante agitada, os alunos iam bastante ao banheiro e era difícil ter silêncio na sala de aula. O método de avaliação nessa disciplina também era por meio de estudos dirigidos. Outro fato a comentar é que neste dia, a turma iria fazer uma visita técnica no período vespertino a uma Usina de Compostagem do P-sul. Pude ir junto e a experiência foi interessante, percebia-se claramente que muitas coisas que são jogadas no lixo poderiam ser reutilizadas, doadas ou recicladas e que, com certeza, se não tivéssemos pelo menos uma pequena taxa de reciclagem no Distrito Federal, tudo isso seria lançado nas ruas, impactando negativamente o meio ambiente e a saúde da população. No momento da visita, os alunos foram responsáveis e estavam bem comportados.

A quinta observação aconteceu no mesmo dia (21 de junho), também de manhã, na disciplina chamada Tratamento de Água, lecionada pela mesma professora de Gerenciamento de Resíduos Sólidos, cursada por outra turma do ensino médio, também do curso Técnico em Controle Ambiental, com cerca de 15 alunos presentes. A professora falou sobre hidrometria, que é basicamente a medição de água, também comentou que quando se trabalha em uma Estação de Tratamento de Água (ETA), é preciso conhecer os mananciais do lugar e que ao longo do tempo as características dos mananciais vão se alterando, por conta dos períodos de estiagem, de chuvas e de chuvas intensas. No decorrer da aula, a professora colocou os alunos para fazerem exercícios sobre a disciplina, algo que, de acordo com a professora, é bastante eficiente para consolidar o conteúdo, sem contar que com isso, a aula não ficava “monótona” e a professora podia descansar a voz um pouco. E este era o método de avaliação da disciplina, não havia provas, a professora preferia passar atividades/exercícios em sala de aula mesmo e ficava observando e ajudando os alunos nas resoluções. Os alunos eram menos agitados que a turma anterior e a relação que tinham com a professora era, de fato, mais respeitosa. Uma percepção da professora que é válido comentar, é que a mesma enxerga que os alunos de ensino médio integrado com o curso técnico, não tem visão de aproveitar o ensino médio voltado para a parte profissional (aproveitar o curso técnico), na verdade, os alunos acabam tendo uma visão disso só como um bom ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a disciplina de Estágio Supervisionado 1 é de extrema importância para a preparação do aluno à docência porque a disciplina possibilita esses momentos de observação de aulas, de professores, de tipos de alunos, de diferentes turmas e isso enriquece a experiência daquela pessoa que deseja seguir na carreira docente. Em meio às observações, era bastante comum ter um diálogo com os professores, que por conta de suas trajetórias na educação, traziam bastante histórias e dicas sobre o trabalho docente.

Ao mesmo tempo, era nítido a qualidade e paciência dos professores do *Campus Samambaia*, estes não poupavam esforços para ajudar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, a maneira de ministrar aulas, com boa didática, bons slides, questionamentos aos alunos no meio da aula, estimulando reflexões, atividades realizadas e corrigidas também durante a aula, visitas técnicas, saídas de campo, aulas em laboratório. Tudo isso deixa bastante claro que os professores da instituição acabam também desenvolvendo outras funções, como por exemplo de facilitadores do conhecimento e parceiros dos alunos.

Por isso, deve-se também ter em mente a complexidade de um trabalho docente, pois há dificuldades, por exemplo, uma professora tentando lecionar duas aulas ao mesmo tempo, outra tirando dinheiro do seu bolso para comprar equipamentos de som. Essas coisas exaltam o trabalho docente porque demonstram a sua preocupação em passar o conteúdo e o conhecimento aos seus alunos.

Notava-se que os alunos do subsequente eram mais participativos nas aulas do que os alunos do ensino médio e também que, nas aulas do subsequente, há sempre uma menor quantidade de alunos em comparação com os de ensino médio.

De fato, o grande desafio dos professores é mostrar a teoria e tentar fazer a ligação dela com a práti-

ca, explicando detalhadamente as razões do aluno aprender tal assunto e demonstrando como ele pode aplicá-lo na realidade.

Também se recomenda que o *Campus* Samambaia tenha parcerias com os outros *campi*, com o objetivo de proporcionar aos alunos da licenciatura a oportunidade de observar outras aulas nos diversos *campi* do IFB.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – **Projeto do curso de licenciatura em educação profissional:** formação pedagógica para graduados não licenciados. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/article/18357/plano.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.



OFICINA LETRAMENTO POLÍTICO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DO MACRO AO MICRO, UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFB CAMPUS SAMAMBAIA

AUTORES:

GEHOVANY LIMEIRA FIGUEIRA

gehovany@gmail.com

Aluno do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFB e do Curso de Graduação em Administração Pública da FGV EPPG

LUCAS AROUCHA COSTA MUNIZ

lucaroucha22@gmail.com

Aluno do Curso de Administração Pública da FGV EPPG

SUZETE TRIGUEIRO DA ROCHA

suzetent@gmail.com

Aluna do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFB

RESUMO

A oficina “Letramento Político e participação social: do macro ao micro” foi realizada com a participação de professores e de alunos do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (LEPT) do IFB. A atividade foi organizada e coordenada em razão de parceria entre os integrantes do Curso de LEPT do IFB e dos integrantes do Laboratório de Estudos Étnico-raciais Guerreiro Ramos (LEER-GR) da Escola de Políticas Públicas e Governo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EPPG). Na ocasião, os participantes da oficina foram conduzidos por dinâmicas com a finalidade de despertar e aperfeiçoar a percepção política, de maneira que os professores e futuros professores possam ser multiplicadores do letramento político. Para isso, foram utilizadas técnicas da Teoria U, da Comunicação Não Violenta de Métodos Ágeis e de Letramento Político. Percebeu-se que há necessidade de mais eventos que capacitem profissionais da Educação Profissional e Tecnológica para a formação cidadã dos alunos da EPT.

Palavras-chave: Letramento Político; Educação Profissional e Tecnológica; Participação Social.

INTRODUÇÃO

Na terça-feira, dia 27/07/2022, das 19h às 22h30, no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Samambaia*, foi realizada a oficina Letramento político e participação social: do macro ao micro. O evento foi realizado com a participação de professores e de alunos do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (CLEPT) do IFB. A atividade foi organizada e coordenada por integrantes do CLEPT do IFB e por integrantes do Laboratório de Estudos Étnico-raciais Guerreiro Ramos (LEER-GR) da Escola de Políticas Públicas e Governo da Fundação Getúlio Vargas. Na ocasião, os participantes da oficina foram conduzidos por dinâmicas com a finalidade de despertar e aperfeiçoar a percepção política, de maneira que os participantes possam ser multiplicadores do letramento político. Para isso, foram utilizadas técnicas da Teoria U, do Letramento Político, da Comunicação Não Violenta e dos Métodos Ágeis. Durante a oficina, foram abordados assuntos (como instrumentos de acesso à cidadania, promoção da igualdade racial, formulação de políticas públicas e participação no poder decisório, igualdade de gênero, entre outros) que contribuirão para a discussão de como contribuir para a solução dos problemas locais da comunidade acadêmica e da sociedade local.

METODOLOGIA

O evento buscou proporcionar aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências que permitam a prática da escuta ativa, da empatia e do raciocínio crítico. Na sala de aula, cadeiras foram dispostas em círculo. No centro da sala, foi montado painel, no qual mais tarde foram fixados desenhos confeccionados pelos participantes da oficina. Inicialmente, após relaxamento conduzido pelo facilitador Gehovany Figueira, os participantes realizaram breve apresentação pessoal e *check-in*, segundo os ensinamentos de Rosenberg (2006). Na sequência, os facilitadores Gehovany Figueira e Lucas Aroucha apresentaram conceitos como cidadania, pluralismo político e poderes da república aos participantes da oficina. Após isso, foi realizada a distribuição de folhas de papel e demais materiais para desenho. Os participantes foram estimulados a desenhar a primeira impressão que lhes veio à mente quando pensam em política. A seguir, os participantes explicaram o significado de seus desenhos uns para os outros. Depois, fixaram seus desenhos no painel.

Posteriormente, os facilitadores anotaram, segundo os ensinamentos de Scharmer (2010), palavras-chave, ligadas a problemas locais, no quadro branco, categorizadas em cinco eixos a saber: problemas públicos, partes interessadas, agentes decisórios, formas de participação popular e oportunidade de melhoria. A partir das anotações das descrições de desenhos, os facilitadores propuseram que os participantes da oficina analisassem um problema público no âmbito da comunidade escolar que julgaram mais relevante. Foi realizada uma votação para eleger o problema a ser discutido. Tendo como base a escolha do problema público local, os facilitadores fizeram correlações entre os elementos da tabela da lousa em diálogo com os estudantes.

Antes do final, os facilitadores comparam os contextos macronacional e microlocal, evidenciando que tanto no cenário macro (da política instituída) como no micro (da realidade local dos participantes da oficina) a política ocorre. Os participantes da oficina foram chamados a refletir sobre seu protagonismo diante da política macro e micro. Por fim, houve *check-out* por meio da dinâmica “Que bom, que pena, que tal”.

Observa-se que a oficina foi documentada por meio de imagens fotográficas e vídeos com a autorização dos participantes.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina foi ministrada para professores do Instituto Federal de Brasília e para alunos do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica. Os discentes possuem outras graduações e logo estarão dentro das salas de aulas, ministrando disciplinas relativas às suas áreas de formação inicial, como Direito, Economia, Serviço Social, Administração, Engenharia, Relações Internacionais, Psicologia, Música (essas eram as principais áreas que estavam presentes na oficina), para alunos da Educação Profissional e Tecnológica.

Observou-se que a discussão interdisciplinar foi rica em detalhes e pontos de vista, como poderia se esperar na utilização da Teoria U defendida por Scharmer (2010). Os professores informaram da falta do interesse aparente em se discutir problemas locais por parte dos alunos do IFB, alguns dos futuros professores, de começo, também se mostraram desinteressados em política, mas, ao final da oficina, disseram que faziam política e não percebiam. Houve divergência em quais seriam os principais problemas locais a serem discutidos.

Em comparação com duas oficinas ministradas anteriormente, – uma para alunos do Ensino Médio do IFB, *Campus Samambaia*, e outra para alunos do Ensino Médio da Fundação Bradesco –, os alunos do Ensino Médio se mostraram mais em consonância, percebendo rapidamente qual era o problema local

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns professores e alunos se declararam com necessidade de aprender mais sobre a Teoria U, sobre a Comunicação Não Violenta e sobre letramento político, para a construção de conhecimento dentro de sala de aula. Verifica-se a necessidade da realização de mais oficinas e, se possível, de um curso de letramento político, comunicação não violenta e de introdução a métodos ágeis para os professores e futuros professores participantes da oficina, para que, cada vez mais, aprimorem os seus sentidos críticos e, cada vez mais, desenvolvam a didática na educação cidadã para os alunos da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BUENO, M. B. *et al.* Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos Institutos Federais. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1–22, 2022.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SCHARMER, Otto C. **Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro emergente**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

PAINEL DE ASSUNTOS ESTUDANTIS: DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E DA EVASÃO ESCOLAR NO IFMS

AUTORES:

JULIANA DANIELLY DE REZENDE MIGUEL

juliana.miguel@ifms.edu.br
IFMS

DIEGO TADEU DA SILVA

diego.silva@ifms.edu.br
IFMS

MICHELL MARTINS LOPES

michell.lopes@ifms.edu.br
IFMS

RESUMO

Apresenta-se o Painel de *Assuntos Estudantis* desenvolvido para contribuir com a permanência estudantil no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Pacheco (2021), Dore, Lüscher (2011) e Thiesen (2021) que tratam temáticas como identidade dos institutos federais, permanência, evasão e currículo escolar, subsidiam as reflexões acerca de um relato de experiência sobre a implementação de uma ferramenta de otimização do acesso às informações acadêmicas com foco no acompanhamento pedagógico orientado à melhoria dos indicadores de desempenho estudantil. Os resultados preliminares revelaram que o enfrentamento da evasão escolar carece do uso de técnicas de processamento e de visualização de dados que foque as possíveis causas e possibilite, por meio de análise, conhecimento acerca dos determinantes da permanência escolar. É importante salientar que a ferramenta não desconsidera os inúmeros fatores internos e externos à área da educação, mas institui-se como mais uma das alternativas de enfrentamento ao cenário da evasão escolar.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Permanência e Evasão Escolar; Uso de Evidências para Tomada de Decisão.



INTRODUÇÃO

A identidade dos Institutos Federais, historicamente, constituiu-se associada a um campo de disputas entre racionalidades divergentes acerca de como e para quem devem ser desenvolvidos os projetos educativos, conforme apontam Silva e Pacheco (2021), o que significa dizer que o sentido da formação humana tem o preenchimento de seus significados constantemente disputados (MIGUEL, 2022).

Daí emergem reflexões acerca da função social da escola, em especial daquelas especializadas na oferta da educação profissional, que se desdobram em reflexões sobre o perfil do público-alvo, as finalidades da educação profissional e sobre os determinantes para a permanência e evasão escolar, entre outros.

Com o objetivo de dar visibilidade e/ou compreender esses determinantes no IFMS, a instituição tem empreendido esforços para o desenvolvimento de técnicas/ferramentas que auxiliem a adoção de práticas educacionais que coadunem com uma concepção de escola de fundo socioeducativo, ou seja, “que opera nas interfaces entre o atendimento ao direito subjetivo dos estudantes às aprendizagens escolares e as demandas sociais” (THIESEN, 2021).

Dito isso, após uma década da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, com a Lei n. 11.892/2008, comemora-se, simultaneamente, a elevação de matrículas no âmbito da educação profissional integrada às etapas da Educação Básica e do Ensino Superior e acompanha-se as recorrentes altas taxas de evasão e abandono, que, no contexto de isolamento social desencadeado em 2020 pelo Coronavírus SARS-CoV-2 no mundo e da emergência da pandemia de Covid-19, apontaram uma lupa de alta precisão para certas temáticas, em especial, as de natureza econômico-sociais, que historicamente vêm incidindo na gestão pública da educação e interferem, sobremaneira, no desempenho acadêmico. Entre as temáticas mais destacadas estão: a desigualdade social; a insegurança alimentar e nutricional; o desemprego estrutural; a renda; o racismo; o patriarcado; a precarização do trabalho e as condições higiênico-sanitárias da população brasileira.

Dore e Lüscher (2011) corroboram sobre a variabilidade dos elementos que contribuem com a permanência e êxito escolar e pontuam que intervenções efetivas demandam soluções complexas, de difícil execução e que devem envolver a participação de diversos agentes sociais e setores institucionais (DORE; LÜSCHER, 2011). Nessa dinâmica, é importante que os agentes do ato educativo, em uma perspectiva intersetorial, se debrucem sobre o desenvolvimento de técnicas de levantamento, seleção de dados e informações, bem como viabilizem o processamento, visualização e análise de dados e informações acadêmicas de maneira precoce, possibilitando maior assertividade na demonstração das causas do fenômeno do binômio permanência/evasão a fim de que aperfeiçoe-se a intervenção profissional multidisciplinar, tanto em seus aspectos administrativos quanto pedagógicos, junto ao público estudantil e em apoio suplementar ao trabalho docente, tendo como alvo a garantia dos sujeitos ao direito à educação e à aprendizagem.

Com base na problemática apresentada brevemente, que tem como lugar central o uso de evidências, em tempo precoce, na orientação dos processos de acompanhamento ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e inovação e da extensão, a Pró-Reitoria de Ensino (Proen), por meio da Direção de Assuntos Estudantis (Dirae) em 2020, liderou junto aos *campi*, representados na comissão de reestruturação do Questionário Socioeconômico (QSE), a atualização do QSE do IFMS.

Na sequência, orientou a modelagem do Painel de Assuntos Estudantis em busca da integração dos dados do QSE às informações do Sistema Acadêmico (Siga) com vistas a possibilitar a visualizar de duas dimensões conceituais indispensáveis à investigação do abandono escolar, que, conforme Jordan, Lara, Mc Partland (1996), se trata da identificação dos: “níveis de escolaridade em que ela ocorre [...] e as razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (JORDAN, LARA, MC PARTLAND, 1996). E na compreensão de que as “mediações entre as condições gerais, presentes no contexto social, e aquelas apresentadas pelo estudante no desenvolvimento de uma escolaridade plena são realizadas pela escola (DORE; LÜSCHER, 2011).

METODOLOGIA

O “Questionário Socioeconômico é um instrumento bastante abrangente para a coleta de informações sobre alguns aspectos da vida escolar e das condições socioeconômicas e culturais do estudante, e serve de base para as políticas institucionais”. Nessa ótica, foram atualizadas as questões que visam mapear o perfil do estudante do IFMS (MIGUEL, 2021). Com a finalização desse processo, que durou aproximadamente um ano, a etapa seguinte decorreu no desenvolvimento do sistema para levantamento e processamento dos dados, coordenado pela Diretoria de Tecnologia da Informação (Dirti).

O desenvolvimento do *Painel de Assuntos Estudantis* contou com a participação da Diretoria de Assuntos Estudantis (Dirae) e Diretoria de Gestão Acadêmica (Dirga) no levantamento e definição dos requisitos necessários para aprimorar os processos do banco de dados acadêmico desde a matrícula escolar. Ultrapassadas as etapas do planejamento das informações e dados a serem requeridos aos estudantes, ainda está sendo debatida a guarda das informações, em conformidade com as prerrogativas legais de uso e acesso à informação pessoal, dentre elas a Lei n. 13.709/2018 que trata da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

Por fim, em 2022, na etapa de consolidação dos dados, contribuíram em articulação a Diretoria de Planejamento e Gestão do Conhecimento, “responsável por construir, coordenar e acompanhar a aplicação de ferramentas de gestão voltadas à melhoria do desempenho institucional” (MATO GROSSO DO SUL, 2017), e a Direção de Assuntos Estudantis, responsável por desenvolver programas que visam a garantir a permanência, o bem-estar, a melhoria do desempenho acadêmico, o êxito na conclusão dos cursos, o desenvolvimento de programas que visam garantir a saúde, a segurança alimentar e nutricional dos discentes, bem como o desenvolvimento de programas de apoio didático-pedagógico, orientação e integração socioprofissional aos estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Esses dois setores debruçaram-se sobre a definição das informações a serem disponibilizadas por meio do DataStudio, que é uma ferramenta de análise de dados fundamentados nas mediações possíveis entre as condições gerais, presentes no contexto social, e aquelas apresentadas pelo estudante no que tange a sua inserção no contexto educacional. Nessa etapa, definiu-se a pertinência e relevância dos dados a serem apresentados, suas formas de processamento e disponibilização, consolidando, em 2022, o Painel de Assuntos Estudantis, o qual sistematiza cerca de 240 mil respostas que precisam ser cruzadas com dados de aproximadamente 11 mil alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Painel de Assuntos Estudantis concatena informações extraídas do Questionário Socioeconômico e do Sistema Acadêmico do IFMS. O propósito dessa ferramenta foi orientar a tomada de decisão no campo do desenvolvimento de políticas educacionais e sociais e no âmbito da gestão educacional local e otimizar o acompanhamento e intervenção administrativa e pedagógica orientada tanto pelas equipes de apoio ao ensino (compostas por servidores técnicos administrativos em educação de nível C, D e E), pelos Núcleos Especializados (Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas – Napne, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – Neabi, Núcleo de Gestão Educacional e Administrativa – Nured, entre outros) quanto pelos gestores educacionais.

Nele, estão contidas informações como: frequências e notas, origem da escolaridade do estudante, escolaridade dos pais e/ou responsáveis, necessidade educacional específica, atendimento educacional especializado, vulnerabilidade social e renda, moradia, acesso à internet e dispositivos, transporte, saúde do estudante e da família e alimentação. Essas informações podem ser consultadas por meio do PowerBI, ferramenta que viabiliza e facilita a visualização de um grande conjunto de dados por meio de gráficos amigáveis e de fácil personalização. Com ele, é possível conectar-se a mais de 500 bases de dados das mais diversas formas e em tempo real, tornando-a, pelo quarto ano consecutivo, a principal ferramenta de Business Intelligence, segundo Bala (2020).



Esse movimento diminui a pressão sobre a coleta das informações, deixando para o operador apenas a tomada de decisão com base nas informações modeladas conforme as regras de negócio. A modelagem das informações a partir dos dados disponíveis no sistema acadêmico e combinadas com informações socioeconômicas aperfeiçoaram a geração de conhecimento sobre o perfil do estudante e facilitaram a identificação dos possíveis principais determinantes das causas da retenção e evasão estudantil propiciando, assim, a intervenção biopsicossocial, administrativa e pedagógica melhor orientada.

Atualmente, a ferramenta está em fase de disseminação institucional e foi apresentada aos servidores do IFMS na live de abertura da Semana Pedagógica 2022.2 do IFMS, intitulada Permanência e Êxito: um Olhar para o IFMS, como uma das estratégias para apoiar as comissões locais de permanência e êxito, com o objetivo de fomentar e consolidar a cultura da intervenção biopsicossocial, administrativa e educacional baseada no uso de evidências para tomada de decisões em expresso apoio ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e inovação, da extensão e da assistência estudantil na perspectiva da formação humana integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Painel de Assuntos Estudantis emergiu da necessidade de aprimorar as estratégias de enfrentamento da evasão escolar com vistas à elevação da permanência estudantil por meio do planejamento de políticas de ensino, pesquisa e inovação, extensão, de assistência estudantil e administrativas institucionais convergentes e aderentes às especificidades do público local. A necessidade institucional de aprimorar as formas de acesso ao conhecimento e otimizar o seu uso deu-se sem que perdêssemos de vista a perspectiva da formação humana, pois sua regra de modelagem orientou-se pela observação da especificidade individual dos fatores que contribuem para a permanência escolar, ao mesmo tempo em que objetivou facilitar a operação dos dados acadêmicos por gestores e equipes multidisciplinares, reduzindo o tempo de sistematização dos dados e informações e viabilizando a sua destinação ao planejamento e execução de ações de apoio ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e inovação e da extensão focalizadas nas necessidades do público estudantil local.

REFERÊNCIAS

BALA, Raj *et al.* Magic quadrant for cloud infrastructure and platform services. **Gartner reprints**, 2020. Disponível em: <https://www.gartner.com/doc/reprints>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 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. 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. 2018.

DORE, Rosemary e LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2011, v. 41, n. 144.

JORDAN, W. A.; LARA, J.; MCPARTLAND, J. M. Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. **Youth and Society**, v. 28, p. 62-94, 1996.

MATO GROSSO DO SUL. **Regimento Geral do IFMS**. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Questionário Socioeconômico é reformulado para 2022**. 2021. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/noticias/2021/questionario-socioeconomico-e-reformulado-para-2022>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Semana Pedagógica 2022.2** – Permanência e Êxito: um olhar para o IFMS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wkaF9X-Zi8k>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende. **Integração Curricular no Ensino Médio Integrado**: a experiência do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Tese de doutoramento. 2022.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13658, fev. 2021. ISSN 2447-1801.

THIESEN, Juarez da Silva. Escola, currículo e conhecimentos: sentidos tensionados em contextos da pandemia. **Revista entre ideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 5-75, jan./abr. 2021.



PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO

AUTORES:

JEONDSOON COSTA GOMES

jeondson@gmail.com

Instituto Federal do Amapá - IFAP

KLENILMAR LOPES DIAS

klenilmar@gmail.com

Instituto Federal do Amapá - IFAP

EONAY BARBOSA GURJÃO

Eonay.web@gmail.com

Instituto Federal do Amapá - IFAP

KLESSIS LOPES DIAS

Klessis.dias@gmail.com

Instituto Federal do Amapá - IFAP

RESUMO

As inovações na aprendizagem do século XXI apresentam um novo estilo de conceber a educação, baseado no que se habituou a chamar Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Assim, é notável que as metodologias tradicionais não atendem mais totalmente à demanda para a educação deste século, sendo necessárias novas metodologias que visem aproximar o aluno do seu próprio processo de aprendizagem, com o professor como mediador e o aluno gestor do seu conhecimento. Diante disso, o estudo teve o objetivo de aplicar o modelo de ensino híbrido laboratório rotacional, em que a prática pedagógica ocorre ora na sala de aula, ora no Laboratório de Informática de forma *on-line* (HORN; STAKER, 2015) na turma do 3º ano da Escola Nancy Nina Costa em Macapá e utilizou como ferramenta para a personalização da aprendizagem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou Rede Social Educacional (RSE) Edmodo. Os resultados apontaram que o modelo laboratório rotacional trouxe vantagens ao ensino tradicional e mostrou um novo caminho na busca por soluções para a melhoria da educação.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Ensino Híbrido; Laboratório Rotacional; Personalização.

OBJETIVO

Aplicar o modelo de ensino híbrido laboratório rotacional, utilizando conceitos de metodologias ativas e ensino personalizado em um contexto predominantemente tradicional, o que permitiu um olhar sobre a relevância da adoção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na prática pedagógica. A pesquisa foi realizada com 25 alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Nanci Nina Costa em Macapá.

INTRODUÇÃO

Metodologia ativa de aprendizagem, embora pareça um termo novo, não é uma prática pedagógica dos dias atuais. O filósofo e educador Paulo Freire (1921-1997), por exemplo, já defendia uma postura mais ativa do aluno no processo de aprendizagem, se contrapondo à “educação bancária”, e a favor de uma educação humanista e problematizadora. O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), representante da Escola Nova (também conhecida por escola ativa), criticava fortemente a passividade do aluno na escola tradicional, defendendo uma escola na qual o aluno fosse o centro do processo e não mais o professor. E se regredirmos um pouco mais no tempo, o filósofo grego Sócrates (469-399 a.C.) expunha seus interlocutores a um processo de questionamento chamado maiêutica, método de ensinar por meio de perguntas. Talvez, a maiêutica seja a maior das referências de metodologia ativa, por envolver todos no diálogo e provocar o “parto” de conceitos naqueles com quem se debatia.

Entre novas configurações e inovações na aprendizagem, o século XXI também apresenta um novo estilo de conceber a educação, baseado no que se habituou a chamar Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que busca atender um grande contingente de educandos através de computadores, tablets, smartphones e da internet. Assim, é notável que as metodologias tradicionais não atendem mais totalmente à demanda para a educação deste século, sendo necessário novas metodologias que visem aproximar o aluno do seu próprio processo de aprendizagem, com o professor como mediador e o aluno gestor do seu conhecimento. Neste sentido, o Ensino Híbrido, do inglês *blended learning*, surge como uma tendência educacional do século XXI e sugere uma mistura metodológica de tradicionalismo e construtivismo, com aspectos mais inovadores. Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e o ritmo. O estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (HORN; STAKER, 2015, pp. 34-35).

Essa abordagem educacional trata especificamente de duas questões, o ensino centrado no professor e a passividade do estudante, e convida a pensar, entre outros assuntos, sobre os métodos ativos citados por Freire, Dewey e Sócrates, de se fazer educação.

METODOLOGIA

Quanto à classificação do método, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa em que a amostra é interpretada a partir de orientações teóricas e dados empíricos. O objetivo da aplicação proposta em tela é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58 *apud* GERHARDT, 2009, p. 32). Em relação à sua finalidade, classifica-se como pesquisa aplicada, que busca gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (GIL, 2017). Quanto aos meios, pode ser definida como pesquisa bibliográfica, que para Marconi e Lakatos (2003) é a utilização de materiais antes realizados com informações relevantes sobre o tema da pesquisa. O local de aplicação foi a Escola Estadual Nanci Nina Costa com a turma de Biologia do 3º ano do ensino médio. A pesquisa foi dividida em



duas etapas, na primeira ocorreu a utilização do modelo sustentado de ensino híbrido laboratório rotacional nas aulas, junto com a RSE Edmodo. A metodologia da professora foi a utilização do Edmodo para antecipação do material a ser utilizado na aula como vídeos, pdf e *slides*, para que todos os alunos tivessem acesso antes da aula caso houvesse necessidade. No primeiro tempo da aula, todos os alunos foram direcionados para a sala de aula, onde debateram sobre o tema a primeira lei de Mendel: cruzamentos, em que a professora explicou, orientou e tirou dúvidas. Além do debate, a professora fez uma atividade em que cada grupo resolveu três questões produzidas por outro grupo. No segundo tempo, a professora enviou alguns alunos para realizarem tarefas fixadas por ela no laboratório de informática, o material de estudo poderia ser encontrado no Edmodo, mas os alunos poderiam, de forma autônoma e individual, cumprir as tarefas indicadas pela professora. A segunda etapa foi realizada no dia posterior, em que foi disponibilizado um formulário de perguntas abertas com 6 perguntas para os alunos e 1 para a professora. Antes, o entrevistado teve a oportunidade de optar por concordar em participar da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em seguida responder às perguntas para coletar respostas e analisá-las estatisticamente para validação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da aplicação do laboratório rotacional e do questionário para 22 estudantes, foi possível tirar conclusões e reflexões sobre os estudos que embasam metodologias ativas e ensino híbrido, junto com a personalização da aprendizagem e a ferramenta Edmodo. Vejamos as análises das respostas.

De que forma o laboratório de informática educacional (LIED) contribui com seu aprendizado?

Diante da pergunta, 09 alunos destacaram a importância do uso do laboratório para as pesquisas escolares. 09 deles enfatizaram a melhora no aprendizado pelo acesso à informação através do uso da internet e 04 consideram positiva a contribuição do laboratório de informática na aprendizagem, porém não possuem habilidades suficientes com os computadores. Vale ressaltar que 03 alunos não estiveram presentes na aplicação do questionário. Sobre o uso de tecnologias no ensino híbrido, Sunaga e Carvalho (2015, p. 141) destacam que “essas ferramentas possibilitam a personalização da aprendizagem e fornecem estímulos que impulsionam os estudantes em suas descobertas”. Ou seja, ocorre a potencialização do aprendizado, de maneira que supere metodologias há muito tempo padronizadas como as aulas expositivas, e sendo possível a realização de tarefas virtuais com resultados automáticos.

Como você avalia rotacionar em dois ambientes diferentes, dentro da escola (LIED e outro ambiente a escolha do professor)?

Dos 22 alunos que responderam a este questionamento, 15 relataram avaliação ótima para a mobilização em dois ambientes diferentes. Questionados novamente sobre o porquê da avaliação positiva, explicaram das mais variadas formas, a saber, algumas respostas: Aluno A: “Transitar pela escola transmite, para mim, uma sensação de liberdade, pois antes ficávamos muito tempo fechados num mesmo lugar, o que parecia uma ‘prisão’, mas além disso têm outras questões, a aprendizagem realmente acontece, principalmente porque utilizamos computadores e internet”. Aluno B: “Na verdade, não se trata apenas de passar de uma sala para a outra, a professora faz trabalhos em grupo, e mesmo que alguns não gostem, acabam se envolvendo e interagindo mais uns com os outros”.

Até agora, qual foi sua maior dificuldade com o modelo laboratório rotacional?

As dificuldades ficaram por conta do acesso à internet em seus dispositivos e no laboratório, que falha com alguma frequência e as limitações de alguns alunos quanto à utilização dos recursos digitais. Portanto,

o uso dos recursos tecnológicos nas escolas propicia uma aprendizagem mais relevante e, embora ainda haja algumas dificuldades de domínio, é possível conseguir que todos se envolvam e desenvolvam competências, além daquelas desenvolvidas em uma aula tradicional.

Na sua opinião, o ensino *on-line* otimiza e reflete positivamente no ensino presencial tradicional?

Diante da pergunta, mais uma vez houve unanimidade nas respostas pelo sim, na verdade, um dos sujeitos da pesquisa fez uma intervenção interessante ao dizer: Aluno D: “Acho que ‘esse método aí’ foi uma maneira encontrada pela professora para incentivar nós usando a internet e computadores. Mesmo que eu passe um tempo na sala de aula, desenvolvo melhor meu aprendizado porque estive em outro lugar que me deu a oportunidade de aprender sozinho usando só um computador com internet do meu jeito e me dá mais coragem de participar na sala”.

Nesta perspectiva, Horn e Staker (2015, p. 4) explicam que “[...] o ensino *on-line* pode oferecer mais supervisão, mais tutoria presencial e mais diversão presencial com amigos para a maioria de estudantes que necessitam da escola para esses propósitos tanto quanto para ajudá-los a obter conhecimento e habilidade”. Por isso é importante ressaltar que os estudantes de hoje, os nativos digitais, necessitam mais do que a escola tradicional pode lhes oferecer com a sua cultura padronizada e verticalizada.

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem como o Edmodo oferece condições para serem desenvolvidas aulas mais dinâmicas e interativas?

Tabela 1 - Grau de satisfação com o Edmodo

Respostas	Nº de alunos
Sim. Parece com o Facebook	9
Sim. Tem tarefas e notas	5
Sim. Tem interação e compartilhamento	3
Sim. Mas sem a participação dos pais	2
Sim.	3

Fonte: Autores (2021)

A tabela 1 mostra que os alunos tiveram mais interesse na RSE Edmodo por ser similar ao que já era comum em seu meio social, o Facebook. Souza e Giglio (2015) explicam que um AVA oferece suporte para a aprendizagem colaborativa e desenvolve pensamento crítico e comunicação síncrona e assíncrona entre os seus participantes.

Como você avalia seu desempenho em biologia nesta experiência com o laboratório rotacional?

Tabela 2 - Avaliação de desempenho na disciplina biologia

Respostas	Nº de alunos
Ruim	3
Bom	6
Ótimo	13

Fonte: Autores (2021)



Através da tabela 2, é possível entender que promover o engajamento do aluno tradicionalmente envolve planejamento e flexibilidade. Assim, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) dizem que os educadores que proporcionam novos espaços de aprendizagem promovem a melhoria da qualidade de ensino do país. Uma pergunta foi feita de modo particular para a professora.

Professora, como você avalia a metodologia aplicada em sua disciplina?

Professora: “Metodologias ativas, ensino híbrido, tudo isso era novidade para mim, apesar de ser uma professora que não tenho muita dificuldade com as tecnologias, pois quase sempre uso e pesquiso metodologias diferentes para utilizar na sala de aula. Gostei de fazer essa experiência com a turma, até me interessei em conhecer mais esses modelos de ensino híbrido. É claro que foi só uma aplicação, mas vi que os alunos ficaram bem mais engajados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do ponto de vista de que as estratégias tradicionais ainda predominam em grande parte das instituições de ensino, deixando-o verticalizado, sem considerar a autonomia, personalização/individualização do aluno, o que pode ser constatado na turma do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Nancy Nina Costa, através da proposta do laboratório rotacional é que as aplicações estratégicas de metodologias ativas de aprendizagem aumentam consideravelmente a aprendizagem dos alunos, principalmente quando comparadas ao método tradicional. A pesquisa foi realizada em apenas uma turma e Instituição de ensino público, sendo possível notar que as mudanças advindas dos modelos de ensino híbrido ainda caminham a passos lentos, predominando assim o ensino meramente tradicional. Portanto, parece importante ensaiar estratégias de aproximação entre metodologias ativas e ensino híbrido à comunidade de professores para que as mesmas sejam disseminadas dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HORN, B. Michael; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.



NEVES, Vander José das; MERCANTI, Luiz Bittencourt; LIMA, Maria Tereza. **Metodologias ativas:** perspectivas teóricas e práticas no ensino superior. Capinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.



PRÁTICAS EDUCACIONAIS: UM RECORTE HISTÓRICO E O MARCO DA 4ª GERAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

AUTORA:

DANIELA M. CALDEIRA

dannyassessoria@hotmail.com

Discente do Mestrado Profept

RESUMO⁷

O presente relato procura abordar um recorte dos principais eventos que marcam a educação profissional a distância no Brasil. Com o objetivo de apresentar o contexto da educação durante a pandemia e perspectivas para a 4ª geração da educação brasileira, procurou-se estabelecer um relato de experiências de vários docentes envolvidos com cursos profissionalizantes de capacitação e qualificação em uma regional do estado de Goiás. Por meio do método de observação como pesquisador participante, o estudo revelou que embora tenha havido várias dificuldades para se estabelecer um padrão de ensino durante a pandemia, os métodos e formatos da educação Reanp e EaD têm evoluído e a adaptação é crescente por parte de docentes e alunos.

Palavras-chave: Educação; Cursos Profissionalizantes; Reanp; EaD; 4ª geração.

⁷ Esse artigo é uma revisão da publicação: Rev. Desen. Inov. Tecn., Goiânia, GO, v.2 n.1, p. 113 - 115, 2021.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por transformações constantes desde o início do séc. XX, com intuito de adequar o ensino ao aluno e tornar a escola mais acessível a todos. Com este pensamento, percebe-se que a educação por correspondência evoluiu para a educação a distância e se transformou num sistema híbrido, como o Reanp (Regime de Aulas Não Presenciais) que retorna ao EaD com possibilidades de partir para novos conceitos. Revendo a história do EaD pelas décadas passadas, confirma-se que é a educação do futuro, e segundo Moran (2002), esse é um “processo de ensino aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporariamente”. Mas observa-se que em nosso país ainda existe um conceito tradicional de método educativo nos ensinamentos fundamentais obrigatórios. No entanto, o Reanp (Regime de Aulas Não Presenciais) veio para suprir uma emergência e mostrar que é efetivo, desde que todos os envolvidos estejam preparados para participar (GOIÁS, 2020). O presente relato mostra que no princípio o Reanp foi difícil de ser compreendido, mas após passar por etapas, a comunidade escolar e as instituições governamentais foram se adequando e o Reanp, chamado de regime de aulas não presenciais, passou a ter caráter de educação híbrida, que para Oliveira (2020, p.14), “a educação híbrida ou bimodal configura-se na junção do ensino presencial com o modelo da EaD”, que tem mudado o referencial de educação no país, construindo novos conceitos e modernização da educação brasileira em todos os níveis. Com o objetivo de apresentar o contexto da educação durante a pandemia e perspectivas para a 4ª geração da educação brasileira, procurou-se estabelecer um relato de experiência de vários docentes envolvidos com cursos profissionalizantes de capacitação e qualificação do Estado de Goiás. Portanto, por meio do método de observação, como pesquisador participante, o estudo revelou através de relatório institucional e encontros virtuais entre docentes e equipe pedagógica, que embora tenha havido várias dificuldades para se estabelecer um padrão de ensino durante a pandemia, os métodos e formatos da educação Reanp e EaD têm evoluído e a adaptação é crescente por parte de docentes e alunos.

METODOLOGIA

Quanto à abordagem, a metodologia de pesquisa se enquadra como qualitativa, tendo como objetivo uma narrativa descritiva, usando como procedimentos técnicos o relato de experiência, que procurou levantar as informações por meio de análise de depoimento de professores em reuniões virtuais, relatório de resultados institucionais e observação participativa da rotina de cursos profissionalizantes nas modalidades Reanp e EaD nas categorias de capacitação e qualificação de algumas regionais atendidas pelo Governo do Estado e Institutos Tecnológicos de Goiás atualmente denominados Cotecs (Colégios Tecnológicos). A população estudada foram alunos e professores destas regionais, e o estudo ocorreu entre março de 2020 a março de 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trajetória do ensino no Brasil seguiu um contexto peculiar a partir do séc. XX, no que se refere à educação profissionalizante de jovens e adultos. No início do séc. XX, as aulas eram por correspondência, radioaula e teleaula, passando para o modelo presencial com oficinas, e a partir de 2006 no formato EaD que em conjunto com o ensino Reanp 2020/2021 (Regime de Aulas não Presenciais), ambos interagiram e se remodelaram para atender às necessidades do ensino e resposta dos alunos.

Nesta trajetória do ensino profissionalizante a distância no país, podem se destacar os principais eventos: a partir de 1904, o Jornal do Brasil oferece um 1º curso de datilografia por correspondência aos seus colaboradores. Já em 1940 o marco foi o início da rádio Difusão Educativa, fundação dos Institutos Monitor

e Universal Brasileiro. Em 1965 inicia a TV Educativa e Fundação Roberto Marinho, um sistema de transmissão aberta para todo o país. Mas um dos mais importantes foi o lançamento a partir dos anos 80 do telecurso 2º grau e a criação em 1996, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Em 2006 a LDB se consolida e ainda institui o sistema de educação superior pública, UAB - Universidade Aberta do Brasil (ALVES, 2011). Em 2020 a educação a distância, em quaisquer de suas modalidades, passou a ser intitulada de EaD 3.0 (pelo uso ampliado de diversas tecnologias), e é inserido o ensino remoto em caráter alternativo de urgência para dar continuidade ao ensino brasileiro mediante a pandemia do Covid-19. Neste sentido, é pertinente esclarecer o que é ensino remoto, Reanp e EaD 3.0. Ou seja, no regime de aulas não presenciais o professor organiza o tempo de ensino visando uma aprendizagem autônoma dos estudantes, mas com papel mediador em período fixo de forma remota mantendo a hora aula de 60 (sessenta) minutos, com interferência via videoconferências, *chats on-line* e outras tecnologias. No EaD 3.0, o ensino a distância no modelo atual; o professor é mediador num sistema semipresencial ou totalmente a distância apenas com a mediação esporádica, correção das atividades e avaliações. O EaD 3.0 se utiliza de equipamentos e tecnologias atuais para desenvolvimento da aprendizagem. Não há horário estipulado e sim cumprimento de carga horária do componente e ou disciplina.

Desde o início o Reanp foi confundido pelos professores que atuavam em aulas presenciais e professores tutores com experiência na área do EaD, como sendo um método que seguia as normas do ensino a distância. Sendo assim, para uma análise mais precisa dividiu-se a observação em duas etapas, o ensino na primeira fase da pandemia em 2020:

1ª Etapa: Que pode ser classificada como de transição e adaptação, iniciou no primeiro semestre de 2020, quando o professor ainda não estava acostumado com o novo método de ensino, e muitos alunos presenciais não tinham recursos para o ensino remoto. Com isso os planos de ensino foram adaptados ao momento e não ao método. Mediante as dificuldades, no segundo semestre do ano, os grandes institutos e universidades passaram a capacitar professores que se tornaram a figura central de todo processo educacional.

Os alunos e familiares também ficaram mais adaptados ao final de 2020, e a família neste contexto teve papel coadjuvante no processo de ensino aprendizagem. Classificado como segunda fase do ensino na pandemia, a **2ª Etapa** vem com o questionamento: Ensino remoto ou EaD, como fica em 2021? Ficou claro que o ano se iniciou com a imprevisão de fatos, ora relacionados com a evolução da pandemia no país e no mundo, seja com resultados das vacinas ou até mesmo com o novo modelo de educação brasileira daqui para frente. O que se pode detectar já no fim deste primeiro semestre de 2021 é que o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) está mais dinâmico e os professores já dominam certos aplicativos e tecnologias educacionais que sempre estiveram disponíveis, mas anteriormente pouco usados. Por outro lado, os alunos estão familiarizados à nova rotina e praticamente todos os ingressos na educação profissionalizante ou superior já sinalizam alguma experiência com o Reanp ou EaD. Desta forma, é pertinente refletir sobre a retenção de alunos a partir de agora, pois após a primeira fase do ano de 2020, ocorreu uma adaptação nacional à educação a distância, que se utilizou de momentos síncronos e tecnologias diferenciadas, com isso constatou-se queda na evasão de alunos, nos cursos profissionalizantes e superiores. Alguma desistência daqui para frente não estará diretamente relacionada com método, modalidade, componente ou tecnologia, e sim por causas estritamente pessoais.

Portanto, para que tudo funcionasse e as escolas não parassem no país, os docentes precisaram utilizar vários recursos criativos, afinal, tudo agora pareceu ter sido fácil, mas não foi bem assim, no início do ano de 2020 foi preciso aprender, reinventar e desenvolver novas formas de se usar as tecnologias e ferramentas. Foram precisos novos métodos de ensinar, afinal Reanp não é EaD, embora utilize as mesmas ferramentas, e a EaD se beneficiou com o Reanp. Nas discussões e debates de professores no Canal Pequi (2021), foi possível verificar que o professor precisou passar mais tempo com o aluno, este profissional tornou-se palestrante, artista, *designer* gráfico, técnico de informática, locutor, multimídia, multitarefa, tutor, psicólogo, conteudista, consultor e se parou para analisar, estes não são os mesmos profissionais de antes. Ficaram melhores!!!!

Neste sentido, para obter os resultados alcançados atualmente, foi necessário aproximar do aluno, providenciar aulas passo a passo, fazer videoaulas e hospedá-las no Youtube, buscar outros conteúdos já publicados por outros professores, usar os aplicativos WhatsApp, Zoom, Meet, Google Class, elaborar resumos para tornar o conteúdo mais dinâmico e colorido, livros incorporados para ampliação do estudo, saber comprimir e melhorar ou reduzir qualidade de material de compilação/referência. E além de tudo isso, plantão no *chat* e aproveitamento desse período, para entrar em contato individualizado com alunos e reabertura de componentes ao final do curso para uma repescagem de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisa-se estar sempre pronto para mudanças, pois o ensino presencial não será o mesmo quando retornar definitivamente. O EaD já exige mais atenção dos professores tutores e formadores, e o Reanp reuniu todos os métodos de ensino já praticados até hoje e todas as ferramentas do passado e presente.

Verifica-se que o desafio mobilizou toda a comunidade escolar, mas não acabou por aqui, está apenas começando, afinal o Reanp trouxe para a educação brasileira seu real sentido social de integralização e inclusão, **o Reanp humanizou o EaD** e qualquer método e modalidade educacional daqui para frente vai reunir o tradicional, o presencial, o remoto e as tecnologias e mídias interativas. Tudo isso demonstra que **o Brasil já está na 4ª geração do ensino, só não foi oficializado ainda**. E para a verdadeira evolução do ensino brasileiro, o Estado precisa reconhecer a profissão de professor EaD, investir em tecnologias, qualidade e acessibilidade da internet no país. Os professores e alunos já estão preparados para os adventos da nova educação do séc. XXI.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

ENSINO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Canal Pequi**. Roda de Conversa. 1 h. 01 min.50 s. You Tube. Disponível em: <https://youtu.be/6ymP-qxTXus>. Acesso em: 28 maio 2021.

GOIÁS. Secretaria geral da Governadoria-Coordenação do Conselho Pleno. **Nota Técnica nº: 2/2020 - COCP – CEE- 8461**. Esclarecimentos sobre o funcionamento das unidades escolares no período de isolamento social pelo coronavírus, covid-19. 2020.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1-3 out/dez. 2002.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.



RELATO DE METODOLOGIAS DE ENSINO EMPREGADAS NO PROEJA E NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO: PRÁTICAS NO IFB SAMAMBAIA NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2022

AUTOR:

GEHOVANY LIMEIRA FIGUEIRA

gehovany@gmail.com

Aluno do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFB e do Curso de Administração Pública da FGV-EPPG

RESUMO

O presente texto é resultado das observações de um total de 10 horas-aula ministradas no Instituto Federal de Educação de Brasília, no *Campus* Samambaia, entre os dias 1º de junho e 25 de junho de 2022. No curso Técnico Integrado, foram observadas as aulas do componente curricular Inglês – Nível II Técnico. Já no curso Técnico Integrado em Edificações foram observadas as aulas dos componentes curriculares Proeja 01 – Projeto Integrador I – e Proeja 03 – Projeto Integrador I. O relatório é apresentado para fins de avaliação na disciplina Estágio Supervisionado I, ministrada no IFB Samambaia, durante o 1º Semestre no Curso Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica. Este documento é composto por observação das experiências vividas em atividade de campo da disciplina Estágio Supervisionado, metodologias observadas e considerações finais.

Palavras-chave: Acessibilidade; Estágio Supervisionado; Gênero; Raça; Instituto Federal.

INTRODUÇÃO

Todas as observações foram realizadas no IFB, *Campus Samambaia*. No dia 01/06/2022, com início às 10h00, foram observadas 2 horas-aula do componente curricular Inglês – Nível II, ministrado pela docente X ao 2º ano do Ensino Médio do curso Técnico Integrado. Na sequência, no dia 02/06/2022, com início às 19h00, foram observadas 4 horas-aula no componente disciplinar Proeja 03 – Projeto Integrador I, ministrado pela docente Y. Por fim, em 25/06/2022, com início às 8h00, foram observadas 4 horas-aula no componente disciplinar Proeja 01 – Projeto Integrador I, ministrado pelos docentes A e Z. As observações relatadas têm o objetivo de sedimentar, por meio da prática, o conhecimento aprendido teoricamente pelo estagiário nas aulas do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica. Demonstra-se que o professor, segundo ensina Freire (2018), possui o papel de coordenador em atividade por meio da qual todos se educam mutuamente.

METODOLOGIA

A observação se deu sob o ponto de vista do capital humano e do capital material. A partir da observação das aulas ministradas, observou-se a importância da didática e da criação dos Institutos Federais para a democratização do ensino. Assim, há clara contribuição do professor e do Estado para a melhoria das condições da sociedade brasileira. Nesse sentido, são os ensinamentos de Libâneo:

Ao realizar suas tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade (LIBÂNEO, 2006, p. 33).

Assim, cabe ao professor dar o direcionamento inicial, para que o conhecimento conjunto entre aluno e professor seja construído em sala de aula. O primeiro passo para que haja eficiência e o aluno vivencie a experiência dentro da sala de aula é o planejamento escolar, instrumentalizado pelo plano de ensino e pelo plano de aula. Logo, o planejamento é essencial e “decidir acerca dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado para o alcance dos objetivos” (GIL, 2012, p. 34).

Para permitir que o estagiário vivenciasse, com maior aproveitamento, a experiência do estágio, foi solicitado aos professores o compartilhamento dos planos de ensino e dos planos de aula. Os planos de ensino são importantes e dão a pista do que poderá vir pela frente. Merece destaque a informação de que houve demora no envio do plano por parte dos professores de duas das disciplinas ao estagiário.

No mais, seria um bom tema para estudo a percepção dos alunos sobre aulas que são ministradas contando ou não com planejamento prévio. Acrescenta-se que é pela observação do plano de ensino e do plano de aula que se inicia a atividade de busca da motivação da participação dos alunos no processo de construção do conhecimento. A motivação é peça importante na batalha contra as resistências ao aprendizado, o que pode ser alcançado ao se trazer exemplos do cotidiano do aluno.

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana [...] (BROPHY, 1983 *apud* Bzuneck 2000, p. 11).

Interessante destacar que, em todas as aulas, os professores solicitaram que os alunos compartilhassem exemplos de seus cotidianos. Na aula de inglês, a professora resolveu exercícios de provas anteriores Enem, preocupação atual dos alunos. E esses estudantes realizaram interpretações, compartilhando informações de suas realidades. Na prática com o Proeja 3, os alunos trouxeram ideias para construção de material didático com a percepção que possuem do mundo. Por fim, com o Proeja 1, os alunos pensaram a inclusão de novos alunos com base na percepção das dificuldades da comunidade local, como a falta de informação sobre os cursos oferecidos pelo IFB, o que poderia ser diminuído com a criação de um Podcast entrevistando professores e alunos que viriam a informar sobre as oportunidades oferecidas pelo Instituto.

O estagiário refletiu sobre a importância de que sejam trazidos elementos do cotidiano dos alunos para a sala de aula. No entanto, o observador chega à conclusão de que os exemplos do cotidiano não devem ser estanque. No mesmo sentido, exemplos desconexos ao cotidiano dos alunos não devem ser os únicos referenciais para o compartilhamento de ensinamentos na sala de aula. Exemplos do cotidiano dos alunos devem se somar a exemplos vivenciados por outros grupos que não fazem parte do cotidiano dos alunos. O aprendizado com base em culturas diferentes provoca a diversidade e a inclusão. A troca de experiência é fundamental para o enriquecimento do pensar e da reflexão entre alunos e coordenadores.

Na observação das aulas de inglês, realizada em 01/06/2022, os quatorze alunos presentes (sendo cinco mulheres negras e três mulheres brancas) foram encaminhados para a sala de aula e se sentaram com as cadeiras posicionadas em círculo. Além disso, a professora se utilizou de marcador de quadro, de apagador, de computador, de quadro branco e de retroprojetor para a resolução de questões projetadas no quadro. Foram apresentadas estratégias de leitura. Primeiro, as explicações foram feitas em idioma português, posteriormente, em idioma inglês. A docente destacou a necessidade de identificação de palavras cognatas e coordenou a fala dos alunos, de maneira que falassem, obedecendo à cronologia, os que primeiro levantassem as suas mãos. Além disso, identificou os alunos que se encontravam ansiosos com a resolução das questões, comentando que esses alunos não precisariam ficar nervosos durante a realização de provas futuras. Dessa maneira, a professora, interdisciplinarmente, trabalhou o tema inteligência emocional.

O estagiário observou a necessidade de se trabalhar o tema letramento racial com alunos. Os observados, mesmo que inconscientemente, utilizaram-se de palavras e de gestos preconceituosos durante a aula. Apesar de o racismo ser prática discriminatória reprovável, foi constatado presente no cotidiano da sala de aula. Essas práticas são sinal de reprodução de ensinamentos presentes nas realidades sociais dos observados. Professores e alunos devem se aliar para juntos combaterem o racismo que se propaga, muitas vezes, de forma velada e inconsciente.

O observador também percebeu a necessidade de maior investimento em verbas públicas para aquisição de material. Faltou refil para troca de carga das canetas utilizadas para escrita no quadro branco. Por fim, após a resolução das provas e dos comentários sobre inteligência emocional, a professora iniciou a correção de tarefa que foi anteriormente realizada em casa pelos alunos.

Na observação das aulas do componente curricular Proeja 03 – Projeto Integrador I, realizada em 02/06/2022, os cinco alunos presentes (dois homens negros, um homem branco e uma mulher negra) se reuniram com a professora e houve o compartilhamento de conhecimentos a respeito de materiais utilizados na construção civil. Nesse momento, observou-se o enriquecimento vocabular, novas palavras foram aprendidas por alunos e professora. Percebeu-se, mais uma vez, que a educação é um processo bidirecional e que aumenta o conhecimento de todos os envolvidos.

Durante a troca de conhecimentos, a professora apresentou aos alunos materiais sobre dislexia. Curiosamente, foi apresentada uma máquina de escrever em braile, material utilizado no aprendizado de pessoas com baixa visão e de sujeitos surdos com perda total ou elevada da audição. Dessa forma, no IFB Samambaia, há um movimento de integração e de inclusão. No entanto, vale a pena destacar que os dois conceitos não se confundem. Segundo Sassaki, citado por Lima (2005, p. 20) e também reproduzido por Castro:

[...] a integração buscava tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social, ao passo que a inclusão tem como proposta a modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas (LIMA *apud* CASTRO, 2003, p. 29).

Portanto, o IFB, por meio do Proeja 03 – Projeto Integrador I, destaca-se, dando exemplo positivo de integração, inclusão e desenvolvimento à comunidade. Com o intuito de aprimorar as atividades, a professora responsável forneceu exemplos eficientes de como pesquisar palavras em Libras. Não deixando de se destacar que, segundo (CASTRO, 2003, p. 25), existem diversos graus de surdez. A professora sugeriu que as primeiras palavras pesquisadas pelos alunos fossem ligadas à inclusão, à sustentabilidade e à acessibilidade. Por fim, informou que os trabalhos serão apresentados na semana de integração do Proeja. Os alunos ficaram com a atividade de conceituar palavras na construção de um glossário em braile ou em Libras.

Na observação das aulas ao componente curricular Proeja 03 – Projeto Integrador I, realizada em 25/06/2022, os quatro alunos presentes (dois homens negros e duas mulheres negras) foram encaminhados para o laboratório onde ocuparam suas posições, sentando-se em mesas e cadeiras perfiladas. De início, a aula demorou para começar, pois houve problemas técnicos para utilização dos computadores.

Os professores se utilizaram de marcador de quadro, de apagador, de computador, de quadro branco e de retroprojektor. Foram apresentadas alternativas para a realização de podcast que proporcione diversidade e inclusão.

“Penso, logo edifico” foi a proposta apresentada para o nome do grupo de extensão, o que foi acatado. O grupo discutirá a inclusão digital durante o período de pandemia e a construção civil para todos, sempre com foco na sustentabilidade. Houve a sugestão por parte dos alunos de que haja convite a professores do curso, para que sejam entrevistados no podcast. Isso fez com que o observador constatasse a existência de novo instrumento de ensino, o podcast, o que demonstra o poder inovador dos alunos da turma. Os professores coordenaram a fala dos alunos, de maneira que debatessem, obedecendo à cronologia. Assim, primeiro falariam os alunos que primeiro levantassem as suas mãos. Houve foco na discussão de maneiras de se trazer novos alunos para o IFB, dando prioridade à diversidade. Alunos levantaram a dificuldade de alguns grupos, como mulheres, de realizarem trabalho pesado. Outros alunos disseram que tal fala é preconceituosa e que o trabalho na construção civil não exige somente força. Afirmou-se a necessidade de dar um toque feminino à obra. Destacou-se que o curso técnico em edificações trabalha a gestão da obra.

Houve debate sobre a necessidade de aprofundamento da discussão sobre o uso do linguajar técnico entre os integrantes do curso e de explicar essa linguagem para a comunidade. Um dos alunos da turma fomentou a possibilidade de debate de utilização de termos técnicos ligados à energia solar e à energia renovável. Isso seria interessante, pois o Brasil é um país tropical e o tema chamaria a atenção no podcast. Um dos professores aproveitou para falar sobre a importância de se buscar as fontes de pesquisa, ao se pesquisar para a montagem dos roteiros, combatendo também as notícias falsas. O docente também enfatizou a necessidade de os alunos pesquisarem sobre as pessoas que serão entrevistadas pelo podcast.

Observou-se a necessidade de desenvolvimento de um trabalho de letramento político dos estudantes, como foco no desenvolvimento local, combatendo principalmente os preconceitos de gênero e raça.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve um misto de metodologias empregadas, mas com destaque para a metodologia ativa, para a construção de conhecimento entre alunos e professores. Apesar de a metodologia tradicional ser uma das mais utilizadas no cotidiano das escolas públicas, nas observações realizadas no IFB não houve essa preferência. Também foi utilizada a metodologia construtivista, proposta por Jean Piaget, a partir da qual o aluno é protagonista e contribui com a construção do próprio conhecimento com o apoio do professor. Nessa metodologia, o que mais importa é o processo de construção do conhecimento e este será avaliado. Por meio das metodologias ativas, instrumentos em que os estudantes possuem papel central, o aprendi-

zado motiva os alunos que realizam projetos e propõem soluções para problemas. Isso foi predominante no Proeja, com a proposição de desafios que foram enfrentados pelos alunos. Assim, os alunos receberam problemas e ofereceram propostas interdisciplinares como solução. Exemplo disso foi a construção de glossário e de podcast que possibilitam a diversidade e a inclusão no IFB. Merece destaque a construção do podcast, pois se utiliza da tecnologia para atingir um grande número de potenciais alunos. Por fim, na aula de inglês merece destaque a utilização da sala de aula invertida, pois os alunos estudaram e resolveram exercícios antes da aula. Houve um processo de correção dos exercícios pelos alunos que foram até o quadro branco apresentar as suas soluções para os exercícios anteriormente propostos.

Do exposto, observou-se que as experiências relatadas cumpriram o objetivo de sedimentar, por meio da prática, o conhecimento aprendido teoricamente pelo estagiário nas aulas do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, como a necessidade do emprego de metodologias ativas e da criatividade. O observador, na prática, visualizou que o professor, segundo os ensinamentos de Freire (2018), possui o papel de coordenador em atividade por meio da qual todos se educam mutuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado é estratégia fundamental que reforça a importância da preparação do futuro docente. Nada melhor do que experimentar com olhar diferente a aula dos docentes do IFB, pois o discente da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica vai para a sala de aula verificar o que foi aprendido sobre a teoria da docência. Foi muito importante observar o olhar diversificado e inclusivo dos professores que coordenavam as atividades em sala, utilizando-se, principalmente, das metodologias ativas. Os alunos se mostraram sempre motivados nas atividades. Por fim, mais uma vez se demonstra a qualidade na educação proporcionada pelos Institutos Federais, com professores e alunos trabalhando no mesmo sentido. No entanto, lamenta-se a falta de cuidado atual com o orçamento para a educação federal e, algumas vezes, o mau emprego dos recursos adquiridos. Isso foi sentido, quando não havia caneta para escrever no quadro branco. Isso, no começo, atrapalhou os trabalhos, como também o problema tecnológico em razão de pane em equipamento ultrapassado existente no laboratório de informática, mas foram episódios que não retiram o brilhantismo dos professores e alunos do IFB. Além disso, sugere-se a realização de trabalho de letramento que trate da resolução de problemas locais, como questões de raça e de gênero.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

BRASIL. IFB. **Campus Samambaia**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/samambaia/pagina-inicial>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Regimento Geral do Instituto Federal de Brasília**. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/REGIMENTO%20DO%20IFB%20APROVADO%20PARA%20PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. de; FINI, L. D. T. (orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CASTRO JUNIOR G de. **A educação de surdos no Distrito Federal**: perspectiva da política da inclusão. Monografia apresentada no ano de 2011 para obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília – UnB. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.



SAÚDE MENTAL E EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFNMG CAMPUS SALINAS

AUTORES:

RENATA XAVIER CASTRO

renata.castro@ifnmg.edu.br
Mestranda do ProfEPT
IFNMG *Campus* Montes Claros
Servidora do IFNMG *Campus* Salinas

BERGSTON LUAN SANTOS

bergston.santos@ifnmg.edu.br
Professor do Mestrado ProfEPT
IFNMG *Campus* Montes Claros
Professor do IFNMG *Campus* Salinas

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa em andamento e aborda a saúde mental no contexto da EPT e sua relação com a evasão escolar. Partiu-se da premissa teórica que propõe que a evasão escolar é uma totalidade multifatorial que tem relações socioculturais, socioeconômicas e psicoemocionais, na qual a saúde mental é uma parte desse todo. O objetivo desta pesquisa é identificar os acometimentos relativos à saúde mental dos estudantes do EMI do IFNMG *Campus* Salinas que possam estar relacionados à evasão escolar através do aplicativo “Proximus”. O percurso metodológico é composto de uma abordagem qualitativa, a partir da revisão bibliográfica, análise documental e do estudo de caso. A relevância do trabalho se legitima pelos altos índices de evasão na EPT, e compreender este problema pode promover a concretização de ações preventivas, favorecendo a permanência do estudante na escola, sua formação integral e sua inserção no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Evasão escolar; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

Devido à evasão escolar ser uma realidade nos Institutos Federais, é de extrema relevância que os estudos sobre essa temática sejam ampliados, já que essas instituições de ensino apresentam características e especificidades próprias, diferentes da realidade das outras escolas de ensino médio. O Ministério da Educação conceitua evasão escolar como o desligamento do estudante de um curso, caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa e, neste caso, não há mais qualquer vínculo de matrícula do estudante com a instituição. A evasão escolar é um problema com causas diversas que se relacionam com a escola, com o estudante e também com o meio onde esse está inserido - sua família, amigos e comunidade (DORE; LÜSCHER, 2011). De acordo com Pacheco (2019), existem algumas situações que podem ocorrer no contexto escolar dos estudantes do EMI, como: insatisfação com o curso, desempenho ruim, tensão emocional, falta de apoio emocional, dificuldade para criar vínculos de amizade, insatisfação com a escolha profissional. Esses fatores podem contribuir para o adoecimento desses estudantes e o desejo de abandonar o curso. A escola enfrenta muitos desafios, entre eles destacam-se as questões de saúde mental que estão cada vez mais presentes no ambiente escolar. Neste contexto, a saúde possui uma relação íntima com o processo educativo, e a escola se torna um espaço vital para a promoção da saúde (BREMBERGER, 2010). Na escola está a maior parte da população jovem, sendo um ambiente mais acessível que os serviços de saúde mental, em que podem ser realizados atendimentos e intervenções com menos estigmas. Compreender o problema da evasão escolar pode promover a concretização de ações preventivas, que realmente estejam pautadas na permanência de todo estudante na Instituição, garantido seu acesso à educação, sua formação integral e sua inserção no mundo do trabalho.

METODOLOGIA

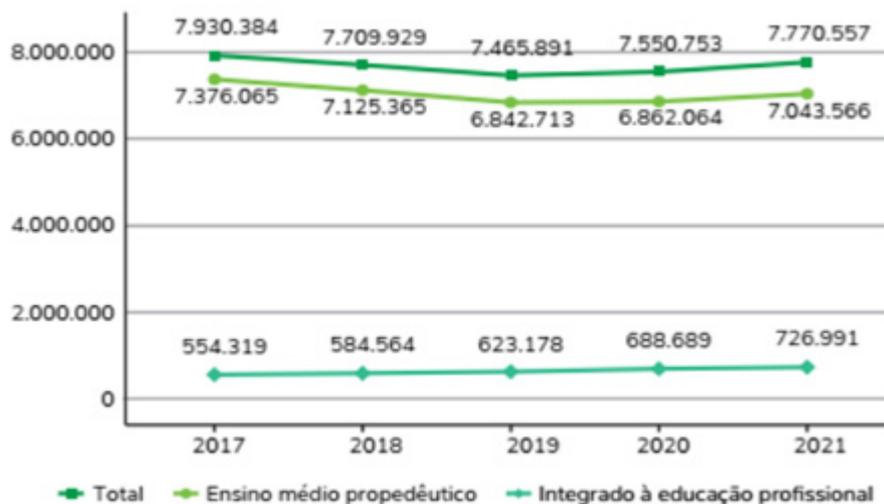
O percurso metodológico é composto de uma abordagem qualitativa, a partir da revisão bibliográfica, da análise documental e do estudo de caso. A primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica, feita em estudos acerca dos campos teóricos que orientaram a pesquisa - Evasão, Educação Profissional e Tecnológica e Saúde Mental. A segunda etapa foi a pesquisa documental, que envolveu a coleta de dados históricos, numéricos, através de arquivos oficiais da base de dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Censo Escolar do IBGE, dos registros da Secretaria de Registros Escolares (SER) e da Coordenação de Assistência ao Educando (CAE). Posteriormente, na terceira etapa da pesquisa, serão coletados dados do Setor de Psicologia do *Campus Salinas* e pelo aplicativo para *smartphone* "Proximus", produto educacional desta pesquisa. Para alcançar os objetivos, optou-se pela realização de um estudo de caso que, segundo Yin (2015), é uma investigação empírica que permite o estudo de um problema contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. Os participantes da pesquisa serão os estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado dos seguintes cursos: agroindústria, agropecuária e informática do IFNMG *Campus Salinas*. Em seguida, será feita a análise dos dados coletados através do app "Proximus", em que os estudantes poderão inserir informações diversas como - nome, curso, turma, situação socioeconômica, cultural, familiar, trajetória escolar, queixas atuais em relação à escola (dificuldades/insatisfações), deficiências físicas, problemas de saúde, problemas/sufrimentos de fundo psicoemocional. Logo após o preenchimento dos dados no app, o estudante poderá agendar seu atendimento no setor que atenda sua demanda. Essas informações alimentarão um banco de dados para o fornecimento de um perfil mais particularizado dos estudantes de forma que os profissionais dos setores de apoio possam identificar aqueles mais suscetíveis e propensos à evasão escolar e intervir de forma mais rápida e efetiva.



RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

De acordo com Inep (2022), foram registradas 7,8 milhões matrículas no ensino médio em 2021, aumentando 2,9% no último ano. Esse crescimento estabelece uma tendência de aumento nas matrículas observada nos últimos dois anos (acréscimo de 4,1% de 2019 a 2021). A matrícula integrada à educação profissional cresceu 31,2% nos últimos cinco anos, passando de 554.319 em 2017 para 726.991 em 2021 (Gráfico 01).

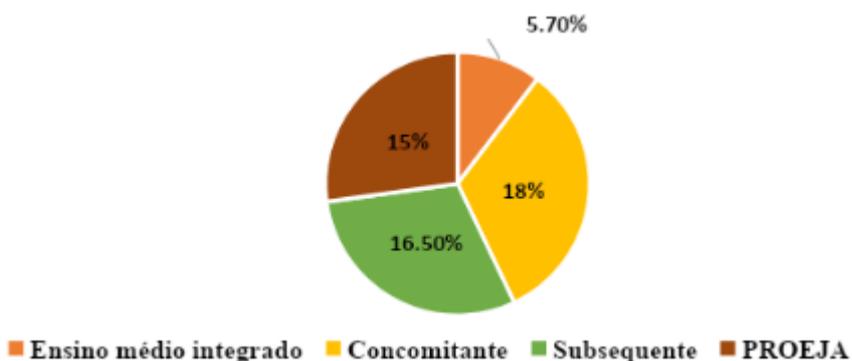
Gráfico 01: Número de matrículas no ensino médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – Brasil (2017-2021)



Fonte: Inep (2022).

O aumento no número de matrículas pode elevar as chances da entrada do estudante, mas não garante sua permanência na instituição. A evasão também está presente nos Institutos Federais, de acordo com dados da PNP (2021), esse fenômeno atingiu o índice de 14,1% em 2020, sendo o ensino médio integrado responsável por 5,7%. O IFNMG, nesse mesmo período, teve uma taxa de evasão de 30,7% sendo que na modalidade de EMI essa taxa foi de 3,9%. Os dados da PNP (2021), ilustrados através do gráfico 02, mostram que a menor taxa de evasão na EPT no IFNMG está no EMI (5,7%) e a maior na formação técnica subsequente (16,50%). Apesar de o EMI ter o menor índice de evasão dos cursos técnicos, essa informação é preocupante visto que na modalidade de EMI há o predomínio de estudantes da faixa etária 14-17 anos, que obrigatoriamente deveriam estar na escola.

Gráfico 02: Evasão na EPT no IFNMG, 2020.



Fonte: Inep (2021).

Em relação ao IFNMG *Campus* Salinas, os dados da SRE revelam uma taxa de evasão de 7,61% na EPT no ano de 2019 e uma redução deste índice em 2020, com uma taxa de 4,92%. Os dados encontrados no *Campus* Salinas vão de encontro aos do Brasil, apontados pelo IBGE (2021), no qual há uma elevação na taxa de aprovados para todas as etapas de ensino entre 2019 e 2020. Porém, é importante destacar que a melhora significativa da taxa de aprovação foi influenciada pela adoção de ajustes no planejamento curricular das escolas perante a pandemia de covid-19 que estavam alinhados às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais. A vivência do EMI configura-se para o adolescente uma fase de transição, de desafios, dificuldades e expectativas, que podem figurar como estressores e fatores de risco para o adoecimento desses estudantes (PACHECO, 2019). De acordo com Bressan (2005), os dados epidemiológicos brasileiros vem alertando que 10 a 20% das crianças e adolescentes apresentam alguma tipo de transtorno mental. Segundo Pacheco (2019), dificuldades de adaptação, mudanças de hábitos de vida, afastamento da família, dificuldades de relacionamento interpessoal, questões de autoestima, *bullying* e insatisfação com as escolhas são fatores que podem levar o estudante a evadir. A saúde mental, portanto, é uma dimensão humana que deve ser considerada como parte indissociável da realidade objetiva e social dos sujeitos e por isso deve ser também abordada no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho busca investigar de maneira descritiva as causas da evasão escolar na EPT de nível médio e sua relação com os acometimentos da saúde mental dos estudantes do IFNMG *Campus* Salinas. Através de análises das informações obtidas com o produto educacional, o aplicativo *Proximus* tenta identificar precocemente os estudantes com maior chance de evadir e assim agir mais efetivamente para a permanência desses. Dentre as principais causas que levam os estudantes à evasão, evidenciadas nos estudos analisados no referencial teórico, seja de forma direta ou indireta, estão a baixa condição socioeconômica e os fatores de cunho psicoemocional. O Brasil possui um histórico de desigualdade social e educacional estrutural e ainda tem um longo caminho a percorrer na oferta de educação profissional de qualidade que tenha o trabalho como princípio educativo. As consequências do abandono escolar podem ser drásticas, principalmente para a parcela da população que já é marginalizada e excluída. A saída da escola dificulta o acesso ao trabalho, ou pode levar a pessoa a aceitar um trabalho precarizado, se subordinando ainda mais ao sistema capitalista que a colocou nesta situação. Por fim, faz-se necessário criar estratégias para evitar a evasão dos estudantes, sobretudo, daqueles em vulnerabilidade social e dos excluídos, seja por gênero, cor/raça, deficiência, sofrimento mental ou condição social. Portanto, deve-se buscar uma mudança de paradigma que envolva a sociedade, a família, os estudantes, as instituições de ensino e principalmente o poder público para que esses estudantes ingressem e permaneçam na escola, de forma a contribuir para quebrar o ciclo da pobreza e aumentar as chances de inserção no mundo do trabalho, favorecendo assim a uma formação humana integral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BREMBERGER, M. E. de F. Queixas escolares: que educação é essa que adoecer? **Revista de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 15, p. 127-139. 2010. Disponível em: <http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/educ/article/view/1870/1775>. Acesso em: 28 de jul. 2021.
- BRESSAN, R. *et al.* Promoção de saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 37-49.



DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. **Permanência e abandono escolar no ensino médio de ensino profissional em Minas Gerais**. Cad. Pesq. São Paulo, n.144, p. 770-789, dez. 2011, v.41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 jul. 2021.

JORGE, J. de P. **Proposta para promoção da saúde mental discente no contexto da educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional- ProfEPT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Sertãozinho/SP, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC/SETEC. **Plataforma Nilo Peçanha**: Ano Base 2019 e 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

PACHECO, F. do A. **Saúde mental e o contexto escolar**: percepções de um estudo de caso na educação profissional. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha. Jaguarí/RS, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 320 p.



PROFEPT - INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB)

MOSTRA DE
PRODUTOS
EDUCACIONAIS



ISBN: 978-85-64124-95-0

CDL



9 788564 124950