

# ESTUDOS EM EDUCAÇÃO SOCIAL:

Suas aplicações na  
Educação Profissional

**Organização:**

Maria Cristina Madeira da Silva  
Paulo Coelho Dias





# Estudos em Educação Social

Suas Aplicações na Educação Profissional



Organizadores

Maria Cristina Madeira da Silva  
Paulo Coelho Dias

# **Estudos em Educação Social**

Suas Aplicações na Educação Profissional

Editora IFB  
Brasília – 2017

Ficha elaborada pelo Bibliotecário Rafael Costa Guimarães (CRB 1/2822)

E 82

Estudos em educação social: suas aplicações na educação profissional / Maria Cristina Madeira da Silva, Paulo Coelho Dias (orgs.) – Brasília : Ed. IFB, 2017.

356 p.

ISBN: 978-85-64124-50-9

1. Educação – aspectos sociais. 2. Ensino profissional. I. Silva, Maria Cristina Madeira da (org.). II. Dias, Paulo Coelho (org.).

CDU 37.035:377

# INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

## REITOR

Wilson Conciani

## PROJETO GRÁFICO E CAPA

Matheus Matos

## PRÓ-REITOR DE ENSINO

Adilson Cesar de Araujo

## DIAGRAMAÇÃO

Bruno Maciel

## PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Cristiane Batista Salgado

## CONSELHO EDITORIAL

Conceição de Maria Cardoso Costa

Daniele dos Santos Rosa

Edilsa Rosa da Silva

Eduardo Vieira Barbosa

Gabriel Andrade L. de A. Castelo Branco

Glauco Vaz Feijó

Juliane Rodrigues Aires da Silva

Mari Neia Valicheski Ferrari

Maria Eneida Matos da Rosa

Mateus Gianni Fonseca

Rafael Costa Guimarães

Wákila Nieble R. de Mesquita

## PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Luciana Miyoko Massukado

## PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Simone Cardoso dos Santos

Penteado

## PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

Rodrigo Mendes da Silva

## COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

## PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

## REVISOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Guilherme João Cenci

## AVALIADORES AD HOC

Maria das Graças Baracho

Vanessa Guerra Caires

Gustavo Henrique Moraes

## EDITORA



Reitoria – SGAN Quadra 610,

módulos D, E, F, G

CEP: 70860-100 Brasília-DF

[www.ifb.edu.br](http://www.ifb.edu.br)

Fone: +55 (61) 2103-2108

[editora@ifb.edu.br](mailto:editora@ifb.edu.br)



© 2017 Editora IFB

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

**É proibida a venda desta publicação.**



# Sumário

Apresentação .....	13
Prefácio .....	17

## Parte I – Crianças e jovens em risco e toxicodependências

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	21
-------------------------	----

A importância da intervenção socioeducativa no contexto assistencial do tratamento do câncer infantil

*Kattucy Sousa Costa Trajano*

*Sônia Alexandre Galinha*

*Cleide Lemes da Silva Cruz*

<b>CAPÍTULO 2</b> .....	35
-------------------------	----

Ressocialização e Reinserção Social de Adolescentes: Estudo de Caso em uma Unidade de Atendimento Socioeducativo Feminino do Distrito Federal

*Nelma Santos Silva*

*Luísa Maria da Silva Delgado*

*Maria Cristina Madeira da Silva*

<b>CAPÍTULO 3</b> .....	47
-------------------------	----

Da Formação à Elaboração da Intervenção Socioeducativa: O Adolescente Atuando como Facilitador do Conhecimento

*Mércia Cristine Magalhães Pinheiro Costa*

*Lia Pappámikail*

## Parte II – Jovens adultos e idosos: aprendizagens ao longo da vida e tecnologia da informação e comunicação

<b>CAPÍTULO 4</b> .....	71
-------------------------	----

Tertúlia literária dialógica: contribuições para a formação omnilateral de estudantes na educação profissional no Instituto Federal de Brasília – **Campus** Taguatinga Centro, Programa Mulheres Mil – 2012

*Ana Paula Santiago S. Andrade*

*Ramiro Marques*

*Jane Christina Pereira*

<b>CAPÍTULO 5</b> .....	89
-------------------------	----

A Memória como Instrumento Social: Narrativas de Mulheres em Processo de Alfabetização e Letramento no Instituto Federal de Brasília

*Clarice Barbosa Vieira*

*Lia Pappámikail*

<b>CAPÍTULO 6</b> .....	107
-------------------------	-----

A Busca pelo Pensamento Crítico, Incentivo à Pesquisa e Empoderamento: Contribuições da Disciplina de Informática na Formação de Jovens e Adultos

*Antongnioni Pereira de Melo*

*Ana Cristina de Castro Loureiro*

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	121
Programa Profucionário – Uma Formação Necessária	

*Delzina Braz Silva*  
*Perpétua Santos Silva*

### Parte III – Potencialização da aprendizagem formal através de abordagens não formais

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	139
Criar e Participar: Uma Análise dos Projetos Artístico-Culturais no Instituto Federal de Brasília – <b>Campus</b> Planaltina	

*Lucilene Alves Vitória dos Santos*  
*Lia Pappámikail*  
*Jane Christina Pereira*

### Parte IV – Formação e políticas de educação profissional

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	157
Fatores de Influência na Evasão Escolar: Um Estudo de Caso em Três Cursos Técnicos Subsequentes do <b>Campus</b> Brasília, do Instituto Federal de Brasília	

*Juana de Carvalho Ramos Silva*  
*Paulo Coelho Dias*  
*Maria Cristina Madeira da Silva*

<b>CAPÍTULO 10</b> .....	173
O Insucesso em Matemática no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília – Um Estudo de Caso	

*Mirian Emília Nunes da Silva Ferreira*  
*Susana Colaço*  
*Silvia Dias da Costa Fernandes*

<b>CAPÍTULO 11</b> .....	191
Ingresso como Ação Afirmativa, Desafios e Pistas para a Educação Inclusiva e a Permanência no IFB	

*Soraya Cortizo Quintanilha do Nascimento*  
*Lia Pappámikail*

<b>CAPÍTULO 12</b> .....	207
A Influência do Gênero no Processo de Evasão Escolar	

*Larissa Carvalho Toth*  
*Maria João Cardona*  
*Maria Cristina Madeira da Silva*

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	227
As Relações Desiguais de Gênero e seu Impacto na Evasão Escolar num Curso Técnico do IFB, <b>Campus</b> São Sebastião	

*Ana Célia de Souza*  
*Maria João Cardona*  
*Maria Cristina Madeira da Silva*

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	239
Pedagogia da Alternância e o Papel do Educador Social (Professores e Gestores) Frente aos Desafios de Implantação da Educação do Campo no Instituto Federal de Brasília – <b>Campus</b> Planaltina	
<i>Davi Lucas Macedo Neves Cruz</i>	
<i>Paulo Coelho Dias</i>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	255
Bullying no Ensino Superior: Diálogos com a Educação Social e em Direitos Humanos	
<i>Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz</i>	
<i>Sônia Raquel Pereira Malta Marruaz Seixas</i>	
<i>Maria Cristina Madeira da Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	271
Integração de Alunos Imigrantes e Refugiados no Instituto Federal de Brasília – IFB	
<i>Fátima Bandeira Hartwig</i>	
<i>Perpétua Santos Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	287
O Impacto Socioeconômico da Implementação do Programa Jovem Aprendiz a Partir da Inclusão Laboral dos Jovens Aprendizes Atendidos pelo Instituto Federal de Brasília, <b>Campus</b> Estrutural	
<i>Priscila de Fátima Silva</i>	
<i>Paulo Coelho Dias</i>	
<i>Francisco Póvoas</i>	

## Parte V – Inclusão de estudantes com necessidades específicas

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	305
Evasão na Educação Profissional: Estudo de Caso de Estudantes com Necessidades Específicas no <b>Campus</b> Taguatinga do Instituto Federal de Brasília	
<i>Ana Maria Soares Freire Pereira Leal</i>	
<i>Franclin Nascimento</i>	
<i>Sônia Alexandre Galinha</i>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	319
Percepções Sobre o Curso de Inglês como uma Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social e Escolar no <b>Campus</b> Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília	
<i>Patricia Silva Santiago Melo</i>	
<i>Sônia Alexandre Galinha</i>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	333
Processos de Inclusão: Uma Análise do Percurso Formativo de Alunos Surdos do IFB, <b>Campus</b> Gama	
<i>Rômulo Ramos Nobre Júnior</i>	
<i>Perpétua Santos Silva</i>	



# APRESENTAÇÃO

A presente publicação resulta de um trabalho conjunto desenvolvido entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém em Portugal. As duas instituições, por meio de acordo de cooperação, comprometeram-se no desenvolvimento de colaborações internacionais bilaterais em diferentes níveis de formação. Um dos eixos da referida cooperação resultou na inscrição de diversos servidores públicos do Instituto Federal de Brasília no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém em Portugal. Como prova final para a atribuição do grau de mestre aos referidos servidores que frequentaram com aproveitamento os componentes curriculares, os mestrandos deveriam desenvolver uma dissertação, de cunho original, com uma dimensão de investigação dentro do âmbito da Educação Social, na senda da identificação de debilidades, por exemplo, de natureza educativa, propondo medidas concretas de correção ou, quando menos, de atenuação das fragilidades referidas.

A missão do referido mestrado é o empoderamento de grupos de populações, desde logo as mais carenciadas, procurando, mediante processos de investigação-ação, envolver ativamente os indivíduos das referidas comunidades na resolução das suas necessidades, numa perspectiva que rompe com o habitual assistencialismo, que remete os indivíduos para a passividade e para a dependência crônica. A referida missão promove, pelo contrário, a proatividade dos sujeitos, favorecendo, desde logo, a sua progressiva participação cívica através de abordagens próprias da educação não formal. Nesse sentido, o âmbito deste mestrado articula-se, de forma plena, com aquilo que é o desiderato de ação do Instituto Federal de Brasília, que, na sua missão, procura promover o empoderamento e a capacitação de grupos vulneráveis da população brasileira (embora não se confinando a eles) na senda da sua conscientização, tornando-os protagonistas do seu próprio progresso pessoal, através de diversos níveis de educação ou ensino vocacionados para uma pluralidade de públicos (diversidade regional, étnica, de gênero, etc.).

Assim, a presente obra constitui um repositório tematicamente agregado dos diferentes eixos que norteiam a formação no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária já mencionado, confluindo, cada um deles, para propostas de intervenção comunitária concretas.

Os âmbitos versados nos diversos trabalhos que adiante se seguirão refletem a própria natureza prolixa da Educação Social, aqui se enquadrando questões que vão desde o trabalho com crianças e jovens em risco e toxicodependências, até outros ligados aos adultos e idosos (desde logo nas dimensões gerontológicas e de educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida), passando pela complementação dos processos de Educação Formal através de estra-

tégias pedagógico-didáticas do âmbito da educação não formal, culminando nos processos de educação profissional.

O livro está organizado em partes temáticas, apresentando campos de atuação do educador social: (I) Crianças e jovens em risco e toxicodependências, (II) Jovens adultos e idosos: aprendizagens ao longo da vida e tecnologia da informação e comunicação, (III) Potencialização da aprendizagem formal através de abordagens não formais, (IV) Formação e políticas de educação profissional, e (V) Inclusão de estudantes com necessidades específicas.

Na **Parte I**, capítulo 1, Kattiucy Sousa Costa Trajano, Sónia Alexandre Galinha e Cleide Lemes da Silva Cruz apresentam resultados de um estudo de caso sobre a importância da intervenção socioeducativa no contexto assistencial do tratamento do câncer infantil, com crianças de 4 a 9 anos de idade que realizam o tratamento contra o câncer nos hospitais de Brasília-DF e são acolhidas temporariamente na Casa de Apoio da Associação Brasileira de Assistência às Famílias de Crianças Portadoras de Câncer e Hemopatias – Abrace. No capítulo 2, Nelma Santos Silva, Luísa Maria da Silva Delgado e Maria Cristina Madeira da Silva trazem reflexões acerca das possibilidades de ressocialização e reinserção social de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Unidade de Atendimento de Semiliberdade Feminina do Guará (UASFG – Distrito Federal), com o objetivo de identificar na comunidade pesquisada os efeitos das ações e dos programas voltados à educação, inserção e ressocialização de adolescentes (neste caso mulheres), em situação de semiliberdade. No capítulo 3, Mércia Cristine Magalhães Pinheiro Costa e Lia Pappámikail abordam os procedimentos de elaboração e implementação de um projeto de intervenção socioeducativa que mobilizou a metodologia de “Educação entre Pares”, com vista à orientação sexual de adolescentes no âmbito do *Campus* Gama do Instituto Federal de Brasília, com os estudantes do Ensino Médio.

Na **Parte II**, capítulo 4, Ana Paula Santiago Seixas Andrade, Ramiro Marques e Jane Christina Pereira abordam as contribuições obtidas no processo de formação omnilateral de mulheres em vulnerabilidade social inseridas no Programa Nacional Mulheres Mil, a partir do Projeto de Extensão denominado “Tertúlia Literária Dialógica (TLD): educação democrática para jovens e adultos a partir da leitura de obras da literatura clássica”. Na sequência, no capítulo 5, Clarice Barbosa Vieira e Lia Pappámikail apresentam uma leitura dos relatos de vida de mulheres matriculadas no curso de “Alfabetização e Letramento: emancipação feminina pela construção da cidadania”, ofertado pelo *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília. O capítulo 6 traz resultados da investigação realizada por Antongnioni Pereira de Melo e Ana Cristina de Castro Loureiro sobre possíveis contribuições da disciplina de informática no incentivo à pesquisa, ao empoderamento ou à autonomia intelectual, e à promoção do pensamento crítico nos alunos da Educação de Jovens e Adultos do curso de Formação Inicial e Continuada em alfabetização e letramento, do *Campus* Taguatinga Centro, do Instituto Federal de Brasília. No

capítulo 7, as autoras Delzina Braz Silva e Perpétua Santos Silva abordam os impactos do Programa Profucionário (Programa de formação profissional, em nível médio e a distância, dos funcionários que atuam nas escolas de ensino da educação básica pública) no Distrito Federal, na vida pessoal e na vida profissional dos egressos, a partir dos seus pontos de vista.

Na **Parte III**, capítulo 8, Lucilene Alves Vitória dos Santos, Lia Pappámikail e Jane Christina Pereira, através de uma abordagem socioeducativa não formal, analisam os impactos de alguns projetos artístico-culturais, com o intuito de compreender a importância da arte para a inclusão e formação cidadã dos seus participantes, no âmbito de uma instituição escolar de ensino profissionalizante.

A **Parte IV** traz diversos temas no contexto da formação e políticas de educação profissional. O capítulo 9 refere-se ao estudo realizado por Juana de Carvalho Ramos Silva, Paulo Coelho Dias e Maria Cristina Madeira da Silva sobre os principais fatores de influência nos processos de abandono e de permanência escolar de estudantes em cursos Técnicos Subsequentes de Nível Médio do *Campus Brasília*, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. O estudo de Mirian Emília Nunes da Silva Ferreira, Susana Colaço e Sílvia Dias da Costa Fernandes, no capítulo 10, apresenta um debate sobre as causas do alto índice de reprovação na componente curricular de matemática no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do *Campus Planaltina* e os impactos da reprovação nas vidas dos alunos e de seus familiares, para, e a partir daí delinear uma intervenção adequada. O capítulo 11 apresenta contribuições das autoras Soraya Cortizo Quintanilha do Nascimento e Lia Pappámikail sobre uma das causas, a forma de ingresso, e suas possíveis implicações na permanência dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, marcado por elevados índices de evasão, a partir dos resultados encontrados no período de 2012 e 2014, no Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*. No Capítulo 12, Larissa Carvalho Toth, Maria João Cardona e Maria Cristina Madeira da Silva buscam identificar e compreender os fatores envolvidos no processo de evasão escolar por homens e mulheres em cursos profissionalizantes de um *Campus* do Instituto Federal de Brasília e a existência de possível influência dos papéis de gênero no processo de evasão escolar. Segue-se, nessa linha, a apresentação do estudo de Ana Célia de Souza, Maria João Cardona e Maria Cristina Madeira da Silva, no capítulo 13, sobre as causas da evasão de mulheres estudantes no *Campus São Sebastião* do Instituto Federal de Brasília. No capítulo 14, Davi Lucas Macedo Neves Cruz e Paulo Coelho Dias abordam a Pedagogia da alternância e o papel do educador social, visando identificar e problematizar o papel da Educação do Campo, da Educação Profissional e da Pedagogia da Alternância na execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância no *Campus Planaltina* do Instituto Federal de Brasília (IFB). O capítulo 15, de autoria de Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz, Sônia Raquel Pereira Malta Marruaz Seixas e Maria Cristina Madeira da Silva, traz contribuições importantes sobre a ocorrência de bullying no ensino superior, a partir de estudo

realizado com alunos do curso de Licenciatura em Biologia do *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília e reflexões sobre a necessidade de pensar a educação em Direitos Humanos como uma alternativa de intervenção a esse tipo de violência. No capítulo 16, Fátima Bandeira Hartwig e Perpétua Santos Silva abordam a integração de alunos imigrantes e refugiados, com o intuito de entender qual a sua percepção sobre o papel do Instituto Federal de Brasília no seu acolhimento e nos seus processos de integração e, através do conhecimento das suas trajetórias pessoais e escolares na instituição, identificar as necessidades formativas e principais dificuldades que possam obstaculizar a plena inclusão de imigrantes e refugiados na comunidade educativa. No capítulo 17, é apresentado o estudo realizado por Priscila de Fátima Silva, Paulo Coelho Dias e Francisco Póvoas sobre o impacto socioeconômico da implementação do Programa Jovem Aprendiz, a partir da inclusão socioeconômica e profissional dos jovens aprendizes atendidos por esse Programa, no período entre 2013 e 2015 no *Campus* Estrutural do Instituto Federal de Brasília.

Na **Parte V**, o capítulo 18, produzido por Ana Maria Soares Freire Pereira Leal, Sônia Alexandre Galinha e Franclin Nascimento, aborda os resultados do estudo de caso e os fatores que influenciam na evasão escolar de estudantes com necessidades específicas em cursos de formação profissional de nível médio integrado e subsequente, com intuito de sistematizar formas de intervenção social que contribuam para a promoção e para o sucesso acadêmico do alunado em situação de risco de evasão. O capítulo 19, de autoria de Patrícia Silva Santiago Melo e Sônia Alexandre Galinha, apresenta as percepções dos estudantes acerca do papel do curso de Inglês para Deficientes Visuais e das ações desenvolvidas no *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília, durante o processo de acesso, permanência e conclusão da proposta para contribuir com a consolidação de um processo de inclusão social mais sensível, consciente e profissional. No capítulo 20, Rômulo Ramos Nobre Júnior e Perpétua Santos Silva analisam o percurso formativo de alunos surdos no *Campus* Gama do Instituto Federal de Brasília. Os autores procuram identificar dificuldades enfrentadas e necessidades sentidas por este grupo de alunos durante a sua formação, com o intuito de perspectivar potenciais linhas de ação que permitam desenvolver uma intervenção eficaz e que contribua para o desenvolvimento de efetivos processos de inclusão, promotores de uma permanência de sucesso destes alunos no meio escolar.

## PREFÁCIO

Após a independência do Quênia, Kimani Maruge, camponês que lutou pela liberdade de seu país, passou a lutar pelo direito à escola. Para ele, era difícil compreender que, após tantos anos de luta, não poderia, finalmente, aprender a ler. Maruge, então com mais de 80 anos, exigia o direito de estudar com as crianças que estavam em fase de alfabetização. Para ele, as limitações de idade, diferenças culturais e intergeracionais não deveriam ser limitações para quem quisesse acessar o saber universal. Maruge conseguiu se alfabetizar e pôde ler sua carta de Honra ao Mérito e a menção de gratidão do seu povo (governo) pelas lutas empreendidas. Maruge se tornou um símbolo da luta pelo direito à educação em todo o mundo.

Como Maruge, milhares de outras pessoas são impedidas de estudar por limitações culturais, técnicas e financeiras. Entre os grupos excluídos do direito à educação, estão deficientes, pobres, presos, negros e mulheres. Mesmo que no Brasil esse quadro venha mudando pelas leis de cotas e pela universalização do acesso à educação básica, há muito o que enfrentar. Embora o programa de Educação de Jovens e adultos represente um grande salto na inclusão de uma parcela da população que não teve acesso à educação na idade regular, a escola que o Brasil tem, como no Quênia, é pouco adequada aos jovens e adultos; os professores e dirigentes não têm domínio técnico nem a infraestrutura adequada para esse público.

Além disso, de outro lado, a cultura da meritocracia leva à crença de que pessoas com deficiências, quaisquer que sejam, não têm a capacidade, necessidade ou, direito ao saber universal, herança dos antepassados da raça humana. As pessoas surdas, cegas, os cadeirantes, os muletantes, os disléxicos, os refugiados sem domínio da língua oficial, e outros deficientes, têm mostrado um excelente desempenho escolar. Isso é surpresa para uns e alegria para outros. Para além disso, a educação tem mudado a vida dessas pessoas no plano financeiro e, sobretudo, na qualidade de vida e em suas autonomias.

Há grandes desafios a serem enfrentados. Esses desafios vão desde as barreiras físicas e arquitetônicas até os sistemas de avaliação e ingresso, passando pela superação dos desafios da pobreza. No último caso, o estudante trabalhador (ou trabalhador estudante?) enfrenta a dupla jornada, poucas horas de sono e alimentação inadequada como principais obstáculos à sua permanência na escola. Para esse estudante, o trabalho é condição de vida. Por isso, será sempre prioridade em relação à escola.

Assim, o êxito escolar precisa contemplar condições de ingresso e permanência na escola. Programas de apoio ao estudante devem contemplar a alimentação, o transporte, o suporte à aprendizagem, e a creche, mas, principalmente, a flexibilização de horários e condições de estudo. O suporte à aprendizagem deve ter pelo menos um monitor para ajudar a compreender assuntos e matérias que lhe são familiares. Esse suporte há também de exigir que docentes dediquem algumas horas por semana para atendimento – o tira-dúvidas.

A formação de docentes e técnicos para apoiar essas pessoas com algumas limitações é o maior desses desafios. Este livro se encontra com esses desafios. Todos os textos aqui apresentados decorrem de um esforço de formação de pessoal para o enfrentamento do desafio de fazer educação para todos. Cada um dos trabalhos desta publicação enfoca um aspecto desse direito à educação. Esses trabalhos se fundam nas experiências do IFB em promover a inclusão de grupos tradicionalmente à margem da escola. Iniciativas como o ingresso por sorteio e a adoção de cotas, mesmo antes da legislação vigente, trouxeram para o Instituto Federal de Brasília um grande contingente de públicos pouco atendidos. Os fracassos e acertos, as idiosincrasias de um sistema heterogêneo, esses são objeto de estudo deste livro.

Desse modo, este livro retrata o esforço de um grupo de servidores do IFB na conquista de conhecimento e condições para superar as limitações existentes na demanda de educação para todos. A associação do IFB com o Instituto Politécnico de Santarém em Portugal, conduzida pelos esforços da Professora Maria Cristina Madeira da Silva e Paulo Coelho Dias permitiram que setenta e seis servidores do IFB conseguissem ingressar no mestrado, e aqueles que já concluíram, fizeram-no pela apropriação e pela análise das experiências de inclusão aqui desenvolvidas. Por tudo que foi apresentado, o texto vale a pena para quem deseja um Brasil melhor, maior e para todos.

***Prof. Dr. Wilson Conciani***

REITOR DO IFB

## **Parte I – Crianças e jovens em risco e toxicodependências**



# Capítulo 1

## **A importância da intervenção socioeducativa no contexto assistencial do tratamento do câncer infantil**

*Kattiucy Sousa Costa Trajano*

*Sônia Alexandre Galinha*

*Cleide Lemes da Silva Cruz*

### **INTRODUÇÃO**

A vivência de uma doença crônica durante a infância é caracterizada pela literatura como uma experiência traumática para a criança e para a família. O impacto do diagnóstico e do tratamento tem repercussões prolongadas sobre a infância, tais como hospitalizações recorrentes, limitações das atividades sociais e educativas (brincar com os amigos e ir à escola, por exemplo) e efeitos colaterais provocados pelo tratamento agressivo. O conjunto dessas mudanças no estilo de vida da criança pode afetar aspectos do seu desenvolvimento funcional e psicossocial (GARCIA, 1994), além de ser considerado potencialmente disruptivo nas relações do sistema familiar.

Com os avanços científicos da medicina moderna e o progresso em pesquisas nacionais e internacionais, foi possível explorar terapias e tratamentos mais sofisticados e eficazes contra o câncer infantil (EISER *et al.*, 2006), a ponto de elevar a expectativa de remissão da doença a níveis significativos. Com isso, evidenciou-se a preocupação com a necessidade de cuidar das dimensões psicossociais da criança, numa abordagem integral e humanizadora do conceito de saúde, de forma a proporcionar-lhe a melhor qualidade de vida e proteção quanto aos processos que possam representar riscos psicossociais.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar e interpretar os benefícios das intervenções socioeducativas realizadas com as crianças no contexto do acolhimento assistencial da casa de apoio. Tendo em vista esse propósito, a investigação buscou problematizar os efeitos das diversas mudanças pelas quais a criança transita durante a experiência do tratamento no contexto da casa de apoio para, tomando como base teórica o modelo da Teoria Bioecológica do

Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996), compreender em que medida as estratégias de intervenção analisadas podem influenciar os fatores para o contínuo desenvolvimento infantil, mesmo em meio às adversidades advindas com o tratamento de saúde prolongado. A proposta deste estudo é contribuir para uma noção abrangente sobre a importância da intervenção socioeducativa com crianças em tratamento oncológico e sobre a importância de o tratamento não negligenciar aspectos do desenvolvimento infantil.

## O TRATAMENTO DO CÂNCER COMO UMA TRANSIÇÃO ECOLÓGICA

Com efeito, um dos pressupostos norteadores da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano é a transição ecológica. A partir da transição não normativa representada pelo diagnóstico da doença, o desenrolar dos eventos posteriores envolve decisões muito difíceis e mudanças necessárias à condução do tratamento adequado a cada caso. As circunstâncias impostas pela necessidade do tratamento da criança desencadeiam um cenário de crise (FRANÇOSO, 2001) nos elementos estabilizadores do equilíbrio e do *status* habitual da criança e das relações familiares. Uma transição ecológica é entendida como um processo gerador de mudanças na posição da pessoa em desenvolvimento, seja em decorrência de modificações nos papéis que ela exerce dentro do seu ambiente ecológico ou de mudanças do próprio ambiente, podendo designar, ainda, a combinação desses dois fatores (BRONFENBRENNER, 1996). As transições ecológicas acontecem ao longo da vida e proporcionam oportunidades ao processo de desenvolvimento. O impacto das transições pode ser relativo, de forma que os eventos impostos, inesperados e negativos, assim como aqueles que envolvem alto grau de mudança, serão mais estressantes e mais provavelmente conduzirão a resultados negativos em comparação àqueles que são escolhidos, esperados, positivos e envolvem pequena ruptura comportamental (GEORGE; SIEGLER *apud* Magalhães, 2005, p. 23).

A interrupção de uma vida normal durante a infância devido ao adoecimento demandará da família esforços suplementares para lidar com maiores ou mais desafiadoras responsabilidades, acrescidas aos cuidados com as medicações, à atenção com as recaídas ou com os efeitos colaterais do tratamento, e ao acompanhamento em consultas, exames e hospitalizações. O confronto com essa realidade desencadeia mudanças profundas no seio familiar. A família precisará reorganizar o seu dia a dia, seu orçamento e suas prioridades em função das novas necessidades que surgirão no contexto do tratamento. Esse processo de adaptação é árduo e muitas vezes traz conflitos e desgastes para o relacionamento conjugal e para o exercício das funções parentais, na relação com o próprio filho doente ou com os filhos saudáveis (LOPES, 2001).

Cabe ressaltar a importância do funcionamento da dinâmica familiar para o desenvolvimento social da criança. É no *microsistema* familiar que, durante a infância, a criança tem o primeiro contato com regras, demonstrações de valores e normas de conduta aceitáveis ou não à sua cultura, ao que Berger e Luckmann (2004) denominam de socialização primária. A organização e o bom funcionamento dos papéis parentais, da dinâmica e rituais familiares represen-

tam, portanto, recursos favoráveis e protetores ao desenvolvimento das habilidades e competências em cada fase da infância, especialmente em circunstâncias profundamente adversas.

A necessidade de internação para o tratamento da doença exige, muitas vezes, a separação da criança de seus pais e/ou irmãos. Para Bowlby (1982), os efeitos dessa separação, mesmo que a curto prazo, provocam um desequilíbrio em crianças pequenas e, em circunstâncias de repetidas separações por tempo prolongado, causam até mesmo transtornos de personalidade. As transformações na rotina da criança e da família incluem o afastamento da criança das atividades escolares e comprometem toda a dinâmica à qual ela estava acostumada, introduzindo mudanças ambientais e mudanças de hábitos com a prescrição de vários medicamentos, repouso, restrições, entre outros.

Nesse sentido, para a criança, a experiência de vivenciar o câncer está associada não só às mudanças no funcionamento do próprio corpo, às dores e ao mal-estar provocados pela doença e pelas reações ao tratamento, mas também à maneira como ela percebe a interferência da doença na sua vida, como quando esta a impede de participar de atividades normais do seu cotidiano.

A entrada da criança no contexto hospitalar e no contexto da casa de apoio representa uma transição ecológica na medida em que a criança amplia sua relação com outras pessoas, objetos e símbolos além daqueles do sistema familiar. A interconexão entre esses *microsistemas* dar-se-á durante um período de tempo considerável da sua infância. Em que pese as consequências sistêmicas do tratamento do câncer infantil, é importante que a assistência e os cuidados prestados sejam de igual forma abrangentes. Logo, é imprescindível que os elementos contextuais desses novos ambientes oportunizem, na medida do possível, recursos que apoiem condições físicas, emocionais e sociais saudáveis e ajustadas às necessidades de crescimento social e psíquico da criança, ampliando-se as “implicações efetivas para o estímulo aos processos evolutivos da pessoa” (POLONIA *et al.*, 2008, p. 78) neste contexto de transição.

## **OS PROCESSOS PROXIMAIS E A INTEGRALIDADE DA ATENÇÃO NOS CONTEXTOS DE TRATAMENTO**

No presente estudo, o contexto da casa de apoio da Abrace, em Brasília-DF, é compreendido como um contexto imediato de desenvolvimento da criança em tratamento oncológico e está interconectado com outros sistemas com os quais a criança mantém interações, como o sistema familiar, o hospital e as instituições privadas e comunitárias, constituindo o seu *meiosistema*. As práticas assistenciais e de promoção à saúde desenvolvidas nesses sistemas devem fundamentar-se na concepção humanizadora do cuidado, preconizada nos princípios de atuação do Sistema Único de Saúde. Essas práticas devem valorizar a dimensão subjetiva e social em todas as práticas de atenção e gestão (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004).

Uma característica elementar de qualquer processo humanizador é, antes de tudo, relacionar-se com o outro e, com a criança, isso se faz tendo acesso ao mundo dela, aos recursos

cognitivos e afetivos de signos e significados que fazem sentido para ela na interpretação desse momento de mudanças, a fim de ajudá-la a, como autora do seu próprio desenvolvimento, a continuar esse processo durante a experiência da doença. A criança é um ser em crescimento e em desenvolvimento capaz de influenciar o ambiente e de ser influenciada por ele. Esse movimento recíproco é chamado de *bidirecionalidade* e se expressa por meio dos processos proximais. Para Bronfenbrenner e Morris (1998 *apud* RODRIGUEZ *et al.*, 2015) os processos proximais constituem-se possibilidades ao desenvolvimento humano por meio das relações de troca de experiências do indivíduo com o seu contexto imediato. Para permitir o desenvolvimento, tais experiências devem ser recíprocas, instigando a atenção, o interesse, a imaginação e a capacidade da pessoa envolver-se no processo e adquirir novas habilidades. Os processos proximais acontecem nas atividades cotidianas por meio das quais a pessoa em desenvolvimento interage com outras pessoas, com símbolos e objetos disponíveis no seu ambiente de convívio (BRONFENBRENNER *apud* Alves, 2002).

Nessa concepção, é possível entender que o ambiente influencia o desenvolvimento da criança que se encontra em tratamento prolongado, pois, ao longo do tempo, o ambiente em que ela está inserida passa a funcionar como organizador e a disponibilizar tanto os recursos quanto os constrangimentos ao seu desenvolvimento naquele contexto. Logo, os fatores importantes ao desenvolvimento da criança em tratamento oncológico são construídos em conjunto com as suas características pessoais e com as características presentes nesses contextos.

As relações instituídas por meio da casa de apoio, além do seu apoio material, estabelecem com as crianças formas de interações efetivas e significativas para o seu desenvolvimento na medida em que são caracterizadas pela expressão de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder (BRONFENBRENNER, 1996; KOLLER, 2004), ampliando as chances de estabelecer-se novos processos proximais e “dessa forma potencializar seus recursos para enfrentar eventuais adversidades” (RODRIGUEZ, *et al.*, 2015, p.153).

Com base na definição dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS, 2015), criança é toda “pessoa de 6 a 12 anos de idade”. Estudos defendem que, nessa fase, elas desenvolvem o senso de autoconceito e sentem-se determinadas a aprender novas habilidades, a socializar-se com seus pares, por isso valorizam atividades em grupo, brincadeiras e jogos de competição (RODGERS, 2014). A experiência de uma doença crônica, bem como as condutas terapêuticas que envolvem o tratamento, em especial a necessidade de hospitalização, pode trazer consequências negativas para a autoestima (CHIATTONE *apud* SANTOS, 2011) e a construção do autoconceito da criança. Por isso, as intervenções terapêuticas e assistenciais junto às crianças em tratamento prolongado devem privilegiar o seu desenvolvimento integral e estimulá-las a adquirir competências e aprendizagens condizentes com a sua etapa de desenvolvimento cognitivo, considerando-se as suas necessidades infantis de brincar, fantasiar, integrar-se, explorar, sentir-se orgulhoso de suas habilidades e pronto para colaborar com os outros, ser tratado com respeito, sorrir, dar e receber muito amor.

Os fatores proximais do cuidado por meio das atividades socioeducativas pretendem ativar o sujeito da criança em vez de focar simplesmente o paciente, acionar processos de co-

municação, fornecendo-lhes e obtendo novas informações e apreciar suas singularidades enquanto crianças e atores sociais. Concordamos, assim, com a posição de Moreira e Macedo ao afirmarem que

O mais importante para as crianças portadoras de doenças crônicas, que muitas vezes possuem marcas relacionadas à doença, é a atenção a sua experiência enquanto crianças e a valorização de seus mecanismos de sociabilidade, que têm no brincar um suporte importante para a expressão. Pois um olhar muito direcionado à marca corporal pode reduzir o potencial dessas crianças e impedir os recursos que ela pode desenvolver para lidar com as mesmas. (2009, p. 649).

## **METODOLOGIA**

### **DELINEAMENTOS DO ESTUDO**

A abordagem metodológica para a execução desta pesquisa foi qualitativa, na forma de um estudo de caso, pois objetivava compreender a perspectiva dos participantes diante de um determinado fenômeno, quando inseridos num contexto natural.

A realização da coleta de dados deu-se por meio do emprego das técnicas de entrevista semiestruturada e observação participante. As entrevistas foram conduzidas com a psicóloga e com as mães das crianças hospedadas na casa durante a fase da pesquisa. A observação participante foi utilizada com as crianças, durante o período em que elas estiveram interagindo com os voluntários e com a psicóloga em atividades dos projetos “Hora de brincar” e “Aqui você aprende”, nos espaços destinados a essas atividades socioeducativas. Para o propósito de análise de dados obtidos por meio desses instrumentos, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo, organizada conforme o processo de formação de categorias, proposto por Bardin (1977). Com base nas sucessivas leituras e releituras dos relatos das mães e da psicóloga, bem como na análise dos registros das observações, procedeu-se à codificação textual em unidades de registro, considerando-se o tema como unidade-base. Assim, entendeu-se cada conceito ou ideia apresentada nas respostas às questões norteadoras das entrevistas como tema ou unidade de registro, que, em função das características ou propriedades em comum com outros temas, foram agrupados, formando subcategorias, as quais, por sua vez, formaram categorias. Após a codificação das entrevistas, passou-se a explorar os temas que surgiram também nas anotações das observações, de forma a realizar uma triangulação dos dados.

## **RESULTADOS**

A partir da análise dos dados, foram identificados cinco eixos temáticos, três deles divididos em sete categorias relacionadas às mudanças na vida da criança e da família devido à experiência do tratamento, e dois eixos subdivididos em seis categorias, associadas às opor-

tunidades de desenvolvimento infantil promovidas no contexto assistencial por meio da intervenção socioeducativa, conforme apresentado na tabela abaixo:

**Tabela 1 – Categorias temáticas**

	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>CATEGORIAS ANALÍTICAS</b>
<b>A experiência do tratamento no contexto de acolhimento revelou mudanças em dimensões do desenvolvimento infantil?</b>	A forma das crianças vivenciarem o tratamento contra o câncer	1) Repercussões do tratamento sobre o fluxo dos processos proximais
		2) Caracterização dos sentimentos
	Relacionamento socioafetivo das crianças antes e depois do tratamento	3) Inalteração do padrão de comportamento
		4) Percepção de alteração no padrão de comportamento
		5) Influência dos pais
	Envolvimento e participação da criança em outros contextos	6) Relação com a escola
		7) Atividades preferidas no tempo livre em casa
<b>A introdução de atividades socioeducativas estimula o processo bidirecional envolvendo a pessoa e o ambiente ao seu redor, na perspectiva do desenvolvimento infantil?</b>	A intervenção socioeducativa na Casa de Apoio	8) Expectativas com as atividades
		9) Sistematização e disponibilidade das atividades
		10) Conceitos associados às atividades socioeducativas
		11) Tipos de atividades apreciadas pelas crianças na Casa de Apoio
		12) Aceitação e integração ao ambiente da Casa
	Interconexões desenvolvidas pela criança na sua relação com o <i>mesossistema</i> – Casa de Apoio e a própria casa	13) Interconexões emocionais e afetivas

Nos discursos das mães, aparece a descrição de temas relacionados à ocorrência de alterações na rotina da criança, que estava acostumada a ir à escola diariamente, a brincar de bola, a andar de bicicleta, e que estava acostumada ao convívio permanente com os irmãos e ao aconchego do lar e das demais pessoas ligadas a ela, pertencentes ao seu núcleo familiar. A experiência de adoecer e a necessidade do tratamento impediram a criança de permanecer, por algum tempo, no convívio de amigos da escola e de continuar o seu desempenho escolar.

O tempo dedicado às atividades habituais da criança, apesar de não ter sido esquecido, sofreu alterações importantes devido às consequências da doença (como limitações físicas), do tratamento – tais como mudanças no padrão alimentar, na qualidade da disposição física para interagir com as pessoas, e na necessidade de deixar o conforto do lar periodicamente para realizar o tratamento – e devido a alguns novos desafios para se readaptar à vida cotidiana.

A experiência do tratamento, apesar de constituir-se uma bênção na vida da criança com câncer e da família, pois a terapêutica eficaz é imprescindível para trazer esperança de cura, introduz a criança e os familiares cuidadores num mundo diferente daquele a que a família estava acostumada. Ao ver-se inserida em ambientes desconhecidos e, muitas vezes, ameaçadores, a criança terá que lidar com o surgimento de um *mix* de sentimentos e comportamentos que regulam as interações sociais e revelam o seu estado de confronto e, ao mesmo tempo, de busca pela ressignificação da vida nessa nova e contraditória realidade.

Na temática do relacionamento socioafetivo, os discursos das mães revelam, na maioria dos casos, que os filhos não apresentaram alterações na forma de se relacionar social e afetivamente com outras pessoas, após a introdução do tratamento, e trazem um dado até um pouco inesperado que tem a ver com a relação de cuidado dos pais sobre a criança, gerando alterações no seu convívio social e, conseqüentemente, influenciando mudanças nessa área.

O tema do envolvimento e da participação da criança em outros contextos revelou a apreciação das crianças pela rotina escolar, cuja atuação é marcada pelo engajamento nas atividades realizadas. Ademais, no contexto do lar, as crianças aproveitam o seu tempo livre para fazer suas atividades preferidas. Apesar de sofrerem algumas limitações, foi possível perceber que elas desejam se divertir com brinquedos, bonecas, joguinhos e soltar a imaginação enquanto brincam de ser cantores e cavaleiros.

Já os dados relacionados às intervenções socioeducativas desenvolvidas com as crianças na casa de apoio caracterizam-se como um recurso facilitador do processo adaptativo necessário quando se vivencia o tratamento de uma doença crônica.

Os momentos de realização de atividades socioeducativas e os instrumentos condutores da interação com as crianças assistidas, como os brinquedos e as brincadeiras que fazem parte do ambiente doméstico da criança, a visita dos pais e outros familiares da criança na casa de apoio, o professor, a sala de aula, as pinturas e as atividades escritas que fazem parte do contexto da sua escola, são formas de interconexões entre os *microsistemas* da criança em tratamento. Esses canais permitem à criança sua ativa participação no ambiente onde está inserida, facilitando a sua integração, a formação de vínculos e a percepção da criança acerca desse ambiente de acolhimento durante o tratamento. Conforme observado por uma das mães, as experiências vivenciadas pelo filho na casa de apoio são deixadas de lado quando eles estão em casa e vice-versa, dando a entender que as vivências são significativas no e para o contexto em que ocorrem.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O tempo exclusivamente dedicado a atender as condutas terapêuticas para garantir o cuidado ao filho doente influencia o surgimento de mudanças na trajetória do ciclo de vida familiar e, por conseguinte, altera a dinâmica do desenvolvimento humano, afirmando-se como um episódio que caracteriza o *mesotempo* (BRONFENBRENNER, 1996).

Nesse nível de análise, o impacto das mudanças, que provocam movimentos de continuidades e descontinuidades nos processos proximais, conforme observamos nos resultados, pode prevalecer após dias, semanas, meses e anos. Após o tratamento contra o câncer, as mães nos dão a conhecer informações sobre mudanças no cotidiano e no comportamento das crianças, revelando alguns desajustes gerados devido a essa nova condição, como deixar de frequentar a escola por um período, viajar com frequência para a cidade onde fica localizado o hospital e ter de conviver menos tempo com a família, em casa, e com os amigos. Essa constatação confirma a análise de Castro e Piccinini (2002) quando afirmam que uma situação de doença crônica na infância possui implicações emocionais e sociais. Acrescentam, ainda, que essas implicações agem como um fator estressor que interfere no desenvolvimento infantil e afeta a dinâmica do sistema familiar.

Entre essas transformações, a introdução da casa de apoio no contexto do tratamento gera novas dinâmicas nas relações da família e da criança, sendo, por si mesmo, um agente de mudanças. Bronfenbrenner (2011) define as interações proximais que ocorrem na relação direta da pessoa com as outras pessoas, objetos e símbolos presentes no seu contexto imediato, durante períodos estendidos de tempo, como sendo a força motriz para o desenvolvimento. As crianças em tratamento, hospedadas na casa de apoio, estabelecem ou estabelecerão uma relação duradoura e contínua com esse ambiente (*microssistema*), devido à extensão prolongada desse tratamento. E, de acordo com o que foi identificado nas entrevistas, a experiência do tratamento longe de casa pode intensificar o impacto negativo dessa transição no dia a dia das interações e relações mantidas na casa, pois as crianças sentem a falta dos pais, dos irmãos, de brincar na natureza, assim como faziam em casa quando não estavam realizando as sessões de quimioterapia e/ou outros procedimentos. Nessas circunstâncias, além da dor física com a exposição do corpo a intervenções médicas invasivas, a criança expressa sentimentos de frustração, de raiva, de medo e dúvidas que revelam sua ansiedade e estado de instabilidade emocional por não saber lidar com tantas mudanças ocorrendo consigo, bem como com o mundo ao seu redor, do qual agora fazem parte *microssistemas* como o hospital e a casa de apoio.

Essas marcas influenciam a criança e o seu familiar na perspectiva das suas motivações e percepções do contexto em que convivem e, dessa forma, no curso do seu desenvolvimento.

Contudo, a vivência do tratamento é um momento de transição singular para cada criança e sua família, assim como o momento da confirmação do diagnóstico de câncer, observado por Françoso (2001, p. 23) como um evento que “traz uma gama complexa de situações e questões que se configuram de acordo com as características particulares das pessoas envolvidas, repercutindo na vida da criança de modo único e singular”. Percebeu-se, outrossim, que houve

maior incidência de relatos afirmando não ter havido sinais de mudanças no comportamento ou no relacionamento socioafetivo da criança com a introdução ao tratamento.

Como podemos observar nos relatos, limitações para se locomover temporariamente, ter de ficar hospitalizado em algumas ocasiões, indisposição física, e dificuldades para a readaptação foram algumas das implicações funcionais e sociais que restringiram a ativa participação das crianças em atividades rotineiras que as conectavam com a sua família e amigos, afastando-as dos ambientes que lhes proporcionavam conforto e segurança afetiva, servindo, então, de ameaças ao seu bem-estar.

Apoiados em diversos autores, entendemos que a realidade do tratamento se caracteriza como um marco de transição na vida da criança e da sua família, uma vez que afeta todas as dimensões desse sistema com o potencial de oferecer sérios constrangimentos ao desenvolvimento biopsicossocial da criança. As circunstâncias vivenciadas pelas crianças face à experiência do tratamento, mencionadas pelas suas mães neste estudo, podem ser analisadas à luz do conceito de transição ecológica descrito por Bronfenbrenner (1996). Essas mudanças reconfiguram o status e o meio social aos quais a criança pertence. De crianças saudáveis passam a ser consideradas crianças em tratamento, passa-se de alguém cuja atenção e reforços eram recebidos prioritariamente em casa, no nível do sistema familiar, para alguém que demanda monitoramento, avaliação médica e cuidados especializados periódicos. Há também outros fatores responsáveis por estender e transformar o ambiente ecológico da criança.

Destaca-se, por outro lado, que os elementos formadores do *microsistema* na casa de apoio, sendo definidos por Bronfenbrenner (2011) como as atividades, os papéis e as relações nas quais a pessoa está envolvida, podem constituir estruturas articuladas e relevantes em prol do desenvolvimento humano, minimizando, assim, os efeitos dos riscos associados ao tratamento.

Esse esclarecimento é importante porque partimos do pressuposto de que o desenvolvimento é um

fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente. (BRONFENBRENNER, 2011, p.43).

A criança acometida por um câncer e em tratamento, portanto, continua em processo de crescimento e desenvolvimento das suas funções físicas, motoras, psicológicas, sociais e emocionais. Todavia, ela passa a apresentar necessidades especiais de saúde e demandas de cuidados e serviços específicos para além dos que as crianças em geral requerem (SILVA, 2012), tendo em vista prevenir prejuízos severos no curso do desenvolvimento, bem como propiciar condições de bem-estar e qualidade de vida durante o tratamento de uma enfermidade crônica.

Nota-se, a partir dos resultados, a preocupação dos atores intervenientes para tornar o ambiente da casa de apoio menos hostil e aversivo para a criança, aproximando-o tanto quan-

to possível do contexto da sua própria casa. Nesse propósito, o principal objetivo que os motiva a trabalhar na aplicação das atividades é criar um espaço e um tempo propício para que as crianças realizem atividades da infância, construir uma rotina de interação com pessoas interessadas no bem-estar infantil, e oferecer oportunidades de recreação, diversão e afeto capazes de ajudar as crianças a aceitar a nova realidade com mais leveza. Os cuidados e a atenção dedicados a estabelecer rotinas na casa de apoio, pelos quais a criança sintá-se valorizada e apreciada pelos demais membros desse *microsistema* graças à interação recíproca proporcionada pelas atividades, deslocam o foco da relação com a criança de uma base terapêutica em torno apenas do tratamento de saúde, para uma prática focalizada nos interesses da criança.

Esse entendimento sustenta a ideia de que as atividades socioeducativas impulsionam padrões remodelados de interação entre as pessoas e criam novas expectativas sobre os objetos e os símbolos presentes naquele contexto, funcionando como processos proximais e encorajando comportamentos mais adaptativos em relação ao contexto do tratamento, que também significam a realização do potencial de desenvolvimento de cada um. Isso ocorre porque, conforme analisado por Bronfenbrenner (2011, p. 86), o desenvolvimento ocorre quando existe “mudança duradoura na maneira na qual a pessoa percebe e lida com o seu ambiente” entendido, aqui, como conceito mais alargado além do contexto imediato, abrangendo as relações, os laços e as interconexões entre, por exemplo, a família, a escola e a casa de apoio (BRONFENBRENNER, 2011). Pelo exposto por Bronfenbrenner (1992 *apud* Polonia *et al.*, 2008), as forças que conduzem ao desenvolvimento humano assumem uma propriedade recíproca, gerando mudanças mútuas, ou seja, em direção à pessoa e ao ambiente.

No dia a dia da Casa de Apoio, as atividades são vistas como oportunidades para brincar, interagir, integrar, descontraír e ajudar a passar o tempo. Para Kishimoto (2010), brincar é a principal atividade da rotina da criança. Por meio da brincadeira, a criança toma decisões, aprende regras, expressa-se através da linguagem, do corpo, explora objetos do seu contexto, acessa valores e adquire conhecimentos enquanto relaciona-se com as pessoas e com a sua própria cultura. Segundo a autora,

O mundo social surge quando a criança interage com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras. Pular amarelinha, rodar um pião, jogar peteca: primeiro se aprende e depois se brinca. Jogos de tabuleiro e suas regras são criações da sociedade e trazem os valores do ganhar ou perder, comprar e vender. Na brincadeira do faz de conta, o mundo social aparece na sua temática: ser médico, professora, motorista. (KISHIMOTO, 2010, p. 12).

Assim como na concepção sobre o brincar apresentada por Kishimoto (2010), as mães e a profissional também compreendem que as atividades socioeducativas realizadas no dia a dia do contexto do tratamento do câncer na casa de apoio possuem um fim para além de si mesmas, percebendo-as a partir da sua importância para apoiar a criança a sentir-se integrada e acolhida. Ao proporcionar esse tipo de experiência em outro contexto fora daquele que é tão familiar à criança, entendemos estar contribuindo para desenvolver um senso de *mesossistema*, de relação entre os ambientes a partir do acesso às atividades preferidas e tão estimadas,

que ajudam a “imprimir sentido de pertencimento e identidade à infância” (SÃO PAULO, 2007, p. 12) durante as transições que marcam a trajetória da criança em situação de tratamento do câncer, acolhida na casa de apoio. Nota-se, contudo, que o senso de *mesossistema*, no contexto de transição devido à doença grave e ao tratamento de saúde, nem sempre é uma experiência natural e contundente. No estudo, uma das entrevistadas considerou relevante não compartilhar em casa com a família as experiências vividas na casa de apoio, durante a fase do tratamento, e vice-versa. Os mediadores, como os símbolos, as pessoas, os signos, as atividades etc., que representam a realidade de um *microsistema*, condicionam as experiências naquele ambiente e, para esta mãe, a maneira de lidar com essa transição pode ser facilitada sem a interconexão de elementos entre os dois contextos.

## CONCLUSÃO E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Após buscarmos compreender um pouco melhor como as famílias que convivem com o câncer infantil identificam as mudanças vividas em função do tratamento oncológico, relacionamos as dinâmicas dessas mudanças aos conceitos teóricos da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, por acreditarmos que as intervenções de apoio a essa transição não normativa devem sustentar-se, tanto quanto possível, numa perspectiva sistêmica e inter-relacionada das condições que favorecem ou afetam o desenvolvimento integral das pessoas envolvidas. No campo da Educação Social, mais especificamente na experiência de um evento não normativo, como a doença crônica na infância e o tratamento de saúde prolongado, os conceitos desenvolvidos na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano permitiram-nos compreender a importância das relações que a criança estabelece com os contextos nos quais está inserida, onde as atividades socioeducativas associam-se ao processo de construção e de significação da sua experiência como práticas interativas com o potencial de influenciar o seu desenvolvimento.

Verificou-se que as atividades socioeducativas contribuem na tarefa de ressignificar a vida após o câncer. Isso é possível porque a importância atribuída à interação lúdica com as crianças é complementar à importância dada ao tratamento médico. Assim, as experiências lúdicas e educativas presentes no cotidiano familiar e escolar, ao serem parte da rotina do ambiente do tratamento, ou seja, da casa de apoio, são recursos culturais e sociais que viabilizam às crianças o direito de se apropriarem e de se relacionarem no contexto dessa nova realidade que diz respeito a elas, às suas escolhas diárias, aos seus relacionamentos, às suas subjetividades e às suas preferências, e não apenas à saúde do seu corpo.

A experiência do câncer infantil é, portanto, uma experiência situada na relação indivíduo-família-instituições-sociedade, pois configura-se numa realidade impositiva com impactos sociais de sérios riscos de constrangimento às necessidades essenciais da infância, bem como ao saudável desenvolvimento biopsicossocial da criança, afetando, ainda, a relação familiar. Essas circunstâncias exigem condutas interventivas multidimensionais e mediadoras de

oportunidades de crescimento e desenvolvimento em meio às adversidades, dentro e fora do ambiente familiar.

A intervenção socioeducativa realizada na casa de apoio implica a dinâmica das relações humanas e contextuais, valorizando o potencial presente nas “situações de aprendizagem, independentemente do contexto a partir do qual elas se revestem de significado” (CANASTRA; MALHEIROS, 2009, p. 2031). Com as conclusões desse estudo exploratório, acreditamos que a missão do educador social no contexto de crise provocada por uma transição ecológica e não normativa, como o câncer infantil, possui caráter socioeducativo e psicossocial, cuja intervenção, que é multidimensional, poderá contribuir no sentido de: (i) desenvolver múltiplos olhares e competências na área da saúde, a fim de enriquecer os processos educativos existentes nas relações sociais e nos contextos fora daqueles considerados formais; (ii) fomentar atividades conjuntas e experiências significativas com a criança, a família e a equipe de assistência multidisciplinar; (iii) alargar a concepção do contexto da casa de apoio (ONGs, órgãos assistenciais públicos etc.) na composição da rede de apoio e de suporte às pessoas nessa situação; (iv) aprofundar o conhecimento acerca da experiência cotidiana da criança e da sua família com o tratamento; (v) reconhecer possibilidades de desenvolvimento e crescimento em meio às adversidades provocadas pelo tratamento; bem como (vi) capacitar os cuidadores informais, voluntários e profissionais na sua relação com a criança em tratamento.

## Referências

---

- ALVES, P. B. **Infância, Tempo e Atividades Cotidianas de Crianças em situação de Rua**: As contribuições da Teoria dos Sistemas Ecológicos. 2002. 110 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda. 1977.
- BERGER, P. LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento (24. ed.). (F. de S. Fernandes, Trad.) Petrópolis: Vozes, 2004 (Obra original publicada em 1985).
- BOWLBY, J. (1982). **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Humaniza SUS**: Política Nacional de Humanização: A Humanização como Eixo Norteador das Práticas de Atenção e Gestão em todas as Instâncias do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em . Acesso em: 23 jun. 2015
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CANASTRA, F.; MALHEIRO, M. O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

- CASTRO, E. K.; PICCININI, C. A. Implicações da Doença Orgânica Crônica na Infância para as Relações Familiares: Algumas Questões Teóricas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 625-635, 2002.
- DeCS. **Biblioteca Virtual em Saúde**. 2015. Disponível em: <<http://decs.bvs.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- EISER C.; HOLLAND J.; JOHANSEN C. Psychosocial aspects of childhood cancer. In: **Childhood cancer: rising to the challenge**. Geneva: UICC, 2006. p. 31-42
- FRANÇOZO, L. P. C. **Vivências de crianças com câncer no grupo de apoio psicológico**: estudo fenomenológico. 2001. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.
- GARCÍA, P. B. **Enfermedades Crónicas em la Infancia**. Boletín de la Escuela de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 23, 42-44. 1994 Disponível em <[http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/boletin/html/salud\\_publica/1\\_10.html](http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/boletin/html/salud_publica/1_10.html)>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte. 2010.
- KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.
- LOPES, D.P.L.O. (2001). A organização familiar e o acontecer do tratamento da criança com câncer. In VALLE, E. R. M. (Org.). **Psico-ecologia Pediátrica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 15-74.
- MAGALHÃES, M. O. **Personalidades Vocacionais e Desenvolvimento na Vida Adulta**: Generatividade e Carreira Profissional. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005.
- MOREIRA, M. C. N.; MACEDO, A. D. O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. **Ciênc. saúde coletiva**. 2009, v.14, n. 2, p. 645-652.
- POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In DESSEN, M. A.; COSTA Jr. A.L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 71-89.
- RODGERS, CHERYL C. Promoção da saúde do escolar e de sua família. In MARILYN J.; HOCKENBERRY, D. W. (Orgs.). **Wong, fundamentos de enfermagem pediátrica** (9. ed.) Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. p. 440-457.
- RODRIGUEZ, S. N.; SOUZA, A. P. L. DE; POLETO, M. Processos de resiliência fomentados por projeto de intervenção com adolescentes. In COIMBRA, R. M; MORAIS, N. A. de. (Orgs.), **A resiliência em questão**: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção (recurso eletrônico). Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 150-168.
- SANTOS, A. I. de. L. **De Nariz Vermelho no Hospital**: a actividade lúdica dos Doutores Palhaços com crianças hospitalizadas. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, 2011.
- SÃO PAULO. **Parâmetros das ações socioeducativas**: igualdade como direito, diferença como riqueza: o trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes de 6 a 18 anos. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social E CENPEC: São Paulo. 2007. Disponível em: <<https://craspsicologia.files.wordpress.com/2013/04/parametros-das-ac3a7c3b5es-socioeduc-cad-3.pdf>>. Acesso em: 13 maio. 2016

SILVA, L. F. da. **Significado do brincar para a família de crianças em tratamento oncológico**: implicações para o cuidado de enfermagem. 2012. 149 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

# Capítulo 2

## Ressocialização e Reinserção Social de Adolescentes: Estudo de Caso em uma Unidade de Atendimento Socioeducativo Feminino do Distrito Federal

*Nelma Santos Silva*

*Luísa Maria da Silva Delgado*

*Maria Cristina Madeira da Silva*

### INTRODUÇÃO

No estudo que se apresenta, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC), procurou-se refletir acerca das possibilidades de ressocialização e reinserção social de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Unidade de Atendimento de Semiliberdade Feminina do Guará (UASFG – Distrito Federal). Acrescenta-se que o estudo teve como finalidade contribuir para as discussões referentes às políticas públicas e intervenções técnicas no atendimento socioeducativo voltado para adolescentes mulheres. Perceberam-se dificuldades em localizar trabalhos acadêmicos voltados a esse público, o que pode revelar certa invisibilidade das adolescentes e de suas especificidades durante o cumprimento da medida.

No que tange à história recente do atendimento a adolescentes infratores, cabe ressaltar quatro etapas, são elas:

**1942-1964:** Nesta época, havia o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgão subordinado ao Ministério da Justiça, que atribuía ao Estado poder para atuar com os “menores”, reiteradamente qualificados como desamparados e delinquentes, sendo a atuação do Estado repressiva e punitiva; este serviço foi extinto em 1964.

**1964-1990:** A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) foi criada em 1964 como órgão da Administração Indireta ligado diretamente à Presidência da República. Essa Fundação era investida de funções normativas e responsável pela coordenação (apoio técnico e financeiro) da nova política de assistência ao menor em âmbito nacional. Assinala-se também o fracasso em relação à melhoria da atenção direta ao adolescente infrator.

**1990-1995:** Com a substituição do Código de Menores pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, foi criado o Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), visando um viés institucional e efetiva melhoria das formas de atenção direta às crianças e aos adolescentes. Por razões políticas, esse órgão foi extinto antes que pudesse completar o reordenamento das estruturas herdadas da Funabem.

A partir de 1995, foi criado o Departamento da Criança e do Adolescente (DCA), órgão integrante da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, que assumiu a coordenação da Política de Proteção e Garantia dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes com estratégias totalmente voltadas a crianças e adolescentes, vistos como possuidores de direitos e como sujeitos em condição especial de desenvolvimento.

Compreender a trajetória dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil é essencial para o entendimento das normas atuais, explicitadas no (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), dos quais falaremos em seguida.

Em termos formais e legais, é possível constatar que no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a criança e o adolescente são colocados como prioridade de acordo com o artigo 227 da Constituição.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com ABSOLUTA PRIORIDADE, o direito: à vida, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. Além de colocá-los a salvo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, art. 227).

Com o intuito de compreender as funcionalidades e os objetivos das Medidas Socioeducativas regulamentadas pela Lei 8.069 de 1990, o ECA, abordar-se-á com brevidade cada uma dessas medidas. Vale ressaltar que as medidas são sempre designadas pelo juiz, a/ao adolescente autor/a de ato infracional, com idade entre 12 e 18 anos, podendo ser aplicadas de forma isolada ou cumulativa, ou serem substituídas a qualquer tempo. As medidas socioeducativas previstas no ECA apresentam-se de forma gradativa: I) advertência: consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada; II) obrigação de reparar o dano: tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada; III) prestação de serviços à comunidade: consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho; IV) liberdade assistida: será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, a auto-

ridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento; V) semiliberdade: pode ser determinada desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial; e VI) internação: constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (ECA, 1996).

Após dezesseis anos da promulgação do ECA, foi criado, em 2006, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Com isso, padronizaram-se os procedimentos jurídicos envolvendo adolescentes, que vão desde a apuração do ato infracional até a aplicação das Medidas Socioeducativas, com parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade, e reafirmem a natureza educativa e pedagógica das medidas socioeducativas. A criação do Sinase inaugura diversos parâmetros, de forma a que as unidades de atendimento socioeducativo, sejam elas de semiliberdade ou de internação, sigam com a possibilidade de atingir a eficiência na proposta de ressocialização. Acresce-se que o Sinase se apresenta como um sistema integrado que articula os três níveis de governo: federal, estadual e municipal e considera a corresponsabilidade da família, da comunidade e do Estado.

Para tanto, esse sistema tem como plataforma inspiradora os acordos internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, em especial na área dos direitos da criança e do adolescente.

Neste texto, damos ênfase à medida socioeducativa de semiliberdade, classificada como restritiva de direitos e como promotora de ações e gestão pedagógicas voltadas à construção de projetos de vida que contemplem a construção da cidadania.

Outro fator relevante quanto à medida posta, é que a prática educativa pode ocorrer em pequenos grupos, garantindo o atendimento personalizado, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, além da inserção na vida escolar e profissionalizante numa ação que se articula com a comunidade. A singularidade da semiliberdade como medida desafiadora à compreensão do adolescente em situação de liberdade parcial, exige esforços pedagógicos específicos, como trabalhos sociopedagógicos realizados em pequenos grupos e parcerias que ultrapassem os limites físicos das Unidades de Atendimento, tanto com instituições governamentais como com a sociedade civil de uma maneira geral.

O estudo que se apresenta teve como **objetivo geral** identificar na comunidade pesquisada os efeitos das ações e dos programas voltados à educação, inserção e ressocialização de adolescentes (neste caso mulheres), em situação de semiliberdade. Já o **objetivo específico** consistiu em investigar, nessa comunidade, as possibilidades de educação e ressocialização pautadas em proposta pedagógica que visa à reinserção social, partindo da reflexão e da resignificação de valores das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade na Unidade de Atendimento Socioeducativo Feminino do Guará (UASFG), com vistas

a contribuir para a reflexão acerca de políticas públicas e de intervenção técnica no grupo em questão.

## **METODOLOGIA E TÉCNICAS UTILIZADAS**

A metodologia utilizada neste estudo foi de natureza qualitativa. Já as técnicas aplicadas foram: observação direta/participante, análise documental, entrevistas e análise de conteúdo. As entrevistas realizadas na comunidade socioeducativa contemplaram um grupo de vinte e cinco pessoas, quatorze adolescentes e onze profissionais. Os assuntos gerenciados pelos roteiros foram substancialmente necessários para a compreensão da realidade anterior e da realidade posterior ao cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade.

Em síntese, tencionou-se investigar as possibilidades de ressocialização e reinserção social pautada na proposta pedagógica utilizada pela Unidade de Atendimento em análise. Investigou-se, também, se as ações institucionais favoreceram o processo de ressignificação de valores, que se coaduna com as práticas freireanas<sup>1</sup> com foco na transformação social, processo educativo embasado nos temas geradores, ideia original de Paulo Freire, tendo como objeto de estudo a educação para a consciência.

O êxito da proposta freireana é a transformação social e a capacidade de fazê-las reconhecidas como sujeitos da própria história, levando-as à conscientização de que os direitos e deveres são adquiridos por meio de processos de compartilhamento das experiências cotidianas e não exclusivamente por meio de uma disciplina normatizadora.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Unidade Socioeducativa de Semiliberdade, localizada na região administrativa do Guará, funciona 24 horas por dia e possui ampla equipe técnica, que é composta por 35 servidores no total: em sua maioria, atendentes de reintegração socioeducativa (ATRSs), duas assistentes sociais, duas pedagogas, uma psicóloga, duas servidoras que trabalham em atividades administrativas, uma auxiliar de serviços gerais e um segurança.

Para traçar o perfil sociodemográfico das 13 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na UASFG e de uma egressa, os dados foram coletados por meio de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Tais instrumentos proporcionaram a obtenção de informações individuais relativas ao início do cumprimento da medida, como renda, grupo de pessoas com as quais residiam, nível de escolaridade, ato infracional cometido, reincidência na prática de ato infracional, assim como informações adicionais sobre o cumprimento da medida socioeducativa, bem como sobre o uso ou o abuso de álcool, tabaco e substâncias psicoativas. Recolheu-se ainda informação relativa à cor e à origem das adolescentes.

---

1 Práticas educativas com foco no processo humano, social, político, ético, histórico e cultural.

**Cor/etnia:** A categoria cor foi definida de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mas, em adequação às expressões utilizadas pelas adolescentes, no intuito de observar a autoclassificação. Assim, das adolescentes entrevistadas, apenas uma adolescente se declarou “branca”; as demais se autodeclararam “pretas” ou “pardas”.

**Renda:** Nem todas souberam dizer valores exatos e, em apenas dois casos, o montante total era estável, fruto de atividade lícita. As duas adolescentes que informaram renda de atividade ilícita consideravam-na como trabalho. Assim como identificado em outros estudos, as atividades ilícitas, em particular o tráfico, foram reportadas como fonte de renda e caracterizadas como atividade laboral que lhes permitia adquirir bens de consumo, conforme relato:

Eu vendia crack, por dia eu pegava 25 gramas e ganhava R\$ 1.000,00 vendia muito rápido, era uma ótima traficante. Nessa época era eu quem sustentava a casa, tinha tudo do bom e do melhor, não faltava nada. (Natália, 2015).

**Territorialidade e núcleo familiar:** As adolescentes conviviam assiduamente com cinco pessoas ou mais, todas ligadas ao grupo familiar mais próximo. Das entrevistadas, apenas uma era do entorno do Distrito Federal, região composta por municípios do Estado de Goiás. As demais distribuíam-se geograficamente entre as regiões administrativas do DF, Candangolândia, Samambaia, Ceilândia e Santa Maria, sendo as três últimas RAs reconhecidas por Territórios de Vulnerabilidade Social (TEVs), onde se observam altos índices de criminalidade, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal, conforme relato:

Eu mudei porque minhas amigas lá na Ceilândia, são cabulosas, agora tô longe e isso acaba me ajudando sabe, porque quando eu morava lá, todo dinheiro que eu pegava era para comprar um baseado. (Lara, 2015).

Cabe também ressaltar, nesse contexto, as questões familiares pois, as relações eram precárias, com laços parentais fragilizados, conforme relato abaixo:

Pra você ver, na semana passada eu fui a escola e bebi muito porque estava revoltada com minha mãe, ela é alcoólatra e usuária de crack e fica agredindo o meu pai, ele tem problema de saúde, já teve dois AVCs (acidente cardiovascular), ela maltrata muito ele, me estressei nesse dia e fui buscar refúgio na bebida. (Natália, 2015).

**Nível de Escolaridade:** O nível de escolaridade das inquiridas era baixo, e elas apresentavam defasagem em relação à idade/série, dado não destoante das outras pesquisas sobre adolescentes autoras de ato infracional. É importante relacionar o nível de escolaridade com a categoria “cor”, uma vez que Suzana, 16 anos, era a única branca.

**Uso de álcool, tabaco e substâncias psicoativas:** Frequentemente, destaca-se a relação entre as adolescentes infratoras e o uso de álcool, tabaco e substâncias psicoativas, pois o vício fomenta a prática de atos infracionais. Segundo a pesquisa de campo realizada, todas as adolescentes relataram já terem tido experiências com cocaína, crack, lança-perfume, ecstasy,

maconha e Rophynol, sendo estas duas últimas muito comuns e utilizadas juntas, segundo relato de adolescente:

É comum o uso da maconha com Rophynol pela molecada, a gente faz isso porque o efeito é louco, igual ao da cocaína. Mas a cocaína é muito cara, droga de quem tem dinheiro, daí a gente mistura e fica muito bom. (Natália, 2015).

**Ações violentas:** No caso desse grupo de adolescentes pesquisadas, observou-se ainda a ocorrência de lesões corporais consideradas frequentes, o que impressionou pelo grau de violência empregada, conforme relato:

“Já sofri muito, quase morri de tiro várias vezes”, estou cumprindo medida por ter consumado um homicídio”. (Elaine, 2015).

Nesse contexto, a mulher, quando pratica ações violentas, sofre dupla discriminação pelo ato cometido, tanto no âmbito das relações sociais cotidianas, quanto no contexto socioeducativo:

Ao se vincular na seara criminal, a mulher se insere em espaço social amplo, rompendo as rotinas ditadas pela sociedade, bem como desmistificando algumas questões, como o entendimento em que as mulheres só se envolvem na seara criminal por influência de seus companheiros, fato que, em campo, por meio das entrevistas, se desconstruiu. (ALMEIDA, 2001).

Entre várias singularidades presentes nas histórias das adolescentes infratoras, a participação feminina em atos violentos, como lesão corporal e até homicídios, impressiona, pois configura ação que, de certa forma, contraria os sentidos e os atributos de gênero produzidos socialmente para mulheres.

**Semiliberdade e processos de mudanças:** Uma das adolescentes relata como sua concepção de mundo e as suas atitudes estavam se transformando:

“Estou seguindo outros caminhos, não quero saber da vida que eu tive. Uma vida pesada, perigosa, sofrida. Já sofri muito, quase morri de tiro várias vezes. Eu já mudei demais, me sinto mais gente, uma adolescente com a vida quase normal”. (Elaine, 2015).

Assim, ao final do cumprimento da medida de semiliberdade, espera-se que a socioeducanda seja uma cidadã, como afirma o Sinase (2006, p. 51):

[...] o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais.

Para que isso ocorra, é imperativo a corresponsabilidade da família, da comunidade e do Estado para o empenho na obtenção de retornos positivos de caráter transformador.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) ampliam a aplicação da medida socioeducativa (a obrigatoriedade) no que tange à escolarização e à profissionalização, evidenciando-se ações do Estado no compromisso para a efetivação da medida, um pilar constante para o reingresso social.

Na Unidade de Atendimento de Semiliberdade, as adolescentes em cumprimento de medida evidenciam a dimensão sociopedagógica do atendimento prestado. Essa dimensão promove ações que fomentam a reflexão e a ressignificação do ato infracional realizado, e um desejo de mudança de comportamento: “estou seguindo outros caminhos, não quero saber da vida que tive. Uma vida pesada, perigosa e sofrida” (Elaine, 2015).

Na perspectiva da reinserção e da ressocialização social, o ingresso das adolescentes na UASFG amplia o escopo de oportunidades, tendo em vista que elas participam de cursos profissionalizantes, razão de orgulho por parte delas, levando-as a reconhecer a magnitude de oportunidades no que diz respeito à escolarização, à educação e à profissionalização na nova vida que se desenha. Tal situação é coerente com os relatos das adolescentes, quando perguntadas sobre a inserção no mercado de trabalho.

Acredito que trabalhando, a gente se ocupa, e consegue se livrar dessa vida bandida. Quando traficava, tirava uns mil reais por dia. A grana era boa, mas eu não estudava, vivia na rua, me arriscava muito. O trabalho vai me dar experiência, dinheiro, e eu não vou precisar tomar o que é dos outros. Acredito que estando aqui na semiliberdade, vai me ajudar a conseguir um emprego, porque eu já faço cursos. Então as chances vão aumentar, agora mesmo vou começar outro curso pelo SENAC<sup>2</sup>, eu preciso trabalhar. (Estela, 2015).

Ressalta-se que a medida socioeducativa não tem sozinha, por mais bem estruturada que seja, o condão de frutificar mudanças sem a participação das adolescentes. Com isso, torna-se necessária a conscientização por parte delas, a fim de romper a prática de atos infracionais, valorizando as oportunidades de educação, escolarização e capacitação, no intuito de superar as insuficiências de seu percurso de vida.

Destaca-se que a condição especial dada às adolescentes pelo ECA, como pessoas em processo de desenvolvimento, não desconsidera os atos praticados em desacordo com a lei; assim, quando comprovada sua conduta inadequada, a adolescente receberá a imposição das chamadas medidas socioeducativas, meios de proteção com ações orientadas cuja finalidade é a ressocialização social. (SARAIVA, 2009).

Por essas razões, a participação do pedagogo social com as adolescentes em atividades relacionadas à rotina diária, bem como nas ações disciplinares, tem relevância nos processos de reorganização e compreensão de novos hábitos e conceitos que se fortalecem, ratificando assim os objetivos da Pedagogia Social; entre os quais, o exercício da cidadania e a emancipação do indivíduo.

---

2 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

A semiliberdade é uma medida que possibilita autonomia e responsabilização, bem como os trabalhos realizados na própria unidade de atendimento, quanto àquelas extramuros, a considero bem completa. Isso é muito positivo. (Servidor, 2015).

Como fator negativo observado durante a realização desta pesquisa, registramos a ausência de acompanhamento das egressas, fator que pode ser significativo em uma proposta de acompanhamento e monitoramento pós-medida, no intuito de fortalecer e alicerçar a participação e a emancipação dessas adolescentes em fase ainda crítica, por representar exatamente o momento em que retornam plenamente ao convívio familiar e social, muitas vezes marcado pela cultura do crime, conforme relato da única egressa:

“Hoje fora do processo e ainda num distanciamento da droga, diferente de estar sentenciada, vejo o que falta realmente para que o adolescente saia deste universo, são projetos sociais, porque lá onde eu moro, a molecada fica solta na rua. A família influencia muito também, esses adolescentes que cometem atos infracionais convivem com o crime dentro de casa, isso é fato. Eu vivi, e luto para combater o crime dentro da minha casa. Essa história se repete em quase todos os casos”. (Laura, 2016).

Constatou-se que é comum, meses após a liberação de cumprimento da medida, as adolescentes retornarem ao sistema socioeducativo, o que, em nosso entender, não significa ineficiência de trabalho, mas ruptura de processo e acompanhamento sistêmico, que merece, sim, ser considerado.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de prolongamento do trabalho que estava em andamento, no intuito de possibilitar que a adolescente tenha condições de administrar as novas aprendizagens, os impulsos e os apelos desvirtuados que ainda possui e que são gerados pelo mundo real.

Sumarizando a trajetória das socioeducandas após contato com a Unidade de Atendimento, constatam-se efeitos positivos da medida no que diz respeito ao resgate de projetos de vida e à valorização da educação, da escolarização e da profissionalização, conforme relato:

“Resgatei minha perspectiva de vida ao chegar à semiliberdade, hoje digo que possuo sonhos, quero cursar faculdade de Serviço Social, agora tenho esperança. Quando vivia no crime não tinha esperança de nada, você para de sonhar, hoje me sinto fortalecida. A semiliberdade salvou minha vida, foi aqui que tudo mudou. Tive acesso à saúde, fui a primeira vez ao dentista, toda equipe se dedicou a mim” (Laura, 2016).

Para finalizar, as adolescentes são compreendidas como um ser humano total, ou seja, sujeitos completos em desenvolvimento físico, social, relacional e psicológico.

**Proposta de intervenção:** ao longo desta pesquisa, perceberam-se necessidades de ampliação no que diz respeito ao reforço e à continuidade escolar das adolescentes em cumprimento de medida, que, devido às adversidades na vida, muito precocemente evadem do sistema de ensino, apresentando descompensação escolar. Como peça fundamental no processo da ressocialização, a educação é necessária ao desenvolvimento pessoal, e por isso me-

canismo indispensável no sistema socioeducativo, seja das socioeducandas, seja das egressas. Assim, há “o reconhecimento de que a educação de qualidade social como fator protetivo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, do papel da escola no Sistema de Garantias de Direito”. (CNE, 2015).

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação, a partir de orientações e premissas do Sinase e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), realizou, em 2013, em Brasília, o “Seminário nacional: o papel da educação no sistema socioeducativo”, onde foi possível pontuar algumas deficiências em relação a esse seguimento, tais como: a) ausência de proposta metodológica específica no processo de ensino-aprendizagem para os estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, tanto em meio aberto, quanto em meio fechado; b) dificuldade de matrícula a qualquer tempo no sistema de ensino, revelando, entre outras dificuldades, o estigma sofrido por adolescentes em atendimento socioeducativo no ambiente escolar, particularmente por aquelas que cumprem medida em meio aberto e pelas egressas do Sistema Socioeducativo, fazendo-se necessário cumprir orientações previstas em acordos internacionais, conforme trecho: “Será estimulada a cooperação interministerial e interdepartamental para proporcionar adequada formação educacional ou, se for o caso, profissional ao jovem institucionalizado, para garantir que, ao sair, não esteja em desvantagem no plano da educação”. (REGRAS DE BEIJING, 1985).

Nesse viés, podemos afirmar como obrigatório o vínculo do/a adolescente com a instituição de ensino, na medida em que o acesso à educação é elementar nos eixos da ressocialização e da ressignificação social, assim como as propostas ampliadas ao acompanhamento pedagógico, que possam estimular a responsabilidade e a autonomia. A vivência em outros níveis de aprendizagens, seja em espaços formais seja em espaços não formais, faz com que possamos afirmar que a educação integral com foco na formação consciente, defendida por Freire, contribuiu para alargar a visão e a reflexão do mundo.

Pelas questões apresentadas, são necessárias proposituras interventivas no contexto socioeducativo. Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecimento de ensino com potencial para o desenvolvimento de ações com oferta no atendimento socioeducativo, sugere de forma ainda embrionária a elaboração e a execução de proposta pedagógica que atenda às particularidades de socioeducandas e egressas. Tais propostas visam garantir a ampliação da escolarização e da profissionalização com distintivo nas questões sociais, conforme orientações de normas legais, como a Constituição Federal do Brasil, o CONANDA e o Sinase, destacando o respeito aos direitos humanos e a responsabilização da família e do Estado acerca da defesa e da promoção dos direitos da criança e do adolescente.

Essa parceria poderá ocorrer por meio de um acordo de cooperação entre a Secretaria da Criança e da Juventude e o IFB, cujos objetivos estão propostos no conjunto de Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e dos jovens em atendimento socioeducativo (CNE, 2015). Trata-se assim, de garantir o direito ao atendimento socioeducativo adequado nos sistemas de ensino, através do desenvolvimento de políticas públicas em favor da infância e da adolescência, na área da educação, da saúde, da assistência social, da cultura, da

habitação, da segurança pública, e de outras áreas (ECA, 1990). Nessa perspectiva, as políticas se entrelaçam de forma transversal e intersetorial, reafirmando o imperativo cumprimento aos direitos a esse grupo social.

Para tanto, seria criado um curso de extensão na modalidade presencial – planejado e organizado, com avaliações cumulativas –, voltado para o reforço escolar, visando à inserção das socioeducandas e egressas no Ensino Médio, atrelando-o ao preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>3</sup>. Seriam ainda desenvolvidas “ações para a vida”, com encontros temáticos e dialógicos, com equipe multidisciplinar constituída por monitores (que seriam estudantes do próprio IFB) e servidores (que seriam tutores das disciplinas, designadamente assistente social, pedagogo e psicólogo).

Os interessados em participar deste projeto de extensão como colaboradores teriam oportunidade de participar da capacitação, que seria conduzida por profissionais da Secretaria da Criança e Juventudes atuantes no sistema socioeducativo.

Essa capacitação teria como objetivo o desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada de todos os profissionais e colaboradores que atuariam no atendimento socioeducativo, relacionando os conhecimentos acadêmicos com a educação social. Como peça fundamental no processo de ressocialização, a educação é necessária no desenvolvimento pessoal e, por isso, é um mecanismo indispensável no sistema socioeducativo, seja das socioeducandas, seja das egressas.

Pretende-se, com este projeto, possibilitar a continuidade da inclusão social por meio da oferta focada na autonomia, na criação de alternativas para a continuidade escolar e para a inserção no mercado de trabalho, a fim de que as adolescentes almejem melhorar a qualidade de sua vida e a de sua família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, pretendeu-se investigar as possibilidades de ressocialização e reinserção social pautadas em proposta pedagógica das socioeducandas que se encontram no sistema socioeducativo, cumprindo a medida de semiliberdade no Distrito Federal. Investigou-se, também, conseqüentemente, se as ações institucionais favoreceram o processo de ressignificação de valores destas adolescentes em conflito com a lei, processo cujo objetivo é a transformação social, uma vez que a proposta adotada pela Unidade de Atendimento está pautada nas práticas freireanas.

Quanto à medida socioeducativa de semiliberdade, do qual o caráter é restritivo de liberdade no paradigma legal, tem concepção de natureza sancionatória em seus preceitos o

---

3 O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), testa o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o Ensino Médio no Brasil. Atualmente, os resultados obtidos no Enem ajudam os estudantes a ingressar em universidades públicas ou ganhar bolsas de estudos em instituições particulares. Criado em 1998, é o maior processo seletivo nacional do Brasil.

rigor das normas legais, tanto as de nível nacional quanto internacional, que visam orquestrar os mecanismos institucionais e sociais no processo socioeducativo.

Para além das peculiaridades da medida de semiliberdade, possibilitou-se também delinear o retrato desse grupo de socioeducandas por meio de prontuários e pareceres sociais referentes à vida particular, escolar e à trajetória no sistema socioeducativo anterior ao ingresso na UASFG. Assim, detectaram-se os seguintes pontos: a maioria das adolescentes têm entre 16 e 17 anos e são reincidentes no sistema; das quatorze entrevistadas, treze se autodeclararam pretas ou pardas; as adolescentes apresentam defasagem idade/série; todas as socioeducandas foram usuárias de substâncias psicoativas; além disso, as relações parentais são fragilizadas, resultado de convívios familiares precários ou inexistentes.

Depreende-se que a UASFG tem respeitado os preceitos dos Direitos Humanos, do ECA e do SINASE. Ressalta-se o comprometimento da família, do Estado, das socioeducandas e da sociedade, de maneira global, para o eficiente processo de mudança.

Infere-se que o trabalho realizado na UASFG é pilar constante para o reingresso social. Assim, considera-se importante articular as práticas de ressocialização e reinserção social para o contexto sociopedagógico que valorize a autonomia dos indivíduos, considerando os aspectos sociais e a vivência humana.

Para além do trabalho interno realizado na Unidade de Atendimento Socioeducativo, sugere-se proposta interventiva de acompanhamento pós-medida, com o propósito de fortalecer e alicerçar a participação e a emancipação dessas adolescentes. Essa fase ainda é crítica, pois representa exatamente o momento em que elas retornam plenamente ao convívio familiar e social, muitas vezes marcado pela cultura do crime. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de prolongamento do trabalho que estava em andamento, no intuito de possibilitar que as adolescentes tenham condições de administrar as novas aprendizagens e aplicá-las na vida real. Percebe-se também a necessidade de fomentar a continuidade escolar.

O papel da educação, nesse sentido, é impulsionar as adolescentes para que possam aparelhar-se na intenção de vencer os desafios e de transformar seu contexto, cabendo aos envolvidos nesse processo educativo a constante reflexão sobre passado, presente e futuro.

## Referências

---

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. **Mulheres que matam**: universo imaginário do crime feminino. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BARROSO FILHO, José. **Do ato infracional**. Teresina: Jus Navegandi, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo**. Brasília, 2015.

RETRATO da infância e da adolescência no Distrito Federal. **Companhia de Planejamento do Distrito Federal**. Distrito Federal: Codeplan, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a Lei**: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2011). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília, (4. ed.). Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

REGRAS DE BEIJING. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude**. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex47.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex47.htm)>. Acesso em: 15 set. 2015.

SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Brasília. Disponível em: <[http://www.risolitaria.org.br/docs/ficheros/200704270003\\_15\\_0.pdf](http://www.risolitaria.org.br/docs/ficheros/200704270003_15_0.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2015.

# Capítulo 3

## Da Formação à Elaboração da Intervenção Socioeducativa: O Adolescente Atuando como Facilitador do Conhecimento

*Mércia Cristine Magalhães Pinheiro Costa*

*Lia Pappámikail*

### INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de parte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém, sob o título: “Educação Entre Pares na Orientação Sexual de adolescentes: Limitações e Possibilidades”. O recorte aqui apresentado tem como objetivo apresentar os procedimentos de elaboração e implementação de um projeto de intervenção socioeducativa que mobilizou a metodologia de “Educação entre Pares” com vista à orientação sexual de adolescentes, no âmbito do *Campus* Gama, com os estudantes do Ensino Médio.

Sabemos que a escola tem sido apontada como um espaço importante para intervenções visando à orientação sexual e afetiva, bem como à de gênero e de diversidade sexual. No entanto, e apesar da diversidade de fontes de informação disponíveis, os adolescentes mantêm muitas dúvidas e questionamentos sobre sexualidade e afetos que necessitam ser respondidos de maneira simples e franca.

A sexualidade é inerente ao ser humano e, querendo ou não, a escola se depara com as mais diversas situações que exigem uma intervenção no âmbito formativo do estudante, que é, antes de tudo, um jovem. Seja no cotidiano da sala de aula, no corredor ou no pátio da escola, quando o professor(a) adverte/aconselha um estudante sobre certas manifestações, seja quando decide comunicar os pais sobre comportamentos de seu filho, seja na seleção de temas e projetos da escola (BRASIL, 2000). Ocorre que, entre outras dificuldades com que os jovens se deparam, os conflitos e tensões no âmbito da sexualidade são alguns dos pontos que mais expõem os adolescentes a riscos (de saúde, mas sociais também).

Desse modo, configura-se importante estabelecer espaços de formação onde se possa discutir a questão da sexualidade e dos afetos, não só na família, mas também, principalmente, nos espaços escolares, visto que, no que se refere em particular à sexualidade, os adolescentes entram em um período de experimentações, ditando as próprias regras.

Não há dúvida de que a escola é um espaço para construção de saberes; porém, Jesus *et al.* (2006, p. 11) ressaltam que a instituição escolar não possui apenas essa finalidade, pois “a escola é um ambiente fértil para a desconstrução de mitos e preconceitos, no fomento de valores democráticos de respeito ao outro e na transformação social”.

Para tanto, a utilização de estratégias que partam da realidade do estudante e voltem seus resultados para a mesma realidade configura-se como uma das melhores metodologias de atuação para a educação para a sexualidade e afetos.

Através de um olhar otimista, Campos, Sousa e Branco (1999) ressaltam que os jovens possuem elevado potencial criativo, inovador e participativo; entretanto, para que possam provocar mudanças significativas e positivas, devem ser reconhecidos e bem orientados.

Nesse sentido, Santos <http://www.partes.com.br/educacao/perfileducadorsocial.asp> - *\_ftn1* (2010) sublinha que, devido à sua formação, a intervenção de profissionais como o educador social é a mais apropriada para identificar e desenvolver as potencialidades dos sujeitos, no sentido de empoderá-los para que sejam capazes de atuar de forma cidadã, partindo das suas “próprias perspectivas, conhecimentos e habilidades”, sem privilegiar uma abordagem formal no processo de transmissão de conhecimentos, algo que, na posição de docente, torna-se mais difícil. Ademais, no âmbito escolar, o trabalho do Educador Social pode contribuir na formação de valores e atitudes por parte dos adolescentes, a partir de informações instrutivas atualizadas, bem como abordar os valores existentes na sociedade, permitindo que o estudante preencha as lacunas nas informações que já possui, crie suas próprias opiniões e seja coerente com valores que ele próprio eleger, num espaço menos marcado pela assimetria estatutária, como na díade professor(a)-aluno(a).

Seguindo com a mesma visão positiva de Campos, Sousa e Branco (1999), acredita-se que a participação ativa de jovens e adolescentes na construção da sua própria história, na perspectiva da Educação entre Pares, proporciona a quebra de barreiras intransponíveis pela intervenção dos educadores adultos, favorecendo a aquisição de atitudes, valores e saberes referentes a assuntos da própria fase, assim como às questões sociais, vislumbrando assegurar os seus direitos na resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola, bem como na resolução de seus próprios desafios.

Rabêllo (2004) reflete sobre a importância do ato de tornar os jovens e adolescentes protagonistas de suas vidas hoje em dia. Tendo em vista as juventudes “plurais”, a autora ressaltou que a escola, a família e a sociedade têm se mostrado despreparados a auxiliarem os jovens a encontrar respostas às questões que envolvem os seus anseios, desejos, sonhos e outras indagações próprias dessa fase de transição.

O ato de protagonizar, segundo Rabêllo (2004, p. 2), pode e deve ser desenvolvido nos espaços que esses jovens mais frequentam, quer na escola, no posto de saúde e/ou em grupos organizados e em espaços públicos da comunidade. No entanto, para que seja efetivo, a participação dos adultos é fundamental, em formato de escuta ou de parceria, pois esses espaços devem proporcionar a troca de aprendizados, construção de novos saberes, democratização de informações, construção de estratégias, bem como o desenvolvimento de ações em parceria.

Partindo desses pressupostos, adquire relevância a Educação de Pares – EP como abordagem metodológica adequada à educação para a sexualidade e afetos. De acordo com a UNESCO (2003, p. 2), um educador de pares é

alguém que pertence a esse grupo como igual aos outros integrantes, mas que recebe treinamento especial e informações para que esta pessoa possa provocar ou sustentar a mudança de comportamento entre os membros do grupo.

A Educação de Pares consiste na troca de saberes entre pessoas ou grupos que apresentem o mesmo perfil e compartilham vivências semelhantes, o que facilita o intercâmbio de conhecimentos e práticas. Por isso, constitui-se em um importante processo no qual adolescentes e jovens desenvolvem conhecimentos e habilidades que os tornem aptos a atuarem como facilitadores e multiplicadores de ações junto a outros adolescentes e jovens (UNICEF/BRASIL, [S.D.]).

Para Araújo e Calazans (2007), a educação por pares é uma estratégia na qual pessoas de determinado segmento se responsabilizam por discutir com outras pessoas do mesmo segmento questões relevantes para o grupo. No caso em análise, esses multiplicadores são jovens que compartilham de problemas semelhantes, típicos da adolescência, e que têm a sensibilidade e a percepção de como conduzir atividades com seus pares de forma eficaz, permitindo a aprendizagem mútua.

Assumindo o exposto, considerou-se importante entender como as ações de intervenção socioeducativa podem contribuir para um exercício pleno e seguro da sexualidade por parte dos adolescentes, principalmente quando eles passam a exercer o papel principal na sua própria formação.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo seguiu uma abordagem mista na qual foram conjugados elementos qualitativos e quantitativos. Segundo Dal-Farra e Lopes (2014, p. 77), esse tipo de pesquisa tem uma gama de possibilidades de verificação na área educacional, pois contém um alto grau de práticas de caráter qualitativo e elevada possibilidade de quantificar variáveis passíveis de serem analisadas em pesquisas que envolvam processos de aprendizagem.

Como se trata de uma pesquisa que precisou intervir na realidade estudada, o método utilizado foi a pesquisa-ação. Conforme aponta Engel (2000, p. 182), a pesquisa-ação é uma

espécie de pesquisa “participante, engajada, independente e objetiva”, que vincula a pesquisa à ação, ou seja, desenvolve o conhecimento e a compreensão como partes da prática. Com a finalidade de alcançar o objetivo proposto – “*apresentar os procedimentos de elaboração e implementação de um projeto de intervenção socioeducativa que mobilizou a metodologia de ‘Educação entre Pares’ com vista à orientação sexual de adolescentes*” –, utilizou-se como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada e a observação direta.

Para a consecução da entrevista, foi elaborada uma grelha analítica em função dos objetivos que decorrem da problematização (tabela 1).

**Tabela 1** – Grelha analítica das dimensões da entrevista

GRELHA ANALÍTICA	
PROBLEMÁTICAS	DIMENSÕES
Caracterização sociofamiliar, caracterização socioafetiva (amizades/namoros) e de comunicação interpessoal, pertença religiosa/religiosidade	Caracterização do entrevistado
Representações, afetos, atitudes e práticas diante das questões da sexualidade e sexo	Sexualidade
Percepção dos facilitadores sobre a preparação para a multiplicação	Formação
O planejamento, a execução, a participação e as impressões sobre a participação dos colegas nas oficinas	Oficinas
Escolaridade dos pais ou responsáveis e moradia	Informações sociodemográficas

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora 1

Cinco estudantes iniciaram o projeto atuando como multiplicadores. No entanto, no decorrer da pesquisa, um estudante pediu transferência para outra instituição. Sendo assim, somente quatro dos multiplicadores foram entrevistados.

A pesquisa aconteceu no âmbito do Instituto Federal de Brasília, *Campus Gama*, e o público-alvo foi o de estudantes pertencentes ao 3º ano do curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio.

## A INTERVENÇÃO

Com a finalidade de sensibilizar a comunidade acadêmica, inicialmente foi realizada uma oficina denominada “Conversando sobre Sexo e Sexualidade: para pais e mestres”, realizada por uma psicóloga convidada pela primeira autora e pesquisadora desse projeto. Essa atividade teve como objetivo promover discussões e reflexões sobre o tema no ambiente escolar, bem como ressaltar a importância da escola e das famílias dialogarem sobre sexo e sexua-

lidade. O apoio da comunidade escolar e dos pais teve real relevância para a consecução das atividades, constituindo-se como um momento essencial no pré-diagnóstico.

Para elaboração e execução da intervenção pedagógica, foram utilizados os pressupostos teóricos da Metodologia Problematizadora de Paulo Freire. Compreende-se que as contribuições do educador são de grande importância, mais especificamente na área da educação sexual. Nesse sentido, observa-se que a concepção problematizadora do estudioso deveria ser adotada nas ações educativas propostas para trabalhar com a orientação sexual. A atuação baseada na Metodologia Problematizadora tem, tanto como pontos de partida como de chegada, a realidade social na qual estão inseridos os estudantes. Atentos aos problemas que interferem na rotina local, os estudantes passariam a refletir sobre a sua realidade e a aplicar e formular possíveis soluções para os problemas levantados (BERBEL, 1998; PEREIRA, 2003; LIMA; COSTA, 2005 *apud* COSTA, 2013).

Para a execução da metodologia de problematização, utilizou-se como estratégia pedagógica o Arco de Maguerz. Essa metodologia é composta por cinco passos (observação da realidade, pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade) e tem como finalidade auxiliar os sujeitos embricados a interpretar o contexto do qual fazem parte, de forma crítica e política, numa perspectiva transformadora.

**Tabela 2 – Resumo das etapas da Metodologia de Problematização com o Arco de Maguerz**

FASES DA M.P COM O ARCO DE MAGUERZ	AÇÕES E SABERES ASSOCIADOS
Primeira fase: observar a realidade	Realização de diagnóstico: comportamento sexual dos adolescentes
Segunda fase: pontos-chave	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos incipientes sobre sexualidade, sexo e saúde reprodutiva</li> <li>- Informações insuficientes sobre IST e formas de prevenção</li> <li>- Existência de preconceitos e tabus</li> </ul>
Terceira fase: teorização	Oficinas de formação para facilitadores e pesquisas e estudos sobre o tema Coletar informação. Resultado do questionário-diagnóstico
Quarta fase: elaboração das hipóteses	Para cada problema, uma atividade pedagógica (descritas na tabela 3)
Quinta fase: aplicação	Execução e avaliação da intervenção educativa

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora 1

Partindo dos pressupostos da Metodologia de Problematização conjugados ao Arco de Maguerz, foi proposto um conjunto de atividades que se dividiam em dois (02) momentos: a formação dos multiplicadores, e as oficinas aplicadas por eles aos estudantes do mesmo curso. A seleção dos conteúdos, da metodologia e das técnicas aplicadas, tanto na formação como nas oficinas (Tabela 3), foi eleita pelos atores da multiplicação levando em consideração os assuntos identificados como sensíveis e iminentes.

**Tabela 3 – Atividades de Formação e Multiplicação**

<b>1º ENCONTRO</b> (Foi dividido em dois momentos)	
<b>FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES</b>	<b>OFICINAS APLICADA PELOS MULTIPLICADORES</b>
<p><b>Tema:</b> Descortinando a sexualidade humana.</p> <p><b>Tempo estimado:</b> 3 horas (2 encontros).</p> <p><b>Objetivos:</b> Conceituar o termo sexualidade; discutir sobre a forma como a sexualidade é construída e suas manifestações na adolescência e na juventude.</p> <p><b>Metodologia:</b> Aula expositiva com slides ilustrativos, vídeo contextualizando o assunto abordado. Na conclusão, um poema para reflexão.</p> <p><b>Conteúdos trabalhados:</b> O que é sexualidade? Por que se diz que a sexualidade é uma construção histórica e cultural? Que exemplos teríamos para justificar essa afirmação? Como os(as) adolescentes e jovens vivenciam sua sexualidade? É da mesma maneira entre as meninas e os meninos? Por quê? Quando se inicia a sexualidade? Sexualidade na infância; desenvolvimento psicosssexual conforme as fases de Freud; puberdade; sexualidade na adolescência; iniciação sexual precoce. Qual a idade ideal para se iniciar a vida sexual? Valores que colocam os adolescentes em risco.</p> <p><b>Instrumento de avaliação:</b> A avaliação foi realizada logo em seguida, com explanação dos estudantes sobre os conteúdos estudados.</p> <p><b>Bibliografia utilizada:</b> &lt;<a href="http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/1997/54821/_p_manual_do_multiplicador_adolescente_p_12053.pdf">http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/1997/54821/_p_manual_do_multiplicador_adolescente_p_12053.pdf</a>&gt;. Vídeio: Sexualidade, o que é? &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=MZl2SBOhfN0">https://www.youtube.com/watch?v=MZl2SBOhfN0</a>&gt;.</p>	<p><b>Tema:</b> Sexo e sexualidade são a mesma coisa?</p> <p><b>Tempo estimado:</b> 1h30min.</p> <p><b>Objetivos:</b> Conceituar o termo sexualidade; discutir sobre a forma como a sexualidade é construída e suas manifestações na adolescência e na juventude; refletir sobre a existência de atitudes e valores que facilitam ou dificultam a forma como as pessoas tomam decisões sobre a sexualidade.</p> <p><b>Metodologia:</b> Brincadeira: batata quente (perguntas sobre sexo e sexualidade). Os participantes, então, devem ir passando a bola ou outro objeto para a pessoa que estiver do seu lado direito. Quando a música parar, aquele que estiver com a bola na mão deverá ficar de pé e responder à pergunta sorteada. O multiplicador deverá ler em voz alta a pergunta. Após esse momento, será dado a oportunidade aos colegas de complementar a resposta ou contra-argumentar. A brincadeira continua até que as 20 perguntas selecionadas sejam respondidas. Ao final, todos receberão bombom como forma de agradecimento por participarem da oficina. Os multiplicadores elaboram 15 perguntas para serem respondidas pelos estudantes.</p> <p><b>Perguntas/questionamentos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a diferença entre sexo e sexualidade?</li> <li>2. Para você, quando se inicia e termina a sexualidade de um indivíduo?</li> <li>3. O que é puberdade?</li> <li>4. Quais as características que indicam a puberdade para as meninas?</li> <li>5. Quais as características que indicam a puberdade para os meninos?</li> <li>6. O que é adolescência?</li> <li>7. Aponte uma diferença entre adolescência e puberdade.</li> <li>8. Quando um jovem está preparado para dar início à sua vida sexual?</li> <li>9. Você considera importante falar sobre sexo com sua família? Por quê?</li> <li>10. Você considera que dar início à vida sexual precoce pode gerar problemas?</li> <li>11. Você concorda ou não com a seguinte frase: “o homem normal é aquele que tem relações sexuais com o maior número de parceiras”? Por quê?</li> <li>12. Qual a sua opinião sobre meninas que têm vários parceiros?</li> <li>13. Você concorda ou não com a seguinte frase: “é falta de virilidade deixar de ter relações sexuais com parceiros que se mostram disponíveis”? Por quê?</li> <li>14. Em sua opinião, você acha que os adolescentes estão mais expostos a contrair infecções sexuais ou uma gravidez não planejada? Por quê?</li> <li>15. Você acredita que a camisinha diminui o prazer? Por quê?</li> </ol> <p><b>Bibliografia:</b> De Jovem para Jovem Educação Entre Pares. &lt;<a href="https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educacao_pares_vira.pdf">https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educacao_pares_vira.pdf</a>&gt;; &lt;<a href="http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_generos.pdf">http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_generos.pdf</a>&gt;.</p>

## 2º ENCONTRO

### FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES

### OFICINAS APLICADA PELOS MULTIPLICADORES

**Tema:**

Oficina da Anatomia e fisiologia dos órgãos sexuais.

**Tempo estimado:**

por volta de 2 horas.

**Objetivos:**

Aprofundar conhecimentos sobre a anatomia e a fisiologia humanas, em particular dos órgãos sexuais e dos aparelhos reprodutores feminino e masculino na vida adulta.

**Metodologia:**

Exposição dialogada e dinâmica.

**Conteúdos trabalhados:**

Órgãos internos e externos do aparelho reprodutor feminino e masculino;

**Instrumento de avaliação:**

aplicação da oficina abordando o conteúdo trabalhado.

**Bibliografia:**

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Guia para formação de profissionais de saúde e de educação, 2006; <[spe-gge-rj.blogspot.com.br](http://spe-gge-rj.blogspot.com.br)>; <<http://www.brasilescola.com/biologia/sistema-reprodutor.htm>>. RIBEIRO, Krukemberghe Divino Kirk da Fonseca. "Sistema genital". Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/biologia/sistema-reprodutor.htm>>.

**Tema:**

Saúde sexual e saúde reprodutiva.  
Tempo estimado: por volta de 1 hora.

**Objetivos:**

Promover informações sobre o funcionamento dos órgãos sexuais e reprodutivos e sobre os processos de concepção e contracepção, no contexto das relações humanas, superando a abordagem estritamente biológica. Oferecer informações sobre direitos sexuais e direitos reprodutivos. Promover a reflexão e o debate sobre a gravidez na adolescência.

**Metodologia:**

Palestra com imagens ilustrativas, vídeo, dinâmica e debate.

**Conteúdos:**

Anatomia e fisiologia dos órgãos sexuais; direitos sexuais e reprodutivos; gravidez na adolescência.

**Bibliografia:**

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Guia para formação de profissionais de saúde e de educação, 2006; <[spe-gge-rj.blogspot.com.br](http://spe-gge-rj.blogspot.com.br)>; <[https://www.unicef.org/brazil/pt/SPE\\_Guia\\_Formacao.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/SPE_Guia_Formacao.pdf)>.

### 3º ENCONTRO

#### FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES

#### OFICINAS APLICADA PELOS MULTIPLICADORES

**Tema:**

Métodos contraceptivos.

**Tempo estimado:** aproximadamente 1 hora e 40 minutos.

**Objetivos:**

Obter informações corretas e atualizadas sobre os métodos contraceptivos; reconhecer a contracepção como um recurso essencial para ampliar as possibilidades de exercer a sexualidade com liberdade e responsabilidade; refletir, coletivamente, sobre quando e como promover atividades educativas para jovens e adolescentes sobre os métodos contraceptivos.

**Metodologia:**

Exposição dialogada e dinâmica.

**Conteúdos trabalhados:**

Método Natural;  
Método Mecânico ou de barreira;  
Método hormonal;  
Dispositivo Intrauterino – DIU;  
Métodos cirúrgicos;  
Quando os métodos contraceptivos falham.

**Instrumento de avaliação:**

Aplicação da oficina abordando o conteúdo trabalhado.

**Bibliografia:**

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Guia para formação de profissionais de saúde e de educação, 2006.

**Tema:**

métodos contraceptivos.

**Tempo estimado:**

1h30min.

**Objetivos:**

Aprofundar informações a respeito dos métodos contraceptivos e suas características; problematizar as noções de responsabilidade e de autocuidado referentes à vivência da sexualidade, tais como a prevenção da gravidez, de IST e de HIV/AIDS, promovendo a saúde sexual.

**Metodologia:**

Palestra dialogada, imagens e vídeos.

**Conteúdos:**

Métodos contraceptivos e DST/AIDS; método de barreira como o preservativo; autocuidado.

**Bibliografia:**

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Guia para formação de profissionais de saúde e de educação, 2006. <spe-gge-rj.blogspot.com.br>.

## 4º ENCONTRO

### FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES

### OFICINAS APLICADA PELOS MULTIPLICADORES

**Tema:**

Questões de gênero.

**Tempo:**

3 horas (essa atividade foi dividida em 3 encontros com duração média de 1 hora).

**Objetivo:**

Conceituar gênero, sexo e identidade de gênero; reconhecer que existem diversas feminilidades e masculinidades; refletir sobre os aspectos da socialização feminina e masculina que transformam as diferenças entre homens e mulheres em desigualdades.

**Metodologia:**

Estudo de artigos científicos sobre as questões de gênero e posterior debate.

**Instrumento de avaliação:**

Elaboração de um planejamento de oficina do tema estudado.

**Bibliografia utilizada:**

Fascículo Gênero (metodologia EP/MS). MINISTÉRIO DA SAÚDE. Guia para formação de profissionais de saúde e de educação, 2006); <spe-gge-rj.blogspot.com.br>.

(Esta atividade foi dividida em três momentos: visualização dos filmes Tomboy e Billy Elliot).

**Tempo:**

aproximadamente 3 horas e 30 minutos.

**Primeira parte:**

Sessão cinema: visualização do filme TOMBOY.

**Segunda parte:**

Sessão cinema: visualização do filme BILLY ELLIOT.

**Terceira parte:**

Roda de conversa.

**Objetivos:**

Assistir os filmes Tomboy e Billy Elliot. Identificar as questões mais relevantes abordadas nos filmes: ideia central apresentada, outras ideias relevantes, identificar as questões polêmicas com as quais os dois filmes trabalham; fazer uma comparação entre a realidade e o que foi apresentado em cada filme. Com o que concordam? Com o que discordam? Em que mudariam no roteiro dos filmes? Discutir e refletir sobre ideias pré-concebidas do que é ser homem e do que é ser mulher. Dinâmica: o que você entende sobre orientação sexual e identidade sexual?

**Avaliação do projeto:**

Pontos positivos e negativos. Perspectivas.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora 1

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Paralelamente ao processo de implementação da intervenção socioeducativa, aplicou-se um conjunto de instrumentos com o objetivo de avaliar o processo e identificar limites e potencialidades da proposta metodológica. Nessa medida, procurou-se conhecer os jovens que protagonizaram a multiplicação.

### CONHECENDO OS MULTIPLICADORES (PERFIL)

Com o objetivo de compreender o processo de orientação sexual de adolescentes através da EP, fez-se necessária a caracterização do perfil dos estudantes-multiplicadores, uma vez que as características individuais desses atores e de todos, como grupo, teriam influência sobre o processo de emancipação do público-alvo do projeto.

Os adolescentes multiplicadores da metodologia de EP, desenvolvida no âmbito dessa proposta, tinham, à época da atividade, entre 16 e 17 anos de idade, sendo um estudante do

sexo masculino e quatro do sexo feminino. Além disso, eram residentes das regiões administrativas de Gama e Santa Maria, no Distrito Federal.

Segundo a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), com base em sua pesquisa por amostragem em domicílios, a Região Administrativa do Gama apresenta um contingente populacional de 141.911 habitantes, sendo 67.241 homens (47,38%) e 74.670 mulheres (52,62%) (CODEPLAN, 2015). No mesmo estudo, as informações sobre a população jovem dessa região sinalizam que 23,24% estão na faixa etária de 10 a 24 anos, totalizando um número expressivo: 32.983.

Quanto à composição familiar, observou-se que os quatro multiplicadores entrevistados convivem com famílias compostas por pai, mãe e filhos. De acordo com Villa (2012), ainda dominante nas estatísticas, esse modelo familiar patriarcal tem passado por extensas e profundas mudanças decorrentes da dinâmica urbana do Brasil, na qual fatores como a diminuição das taxas de natalidade e envelhecimento da população têm papel central.

Inseridos nesses contextos familiares, os multiplicadores envolvidos no projeto desenvolveram-se psicologicamente e culturalmente sob a égide dos ensinamentos ali vivenciados, principalmente no que diz respeito à adoção de crenças e religiões. Todos os agentes da multiplicação denominaram-se cristãos evangélicos e referiram que seus pais e irmãos professavam a mesma crença religiosa, conforme se observa no seguinte depoimento:

dentro de nossa religião que é evangélica eles [pais] sempre ensinaram o que a gente deveria seguir, tanto para os meus irmão, quanto para mim. Minha mãe como é menina, teve uma conversa maior do que o meu pai comigo. (M1).

Na fala da multiplicadora, percebe-se a influência dos contextos religiosos na formação da adolescente. Segundo Coutinho e Miranda-Ribeiro (2014), no que se refere ao início da vida sexual, embora as religiões católica e protestante sejam contrárias ao sexo pré-marital, há indícios de que o segundo seja mais influente no comportamento dos jovens fiéis, justamente por enfatizar na sua doutrina palavras fortes como castidade, virgindade e pecado.

Traços desse comportamento, aparentemente uniforme se olharmos exclusivamente os discursos entre adolescentes autodeclarados religiosos, podem ser percebidos na fala do multiplicador M3, quando questionado acerca da idade correta para iniciar a vida sexual:

Uma atividade sexual, o sexo em si, eu acredito que não tenha exatamente uma idade certa, mas para mim, assim, nos meus princípios, o que eu queria para mim é que seja depois do casamento. (M3)

Discursos como os apresentados pela multiplicadora M3 e pelos demais multiplicadores religiosos transparecem a ideia de que as doutrinas religiosas menos flexíveis criam a expectativa de que pessoas seguidoras dessas religiões terão posturas igualmente restritivas com relação ao sexo antes do casamento, da mesma forma que os não religiosos ou sem religião serão mais liberais (COUTINHO; MIRANDA-RIBEIRO, 2014). Por conseguinte, “é também de se

esperar que o grau de conservadorismo seja diretamente proporcional à intensidade da religiosidade, não apenas da denominação religiosa” (COUTINHO; MIRANDA-RIBEIRO, 2014, p. 335).

No mesmo sentido, estudo realizado por Verona e Dias Junior (2012) aponta que é menor o número de casos de gestação entre adolescentes frequentadores de cultos religiosos. Para esses pesquisadores, as religiões têm se configurado, nas últimas décadas, como importantes influenciadoras do comportamento adolescente. Para além desse fato, o avanço dos cultos pentecostais e neopentecostais no Brasil estabeleceu para essa população uma alteração de valores e normas, tornando-os, em certa medida, mais conservadoras em relação ao comportamento sexual e reprodutivo.

A pesquisa citada apontou uma forte associação entre uma alta frequência aos cultos ou missas e adesão ao pentecostalismo e uma diminuição no risco de gravidez na adolescência ou antes do casamento (VERONA; DIAS JUNIOR, 2012).

Entre os estudantes multiplicadores envolvidos no processo de EP, 4 (quatro) deles ainda não haviam tido a primeira experiência sexual. Esse número aproxima-se daqueles apontados pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE, realizada em 2015 com estudantes de todo o Brasil. Nessa pesquisa, apontou-se que 27,5% dos adolescentes entre 13 e 17 anos já haviam iniciado suas vidas sexuais, ao passo que 72,5% ainda não a haviam iniciado.

Como justificativa para ainda não terem iniciado relacionamentos sexuais, os multiplicadores apontam as seguintes afirmações:

[...] Não estou pronta... Sou muito nova ainda. Como falei, tem que estar preparado psicologicamente e prefiro esperar o casamento. (M1).

Com dezessete anos eu não acho que estou preparada para a vida sexual, porque nem me formei ainda. Não sei o que vai ser... Ainda nem terminei meu ensino médio [...]. (M3).

Estudos indicam que, quanto menor a idade da iniciação sexual, maiores serão as chances de ocorrer prejuízos à saúde durante a adolescência e a vida adulta. Isso ocorre, pois, em muitos casos, o adolescente ainda não tem conhecimentos suficientes sobre o próprio corpo, além de ter dificuldade de acesso a meios de prevenção de IST e gravidez. Em função disso, acaba por não preveni-las de maneira sistemática, sendo essa abordagem dependente do parceiro sexual (GONÇALVES *et al.*, 2015).

Embora haja diferenças no que se refere à região brasileira pesquisada, a PeNSE revelou ainda que aproximadamente 27,5% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental já haviam tido a primeira relação sexual à época da pesquisa. Iniciar a atividade sexual nessa etapa do desenvolvimento é compreendida como uma introdução precoce, fato que tem apresentado aumento significativo em países da América Latina. O que chama a atenção na PeNSE é o fato de que, “dos escolares que declararam já ter tido relação sexual alguma vez na vida, responderam ter usado de preservativo na primeira vez que tiveram relação sexual, 61,2%.

Entre os escolares do sexo masculino esse percentual foi de 56,8% e entre os do sexo feminino, 68,7%” (PeNSE, 2015, p. 65).

Nenhum dos estudantes multiplicadores havia pesquisado sobre sexualidade, sexo ou saúde reprodutiva antes de participar do projeto, haja vista as falas desenvolvidas durante a entrevista:

Não (pesquisei). Eu não tinha essa curiosidade antes de participar do projeto. (M1).

Acho que nunca pesquisei tanto sobre isso antes do projeto. Só via alguns vídeos das pessoas falando, mas nunca pesquisei a fundo sobre o que era. (M2).

Apreende-se dessas falas que não era habitual aos adolescentes do grupo de multiplicadores a busca de informações sobre o tema em questão.

Em pesquisa realizada por Vonk, Bonan e Silva (2013), averiguou-se que metade dos estudantes adolescentes entrevistados afirmou pesquisar sobre sexualidade, sexo e saúde reprodutiva. Além disso, a mesma pesquisa aponta que as principais fontes desses sujeitos para aquisição de conhecimento sobre o tema são seus familiares, principalmente pai e mãe.

Em oposição a esse fato, registrou-se ainda que, embora conversassem abertamente sobre sexualidade e temas afins com seus pais, esses estudantes se apoiavam em amigos e parceiros sexuais no momento da opção pelo método contraceptivo, posicionamento esse semelhante ao dos estudantes multiplicadores analisados, como pode ser percebido a seguir:

Assim, pelo fato da comunicação, jovem se comunica com outro jovem muito fácil. (M1).

Conversamos muito sobre sexualidade entre amigos. Nos intervalos, no corredor, nas escadas... A gente sempre conversava. Normalmente a gente não conta para os pais o que a gente conta para os amigos. Converso sempre com os amigos sobre sexualidades. Às vezes sério, às vezes nem tanto. (M2).

É sabido que os adolescentes e jovens estão em constante troca de diálogo e sobre os mais diversos conteúdos, seja pessoalmente ou por outros meios de comunicação e redes sociais, bem como nos mais variados ambientes, casa, escola, igrejas etc. Porém, a sua participação em atividades formais é insuficiente, pois é nelas “em que se pensam e debatem assuntos que exigem um conhecimento prévio, como as realizadas nas escolas e nas unidades de saúde, geralmente conduzidas por especialistas, como professores e médicos” (UNICEF/BRASIL, [s.d], p. 4).

Embora ainda sejam tímidas as iniciativas de estímulo à educação entre pares, depreende-se das falas dos estudantes multiplicadores, que o diálogo horizontal proporcionado pela EP pode ser considerado um modelo de trabalho eficaz para atingir os adolescente quando o assunto é sexualidade, sexo e saúde reprodutiva. Essa característica decorre do fato de que

os estudantes adolescentes escutam e valorizam as falas uns dos outros, são mais abertos e propensos a escutá-las e, em última medida, são mais livres e menos tímidos na busca de informação uns com os outros. No entanto, e como já se afirmou, o papel do adulto nesses processos formativos é fundamental e não substituível, para que no processo de multiplicação se multipliquem conceitos técnicos e cientificamente corretos, evitando a indesejável reprodução de estereótipos e preconceitos.

## **CONCEITOS E PRÉ-CONCEITOS SOBRE O TEMA**

Acerca das concepções, conceitos e preconceitos dos estudantes multiplicadores sobre temas afeitos à sexualidade, buscou-se conhecer o que esses indivíduos pensavam acerca do tema. Isso se configurou tarefa importante, na medida em que o trabalho de multiplicador de temas complexos como este carece de sensibilidade, conhecimento e certo grau de desapego a visões de mundo construídas ao longo da vida dos educadores de pares.

Além disso, também é importante ter em mente que os estudantes multiplicadores realizam uma atividade complexa a partir da qual influenciam e formam outros jovens na mesma medida em que sofrem as influências desse processo formativo e das relações de trocas com os colegas de escola.

Um tema que gera bastante debate entre os diversos grupos sociais e que foi levantado nos momentos de formação dos multiplicadores da EP diz respeito à homossexualidade. Quando indagados acerca de sua visão pessoal e da visão de sua religião acerca do tema, os estudantes multiplicadores apresentaram as seguintes falas:

Homossexual: acho que Deus ama qualquer um independente do seu sexo. (M2).

Homossexualidade, homem com homem, mulher com mulher isso é pecado. (M3).

E assim, por que é na Bíblia, né? Deus fez a mulher para o homem para que tenha reprodução. (M4).

Analisando os excertos expostos, encontra-se uma relação estreita entre os valores e conhecimentos incorporados na vivência religiosa e uma maior ou menor tolerância à homossexualidade, o que desde logo poderá colocar entraves a uma multiplicação aberta e transparente em relação a todas as temáticas envolvendo sexualidade e afetos.

Ainda no contexto dos conceitos e preconceitos relativos à sexualidade, os estudantes foram questionados acerca de suas concepções sobre aborto. Nesse quesito, os multiplicadores voltaram a apresentar ideias associadas à religião, sendo que, em sua maioria, colocaram-se contra essa estratégia, como pode ser observado nas falas a seguir:

O aborto é uma violação contra a vida. Mesmo sendo o bebê um feto que já esteja morto. Mesmo o feto sendo sem cérebro, com doença. A minha religião abomina. (M1).

[...] A gente é baseado na Bíblia e a Bíblia, assim... condena o aborto. E assim... Um aborto porque a criança não tem culpa se a mãe engravidou. Ela não tem culpa daquilo, ela tem que vir ao mundo. A não ser em caso de estupro, né? (M4).

Percebeu-se, mais uma vez, o enraizamento da visão religiosa sobre questões de sexualidade e saúde reprodutiva.

Machado *et al.* (2011), em pesquisa realizada com o objetivo de apreender a relação entre religião e diversidade sexual a partir do ponto de vista das lideranças religiosas, afirmam que, nas últimas cinco décadas, percebe-se no mundo a ascensão e a solidificação de tendências aparentemente antagônicas no que diz respeito à questão da sexualidade. Se por um lado houve avanços dos pontos de vista jurídico e político, com a abertura a questões como a adoção de crianças por casais homoafetivos, a união civil, entre outros, percebe-se também uma ascensão do conservadorismo propiciada pelas igrejas e cultos religiosos, com raras exceções.

Para os pesquisadores, as instituições religiosas que têm contribuído para esse panorama apresentam alta capilaridade entre os adolescentes, uma vez que se utilizam de estratégias de mídia, como redes sociais, para promover o ativismo religioso e a propagação de ideias conservadoras acerca de temas como a homossexualidade (MACHADO *et al.*, 2011).

Na visão de Calligaris (2008, p. 12), existem poucas chances de desenvolver um bom trabalho caso o profissional seja influenciado por crenças e convicções pessoais, principalmente aquelas que ocasionam “aprovação ou desaprovação morais preconcebidas das condutas humanas”, o que abre espaço a um trabalho prévio do Educador Social para o desenvolvimento de intervenções de sensibilização e desenvolvimento de competências interculturais (de respeito e diálogo com um outro, diferente de si).

## **PERCEPÇÕES, AUTOCONCEITO E DESEMPENHO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO E A APLICAÇÃO DAS OFICINAS (DA PREPARAÇÃO A APLICAÇÃO)**

Na metodologia da EP, os indivíduos de determinado segmento são responsáveis por debater com outras pessoas do mesmo segmento questões importantes para este grupo. No entanto, de acordo com o fascículo “ADOLESCENTES E JOVENS PARA A EDUCAÇÃO ENTRE PARES – Metodologias”, o educador(a) entre pares:

tem como tarefa formar outras pessoas, ao mesmo tempo em que forma, também, a si mesmo. Portanto, não é a pessoa que sabe tudo, mas é a pessoa que conduz processos coletivos para a construção de novos conhecimentos e saberes por meio da reflexão, do questionamento, da discussão e dos consensos. (BRASIL, 2011, p. 20).

Além disso, conforme preconiza a UNICEF, o processo é todo educativo; por isso, quanto mais participativo, maior a troca entre todos e maiores as possibilidades de mudanças. Assim, é importante considerar o conhecimento que os outros trazem durante o debate; afinal, ninguém sabe tudo, mas sempre tem alguma coisa importante a dizer (UNICEF/BRASIL, p. 08).

A realização deste estudo permitiu revelar a percepção dos multiplicadores sobre o processo de implementação da formação e da multiplicação (a experiência da multiplicação, como foi atuar como multiplicador entre os pares), saber se existiram dificuldades durante o processo e quais os fatores que contribuíram para isso. Permitiu identificar também as habilidades sociais dos multiplicadores e se essas habilidades se modificaram e/ou se aprimoraram no decorrer da multiplicação.

Corroboramos com Loureiro (2013, p. 8) sobre a concepção de que “as habilidades sociais dizem respeito à capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal, ao entendimento e compreensão dos sentimentos dos outros e à cooperação em situações de grupo”.

Para McFal (1982 *apud* LOUREIRO, 2013), o comportamento social habilidoso envolve aspectos amplos, mas que se partem em dois pressupostos. No primeiro, o sujeito nasce com essa habilidade e faz parte da personalidade; já no segundo, essa habilidade é conquistada através das experiências adquiridas das relações interpessoais ou em grupos, podendo ainda ser treinadas.

Um dado inicial com relação às experiências com o tema da sexualidade indica que os participantes haviam recebido informações sobre a temática em contexto escolar; porém, os relatos demonstram que essas informações eram descontextualizadas e relacionavam-se sobretudo a conteúdos sobre o corpo humano.

Não. Na minha escola não tinha essas palestras, oficinas. Eu só fui aprender mesmo na Biologia. (M1).

Que eu recordo não. Porque esse assunto ele é assim, nem todo mundo fala desse assunto pra palestra. (M3).

Ainda que os PCN tenham como finalidade incentivar as escolas a incorporarem em seus currículos o tema sexualidade, rotineiramente nos deparamos com escolas que trabalham com o foco no aparelho reprodutivo em Ciências Naturais e “geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano” (BRASIL, 2000, p. 292).

Para Altmann (2000), o tema transversal da orientação sexual sugerido pelos PCN deve atender aos princípios norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de infecções sexualmente transmissíveis/AIDS”. Além disso, diversas áreas do conhecimento são capazes de incorporar a temática em seu conteúdo, materializando, assim, de fato, a transversalidade sugerida ao tema.

Seguindo para a formação dos multiplicadores, o grupo afirmou não ter participado de qualquer curso destinado a esse fim e que era a primeira experiência deles. Quanto à motivação para a participação no projeto, os multiplicadores relataram sentimentos positivos em todo o processo, tanto para atuar como facilitadores, como para pesquisar e estudar os temas voltados à orientação sexual.

Eu fiquei motivada porque assim, ao saber que eu ia ser uma multiplicadora, igual a senhora falou, não é só na área do colégio, eu posso levar pra minha vida, pro pessoal de fora, meus amigos, a igreja, eu fiquei motivada sim pra saber como é que o pessoal fala o que é e o que eu pensava porque até antes eu não sabia o que o pessoal falava. Aí como a gente recebeu essa orientação eu fiquei mais curiosa e mais ansiosa assim quando eu fiquei sabendo da parte da capacitação que a gente ia receber um diploma e tudo como multiplicador. Aí eu fiquei bem ansiosa, bem curiosa pra saber como que ia ser e tudo. E aí eu fiquei motivada. (M1).

No começo eu fiquei meio tímida né, porque é um assunto assim, mas depois, normal, não vi nenhum problema. Vi coisas que não sabia. (M3).

Um assunto novo para mim. Assim... eu não tinha muito conhecimento sobre o assunto... e durante até agora eu estou motivada. (M4).

É interessante sublinhar que a multiplicadora 1 (M1) refere-se aos conhecimentos aprendidos e sua atuação como multiplicadora como algo valoroso, que ela vai levar para vida toda e, sendo assim, o seu papel de multiplicadora não termina na escola. A amplitude das ações e o prazer de repassar conhecimentos e vivências para outros jovens vêm motivando os adolescentes a consolidarem o real papel de protagonistas juvenis, o que se constitui como uma potencialidade dessa metodologia.

Por outro lado, uma investigação em escolas de Ribeirão Preto, São Paulo, destinada a analisar a participação de adolescentes escolares em atividades de educação em saúde na escola e a sua inserção enquanto sujeitos protagonistas nas referidas atividades, revelou que, apesar da “boa intenção”, a atuação dos escolares limitava-se a envolver os adolescentes como ouvintes, especialmente em palestras, reduzindo, assim, o seu papel (SILVA; MELLO; CARLOS, 2010).

De acordo com os autores, esse fato confirma a realidade de que, “apesar das atuais discussões em torno do papel e participação juvenil na sociedade, [ocorre] a persistência dos padrões hegemônicos de desvalorização e de relações assimétricas adultocêntricas, estabelecidas e legitimadas na sociedade e em particular no contexto escolar, com relação à adolescência” (SILVA; MELLO; CARLOS, 2010, p. 292).

Com relação aos encontros de formação, os estudantes-multiplicadores relataram que o tempo foi suficiente; que a metodologia estava adequada para o nível de formação deles; que alguns conteúdos trabalhados já eram conhecidos; e que outros eram novos. Esses resultados revelam que a metodologia utilizada nas sessões foi considerada muito positiva, de fácil compreensão, o que poderá estar relacionado à escolha criteriosa em relação aos autores que tivemos por referência e ao rigor com que procuramos realizar a implementação da intervenção, seguindo as orientações teóricas estudadas.

essa orientação foi bem interessante porque a gente chegou, a senhora perguntou o que é, pra gente. Aí a gente falava nossa opinião e tudo. Depois a gente foi ver o que era mesmo, o conceito. E aí a gente foi aprendendo, então eu achei muito legal, muito interessante a nossa formação. Porque nunca tinha tipo antes, então não sabia como era assim debater com outras pessoas. Como os próprios jovens”. [...] é relevante porque é sempre bom ter mais informações”. “[...] Eu achei assim suficiente foi... pra nosso entendimento, sabe. Porque se alguém quiser fazer uma pesquisa científica e tudo, é à parte, mas no nosso entendimento como adolescente tudo, eu achei que foi suficiente. Foi legal. A gente repassou a informação que a gente recebeu. (M1).

Gostei (oficinas). Muitos assuntos eram novos. Mas alguns sobre doenças, sobre métodos contraceptivos eu já conhecia alguns. Agora a maioria eram novos. (M4).

“*Quanto mais sabemos, mais aprendemos*”, dizia o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008). Conhecido por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa, Ausubel dizia que uma aprendizagem significativa se caracterizava pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Partindo desse pressuposto, a formação foi pensada e planejada respeitando os conhecimentos que os estudantes já traziam, levando em consideração suas vivências e experiências.

Ainda em relação aos conteúdos, os participantes relataram que após alguns encontros tiveram necessidade de pesquisar temas trabalhados na capacitação, tendo como justificativa a necessidade de complementar alguns conhecimentos que julgaram superficiais e também por se sentirem instigados a aprofundar outros. Disseram ainda que pesquisavam assuntos inerentes à orientação sexual, pois fazia parte do planejamento das oficinas.

Apesar de estarem motivados, os participantes fizeram declarações relatando sentimento de ansiedade, medo e insegurança anterior às atividades das oficinas (multiplicação). Porém, no transcurso das atividades, esses sentimentos negativos deixavam de existir gradativamente.

Em relação aos sentimentos relatados, evocamos algumas habilidades citadas no manual da EP, mas que se configuram como estratégias importantes quando se objetiva uma execução melhor das atividades da EP, são elas:

saber que você não é melhor do que os outros, segurar a onda, considerar o que os jovens do grupo têm a falar sobre o assunto em debate e valorizar as contribuições oferecidas; ter consciência de que ninguém pode saber de tudo, de que todos têm limites. Por isso, talvez não consigamos responder à determinada pergunta, cuja resposta vamos nos comprometer a pesquisar e trazer para o grupo depois; você também pode incentivar o próprio grupo a buscar as respostas; ter criatividade e entusiasmo para despertar o interesse e mobilizar a discussão no grupo. (UNICEF/BRASIL, [n. d.], p. 11.)

“Na adolescência ou em qualquer época da vida não se encontra uma única característica que garanta a rejeição ou aceitação social” (NUNES *et al.*, [n. d.], p. 27). No entanto, nesse período tão particular da vida, é certo que os grupos de jovens são atraídos e se formam me-

diante características que são similares entre os seus membros, como por exemplo atributos físicos, morar no mesmo bairro ou cidade e/ou posição social, ou mesmo por empatia.

Todavia, uma vez em grupos, certos comportamentos e regras implícitas condicionam à permanência ou não dos indivíduos no mesmo grupo. O jovem, muitas vezes por medo do isolamento, submete-se a regras abusivas dos seus pares sem ao menos questioná-las (FIERRO, 1995). E, dependendo da maneira de como os jovens do grupo estabelecem as relações, eles podem diminuir ou aumentar o grau de frustração que sempre existe nas questões emocionais e sexuais.

Desenvolver habilidades sociais visa capacitar os jovens a lidar com problemas e conflitos diversos do dia a dia, inclusive enfrentar a pressão dos pares. Indagados sobre suas percepções acerca dos outros multiplicadores no que diz respeito à motivação nas oficinas, destacamos um exemplo ilustrativo:

A gente tava motivado só que a gente tava com medo das pessoas não levar a sério. Porque adolescente é uma coisa meio surpreendente. Então a gente tava com medo deles não levar tanto a sério, mas acho que no final correu tudo bem. (M2).

Um traço destacado entre os multiplicadores foi a integração harmoniosa resultante do fato de pertencerem ao mesmo grupo escolar. No entanto, em relação ao planejamento e à execução das oficinas, as falas retratadas abaixo registram que houve um comprometimento no planejamento, mas no momento da execução, questões como improvisado, falta de compromisso e ideias divergentes fizeram destoar o planejamento da prática, como pode ser visto a seguir:

O planejamento sim, pois fizemos reuniões para cada oficina. Na execução foi mais diferente pois nem todos compareciam. Opiniões diferentes acabaram construindo uma só ideia. (M3).

No início, nem todo mundo participou. Algumas pessoas faltaram. E o planejamento foi assim, foi um planejamento muito bom. A gente planejou, só que na hora de executar não foi exatamente o que a gente tinha planejado. Mas a oficina foi uma das melhores que eu, na minha opinião, achei uma das melhores. Porque teve a participação de todo mundo. Muito assim, diferente. Foi a primeira oficina pros meninos do primeiro que eles nunca tinham tratado disso na escola. (M4).

Quanto ao desempenho pessoal, o resultado das respostas remete estarem os sujeitos satisfeitos, mas admitem que poderiam ter explorado com mais profundidade os assuntos abordados. Por outro lado, relativamente às expectativas iniciais, as atividades revelaram que seus objetivos foram alcançadas no que se reporta à interação com os estudantes participantes.

Eu achei que o meu desempenho foi tranquilo, bem claro mesmo. Expliquei. Poderia ter falado mais, mas, como o pessoal disse que entendeu, então achei que foi o suficiente. (M1).

Apesar da timidez eu achei bom, mais pelo público que estava lidando. Acho que deveria ter falado mais. (M3).

Observamos ainda que o desafio de falar em público foi um dificultador para o bom desempenho do grupo, conforme destaca um dos multiplicadores:

Fico nervoso todo o tempo. Não consigo falar em público muito bem. Fico muito nervoso. Ai. Acho que todo o seminário que a gente tem que apresentar eu fico meio nervoso, só que quando tá lá na frente a gente fica nervoso só que passa um pouquinho, só que eu fico bem nervoso. E quando acaba, eu fico um pouco menos nervoso... mas já passou. (M2).

Entretanto, esse não foi um fator impeditivo para que os integrantes desenvolvessem as oficinas.

Como forma de tentar explicar a inabilidade de falar em público, especialistas apontam alguns fatores que podem causar medo e insegurança em executar tal atividade: falta de conhecimento sobre o assunto, falta de ordenação didática do pensamento, falta de prática e de experiência no uso da palavra em público e falta de autoconhecimento.

*“Ser capaz de construir uma relação de confiança com o grupo, fazendo com que todos se sintam à vontade para se colocar”* é outro ponto que o manual da EP destaca. Breinbauer (2008 *apud* ROSA, 2010) identifica a habilidade de comunicação como um requisito importante no perfil do educador entre pares; no entanto, de acordo com os estudiosos do comportamento humano, qualquer pessoa pode superar as dificuldades e aprender a falar com segurança.

A despeito da capacitação os multiplicadores, foram questionados se mudariam algo na formação, caso fossem construí-la. Disseram que não mudariam nada, pois acreditavam que foi suficiente para que eles adquirissem conhecimentos necessários para planejar e executar as oficinas.

Eu acho que não mudaria não porque como a gente tá aprendendo agora tá sendo bem legal, bem tranquilo. Dá pra entender, tá sendo bem claro. Então mudaria eu acho que não. Porque se for pra facilitar ficaria muito precário nas informações. Até mesmo a forma de passar a informação. Então eu acho que não mudaria. (M1).

Analisando o exposto e considerando o importante papel da formação prévia no processo de multiplicação da EP, percebe-se que, durante o planejamento, execução e avaliação do projeto aqui em estudo, houve participação dos estudantes em todas as etapas, o que garante a sensação de pertencimento que é necessária para a educação entre pares.

Ressalta-se ainda a importância do planejamento na execução das tarefas educativas aqui desenvolvidas, pois, mesmo com o cuidado e a sistematização com os quais as atividades foram desenvolvidas, pequenos detalhes referentes ao comportamento dos multiplicadores e do público-alvo podem ser determinantes no sucesso ou não das estratégias de EP.

## CONCLUSÃO

No que se refere à elaboração e à execução da intervenção educativa para formação dos multiplicadores da Educação entre Pares, observamos que, embora tenha sido constatada uma participação ativa e efetiva dos multiplicadores, o grupo encontrou algumas dificuldades de auto-organização, gestão do tempo e das atividades a serem desenvolvidas no âmbito do projeto. No entanto, essa limitação dos estudantes multiplicadores não interferiu diretamente no andamento do projeto, causando apenas desajustes curtos e pontuais no desenvolvimento das atividades.

Embora sejam importantes esses espaços de diálogo, percebeu-se também que muitas das informações que os adolescentes estudados trouxeram como vivências prévias estavam repletas de ideias preconceituosas e distorcidas, tanto do ponto de vista biológico, quanto do viés social e psicológico, a partir dos quais se compõem a multifacetada sexualidade humana. A prevalência de crenças religiosas com posturas rígidas a este propósito contribuiu, certamente, para esse cenário.

Nesse sentido, formar os jovens multiplicadores configura-se como condição essencial para que as discussões que ocorram entre pares adolescentes sejam alicerçadas em conhecimentos fundamentados, que contemplem a pluralidade de concepções acerca do tema e as diversas visões de mundo possíveis. Como resultado desse processo, espera-se que a formação através dos pares possa contribuir efetivamente para a manutenção do bem estar dos jovens em formação. No entanto, a complexidade desse trabalho socioeducativo não se esgota num conjunto limitado de intervenções, antes sugerindo a necessidade de um espaço e tempo regular que promova a reflexividade e o confronto/desconstrução dos jovens com a multiplicidade de temáticas (e respectivos preconceitos) que a área da sexualidade e afetos encerra.

No sentido da superação dessa limitação, sob a perspectiva da educação social, e sendo responsável pelo processo de formação dos multiplicadores, a primeira autora atuou com o propósito de oferecer a esse grupo de estudantes o maior número de conhecimentos e visões de mundo possíveis sobre os temas trabalhados, além de debater e trazer à tona os preconceitos e mitos construídos sócio-historicamente e que foram levantados durante as discussões na formação, trazendo-os para reflexão conjunta com vistas a uma multiplicação mais livre de preconceitos e mais democrática.

Por fim, para uma futura intervenção socioeducativa no quadro do IFB em que se privilegie a metodologia de Educação entre Pares, consideramos importante um tempo mais alargado para trabalhar os conteúdos contemplados na formação. Isso se faz necessário para que os multiplicadores tenham um tempo maior para apreender e ressignificar os conceitos estudados na formação, bem como um tempo maior que permita ao orientador da formação identificar quaisquer distorções e fazer as intervenções necessárias. Lembrando que se pode trabalhar outros temas tão relevantes a jovens e adolescentes quanto o que propusemos nesta intervenção, tais como: uso e abuso de drogas, violência escolar, entre outros. Assim, também podemos pensar que essa metodologia pode ser bem utilizada por outros públicos que careçam de mais participação social e valorização pessoal.

## Referências

---

- ALTMANN, H. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Revista Estudos Feministas, 2000.
- ARAUJO, T. W; CALAZANS, G. Prevenção das DST/Aids em adolescentes e jovens: brochuras de referência para os profissionais de saúde. In: **Prevenção às DST/Aids**. Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo, 2007.
- BRASIL. **Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares**. Metodologias. Ministério da Educação e Ministério da Saúde. Saúde e prevenção nas escolas, v. 3, Série B. Textos Básicos de Saúde. 2011.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) – 2015**. Rio de Janeiro (RJ): IBGE; 2016.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural orientação sexual**. DP & A, 2000.
- CALLIGARIS, C. **Cartas a um jovem terapeuta**. Elsevier Brasil: 2008.
- CAMPOS, M.; SOUSA, V. DE; BRANCO, V. C. O voluntariado como forma de protagonismo juvenil. In: **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasil. Ministério da Saúde, 1999. p. 80-85.
- COSTA, S. S. **REFEITÓRIO ESCOLAR: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E TROCA DE CONHECIMENTOS SOBRE ALIMENTAÇÃO**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília. 2013.
- COUTINHO, R. Z.; MIRANDA-RIBEIRO, P. Religião, religiosidade e iniciação sexual na adolescência e juventude: lições de uma revisão bibliográfica sistemática de mais de meio século de pesquisas. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 31, n. 2, p. 333-365, 2014.
- DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2014.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FIERRO, A. **Desenvolvimento da personalidade na adolescência**. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva, v. 1, p. 288-298, 1995.
- GONÇALVES, H.; MACHADO, E. C.; SOARES, A. L. G.; CAMARGO-FIGUERA, F. A.; SEERIG, L. M.; MESENBURG, M. A.; HALLAL, P. C. Início da vida sexual entre adolescentes (10 a 14 anos) e comportamentos em saúde. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 18, n. 1, p. 25-41, 2015.
- JESUS, B.; RAMIRES, L.; UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S. **Diversidade Sexual na Escola: Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. 2006.
- LOUREIRO, C. **Competências sociais de estudantes do ensino secundário: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção**. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto para a obtenção do grau de doutor, orientada por Doutora Maria Manuela Frederico Ferreira, Porto.

- MACHADO, M. D. D. C.; PICCOLO, F. D.; ZUCCO, L. P.; NETO, J. P. S. Homossexualidade e igrejas cristãs no Rio de Janeiro. **REVER** – Revista de Estudos da Religião, v. 11, n. 1, p. 75-104, 2011.
- NUNES, A. I. C.; CASTANHEIRA, A. S. C.; FERREIRA, D. P. C.; SANTOS, J. A. A. S.; LOUREIRO, M. C. C. **Grupos na Adolescência: Família e Grupo de Amigos**. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Disponível em: <<http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu1/GruposAdolescencia.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- RABÊLLO, M. E. L. O que é protagonismo juvenil. v. 13, n. 09, p. 05, 2004. Disponível em: <[http://www.violenciasexual.org.br/PDF/protagonismo\\_juvenil\\_eleonora\\_rabello.pdf](http://www.violenciasexual.org.br/PDF/protagonismo_juvenil_eleonora_rabello.pdf)>.
- ROSA, R. de F. C. **Jovens multiplicadores de um programa de prevenção de DST/AIDS no Estado do Rio de Janeiro: uma análise de experiência de educação**. Dissertação de Mestrado – Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2010.
- SANTOS, A. M. **Perfil do Educador Social: experiências e reflexões**. 2010. Disponível em: <[www.partes.com.br/educacao/perfileducadorsocial.asp](http://www.partes.com.br/educacao/perfileducadorsocial.asp)>. Acesso em: 03 maio 2016.
- SILVA, M. A. I.; DE MELLO, D. F.; CARLOS, D. M. O adolescente enquanto protagonista em atividades de educação em saúde no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 12, n. 2, p. 287-93, 2010.
- UNESCO. Peer approach in adolescent reproductive health education: some lessons learned. **Asia and Pacific Regional Bureau for Education**, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001305/130516e.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- UNICEF/BRASIL. **De Jovem para Jovem**. Educação entre Pares. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_educacao\\_pares\\_vira.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educacao_pares_vira.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- VERONA, A. P. de A.; DIAS JÚNIOR, C. S. **Religião e fecundidade entre adolescentes no Brasil**. 2012.
- VILLA, S. B. Os formatos familiares contemporâneos: transformações demográficas. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 4, n. 12, p. 02-26, 2012.
- VONK, A. C. R. P., BONAN, C.; SILVA, K. S. D. **Sexualidade, reprodução e saúde: experiências de adolescentes que vivem em município do interior de pequeno porte**. Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Fiocruz, 2013.

**Parte II – Jovens adultos e idosos:  
aprendizagens ao longo da vida e  
tecnologia da informação e comunicação**



# Capítulo 4

## **Tertúlia literária dialógica: contribuições para a formação omnilateral de estudantes na educação profissional no Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga Centro, Programa Mulheres Mil – 2012**

*Ana Paula Santiago S. Andrade*

*Ramiro Marques*

*Jane Christina Pereira*

### **INTRODUÇÃO**

“É muito importante que se compreenda claramente que arte não é luxo nem adorno. A história mostra-nos que o homem paleolítico pintou as paredes das cavernas antes de saber cozer o barro, antes de saber lavar a terra. Pintou para viver. Porque não somos apenas animais acossados na luta pela sobrevivência”. (Sophia Andresen)

Este artigo é resultado da dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, defendida e aprovada pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal, no ano de 2016. Trata-se de um estudo sobre as contribuições obtidas no processo de formação omnilateral a partir do Projeto de Extensão denominado “Tertúlia Literária Dialógica (TLD)<sup>1</sup>: educação democrática para jovens e adultos a partir da leitura de obras da literatura clássica”, cujas participantes eram mulheres em vulnerabilidade social inseridas no Programa Nacional Mulheres Mil. Tal projeto foi realizado no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus* Taguatinga Centro, durante 2012, e coordenado pela professora doutora Jane Christina Pereira.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o IFB faz parte, é uma instituição promotora da democratização do ensino básico, técnico e tecnológico em nosso país, e sua consolidação se faz por meio da implantação e atuação nos bairros mais pobres das periferias do Brasil; suas escolas são o reflexo social das vulnerabilidades a que é exposto o público atendido: violência, baixa escolaridade, discriminação, entre outras.

---

1 A partir desse momento utilizaremos apenas TLD para indicar a Tertúlia Literária Dialógica.

Essa atuação dos institutos impõe grandes desafios aos docentes e aos técnicos, já que eles lidam com diversos conflitos diariamente. Porém, muitos continuam a adotar o modelo tradicional de atuação na educação, uma educação bancária e antidialógica<sup>2</sup> que, mais uma vez, exclui o indivíduo do direito a uma educação igualitária. Para uma reflexão sobre esse contexto, é importante que contextualizemos a concepção de educação profissional a partir da criação dos institutos, pela lei 11.892/08. A partir dessa lei, houve a expansão da Rede Federal e, com isso, o desafio de uma nova concepção de formação profissional, levando em conta todas as dimensões que fazem parte da condição humana. Sob tal perspectiva, conforme Pacheco (2011, p. 3), “o que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede à qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento”.

Nas diversas concepções e visões a respeito dos rumos que a educação profissional deve tomar, o Ministério da Educação (2007) pontua que as convergências apontam para a necessidade de uma educação profissional e tecnológica que dialogue com os campos da educação básica, do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da inovação; com os direitos humanos e a cidadania, com a cultura da paz, com a mudança da própria concepção de educação.

Nessa perspectiva, a formação omnilateral<sup>3</sup> é atrelada a essa nova concepção de educação profissional, pois considera as múltiplas dimensões do humano, levando em conta sua relação com os outros seres humanos e com a natureza. Trata-se de uma educação de direito que se volte ao pleno desenvolvimento do ser humano: o direito ao desenvolvimento da cultura, da arte, do corpo, à vida como um todo, enquanto sujeitos de transformação.

Nesse contexto, o ponto de partida deve ser a realidade desse sujeito, imprescindível ao desenvolvimento de uma instituição que pretende ser base para a promoção de uma transformação social. É sob tal perspectiva que a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) serviu de matéria para esta pesquisa, pois integra elementos importantes para a formação omnilateral. A TLD nasceu na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí, na Espanha, e atualmente é disseminada pelo mundo. No Brasil, desenvolve-se desde 2002 na Universidade Federal de São Carlos, no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), e por nós, no IFB, desde 2010.

A TLD se baseia na interação entre as pessoas, tendo a arte literária como um direito de cidadania e, assim, fundamento para a mudança. O objetivo é elevar e qualificar as fontes de aprendizagem dos estudantes, promovendo o entrelaçamento entre literatura e vida por meio

---

2 FREIRE, P. (1997). “Educação Bancária e Educação Libertadora”, do livro *Introdução à Psicologia Escolar*, organizado por Maria Helena Patto. São Paulo: T. A. Queiroz, 1971.

3 É o termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”, FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

dos seguintes princípios: diálogo igualitário, solidariedade, dimensão instrumental, criação de sentido, transformação, igualdade de diferenças e fruição artística.

A partir das práticas de TLD, realizadas com as participantes do Programa Nacional Mulheres Mil, surgiu o seguinte questionamento de pesquisa no âmbito da educação profissional: quais as contribuições da Tertúlia Literária Dialógica na formação omnilateral das estudantes do Programa Mulheres Mil?

Essa pergunta foi respondida a partir da análise do projeto de extensão citado acima. O projeto foi desenvolvido com 47 mulheres de 19 a 68 anos e em vulnerabilidade social; eram participantes do Programa Nacional Mulheres Mil<sup>4</sup>, que visava uma formação profissional humanizada.

Nesse sentido, a pesquisa teve como principal objetivo identificar os resultados da formação omnilateral de mulheres participantes da atividade de Tertúlia Literária Dialógica, no contexto da educação profissional. Os principais teóricos utilizados na pesquisa foram: Paulo Freire, Ramón Flecha, Antonio Candido, Roseli Mello, Gaudêncio Frigotto, Eliezer Pacheco, Jane C. Pereira e Ana Paula Andrade.

## METODOLOGIA

A abordagem escolhida para este estudo foi a abordagem qualitativa que, para Chizzotti (2003, p. 221), “implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto”.

Segundo Filho (2013), a abordagem qualitativa parte de uma visão em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa, sendo essa uma realidade que não pode ser traduzida em números.

Adotar essa abordagem não implica a exclusão dos objetos quantitativos da pesquisa, tendo em vista que as abordagens qualitativas e quantitativas não são incompatíveis. Segundo Minayo (2009), entre as abordagens se tem uma oposição que traz uma riqueza imensurável ao trabalho, porque se produz aprofundamento e fidedignidade interpretativa, bem como um maior panorama contextual das informações.

O local escolhido para a pesquisa foi o *Campus* Taguatinga Centro, criado em 2011 por meio da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, existente em todo o Brasil.

---

4 O Programa Mulheres Mil, que constitui uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria, foi instituído pela Portaria MEC/SETEC nº 1.015, de 21 de julho de 2011. O desenvolvimento deste programa pelos institutos pode ser pesquisado no seguinte site: BRASIL, Ministério da Educação. Mulheres Mil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-setec-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-setec-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192)>.

O método utilizado nesta pesquisa é o *ex-post-facto*, que Filho (2013) descreve como um estudo realizado após a ocorrência dos fatos, aquele em que o pesquisador não tem controle sobre as variáveis que interferem no fenômeno. Trata-se de uma pesquisa realizada quando o fato já ocorreu e se quer analisá-lo.

Nessa vertente, buscamos, por meio da pesquisa documental, trabalhar com as fontes escritas ou não, evidências necessárias para responder às questões que rodeiam este trabalho. Filho (2013, p.100) assevera que “os documentos devem ser bem analisados, pois as informações contidas nos documentos podem revelar novidades ou fatos não esperados ou ainda serem capazes de mostrar o que outras fontes não revelam”.

Para Lakatos (2010), a pesquisa documental está fundamentada em documentos escritos ou não, e esses documentos podem servir como fontes no momento em que o fato acontece, ou depois que o fenômeno ocorre. As fontes escritas ou não a que o autor faz menção são fontes primárias ou secundárias e estabelecem uma diferenciação entre ambas.

A análise documental, que para Bardin (1977, p. 45) é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”, nos auxiliará para a análise do conteúdo das mensagens contidas nesses documentos.

A pesquisa foi realizada no decorrer do ano de 2012; foi organizada de modo a assegurar que a voz dos sujeitos fosse considerada, utilizando para isso diversos documentos de registros dos participantes, como fontes indubitáveis de coleta e análise de dados, a fim de que sirvam como instrumentos para elucidar a resposta ao questionamento central deste trabalho.

Nesse processo, trabalhamos com a pesquisa documental como fonte dos instrumentos de coleta e análise de dados: memórias das TLDs, vídeos das práticas de TLD, caderno das participantes da TLD.

Vale lembrar que a maior parte desses instrumentos foi construída no decorrer do projeto de extensão com TLD, no ano de 2012. Esses documentos têm sua procedência naquilo que Filho (2013) descreve como dados primários, aquele material que não recebeu tratamento analítico, aquilo que o autor chama de material original, de “primeira mão”.

Além do material com dados primários, a pesquisa também se utilizou de documentos com dados secundários, tais como o livro resultante do projeto, organizado pela nossa equipe de trabalho com TLD, intitulado *Tertúlia Literária Dialógica: a expressão de mulheres excluídas em poemas e diários* (Editora IFB, 2014); outro livro, de minha coautoria, também fruto do nosso trabalho com TLD, intitulado *Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática* (Editora IFB, 2015); além de outras bibliografias pertinentes ao tema. Desenvolvemos os códigos de identificação para cada uma das fontes de informação primárias e secundárias, que ao longo dos resultados e discussões irão aparecer após cada fala das participantes.

É importante salientar que optamos por realizar um diálogo triangular entre as falas das participantes, as dimensões da TLD e as dimensões na perspectiva da formação omnilateral

para a Educação Profissional. Tal diálogo foi balizado pelos trechos da literatura pesquisada, a fim de responder à questão suscitada neste trabalho.

A leitura das obras feita ao longo da TLD (*A metamorfose*, de Kafka; *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, *Poemas dos becos de Goiás e histórias mais*, de Cora Coralina e *O guardador de rebanhos*, de Alberto Caeiro), se deram a partir de diálogos nos quais as dimensões da TLD e da formação omnilateral foram inter-relacionadas.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Segundo Pereira e Andrade (2015), a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) é uma atividade de leitura literária vivenciada entre pessoas dispostas em círculo, cujo direito de fala, para relacionar o lido com o vivido, é balizado pelos princípios da aprendizagem dialógica. Trata-se de uma atividade cultural e educativa que pode ser desenvolvida nos mais diferentes espaços sociais.

A prática da TLD, fundamentada nos princípios da aprendizagem dialógica – diálogo igualitário, inteligência cultural, solidariedade, criação de sentido, dimensão instrumental, igualdade de diferença, transformação e fruição artística (princípio incluído por Pereira e Andrade (2015, p. 42) – é uma atividade social e educativa que contribui definitivamente para o objetivo de formação omnilateral idealizada nas diretrizes e concepções dos Institutos Federais.

Antes de demonstrarmos como essa metodologia contribui para as diretrizes e concepções dos IFs, faremos uma breve explicação dos princípios que permeiam a TLD, elaborados por Flecha (1997, *apud* Pereira e Andrade, 2015, p. 39-42). O **diálogo igualitário**, é tido como mola-mestre para o desenvolvimento da TLD. É realizado quando a fala de todos os participantes é igualmente respeitada e garantida. Conforme Flecha (1997), o saber ouvir é premissa importante nesse princípio, que não tem caráter qualificador; não há falas melhores ou piores, todos são apreciados em razão de suas argumentações. Na concepção da **inteligência cultural**, todos nós, humanos, somos naturalmente seres sociais, culturais e, por meio de nossas experiências, trazemos conosco todo um conhecimento de mundo e de nós mesmos que é único e individual. Aquilo que vivemos e aprendemos ao longo de nossa trajetória, com todas as interações realizadas, jamais será vivido e aprendido por outra pessoa; essa inteligência singular humana é que nos faz únicos. Apenas na partilha dessas vivências e aprendizados é que expandimos os nossos próprios mundos, construímos novos e re(construímos) os antigos. A **transformação** ocorre ao longo do processo, quando o sujeito tem confiança de que é capaz, de que sua fala tem valor e de que é valorizado por outras pessoas; quando percebe que pode aprender cada vez mais e quando percebe que também pode ensinar, quando tem sua voz legitimada em espaços nos quais antes isso lhe era negado, quando desenvolve uma autonomia que transforma sua condição nos mais diversos aspectos: pessoal, familiar e de trabalho. A **dimensão instrumental** é condição essencial para a superação das desigualdades, como esclarece Freire. Dessa forma, a aprendizagem dialógica, descrita por Flecha (1997), abrange todos os aspectos da aprendizagem. Inclui, assim, a aprendizagem instrumental de todos os

conhecimentos e habilidades, consideradas necessárias para a potencialização da aprendizagem. Na TLD, os mais diversos conhecimentos são aprofundados e intensificados à medida que o diálogo e a reflexão acontecem, à medida que fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação. A **criação de sentido** se desenvolve a partir dos espaços de fala e escuta que promovem entre os sujeitos uma solidariedade, estabelecida pela relação horizontal vivenciada nas práticas dialógicas, por meio dos diálogos igualitários, do reconhecimento das inteligências culturais, fazendo emergir nos sujeitos a responsabilidade mútua enquanto grupo. Ela restaura nos sujeitos a identidade do ser social, cooperativo e solidário. O princípio de **solidariedade** é experimentado à medida que os diálogos vão ocorrendo e os indivíduos vão socializando seus conhecimentos, colocando proposições e suas visões do mundo; gerando diversas aprendizagens e uma consciência coletiva para o enfrentamento das relações desiguais, adotando posturas e ações solidárias para com o grupo e as pessoas menos favorecidas. O princípio da **igualdade de diferença** garante a igualdade de direitos e oportunidades a todos, preservando as diferenças entre as pessoas, pois somente vivendo essa diversidade se garante uma situação de igualdade, não homogênea. Assim, o princípio de igualdade de diferenças, segundo Mello *et al.* (2012, p. 67), “articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos os grupos e pessoas, com o igual direito a ser diferente, ou seja, a proteção social sem homogeneização cultural e sem formatação dos percursos e escolhas pessoais”. O princípio da **fruição artística** acontece com a contemplação da arte literária cujo fundamento é a necessidade do devaneio, que, segundo Candido (2004), é inerente ao ser. Nesse sentido, o autor completa que a influência positiva sofrida pelo leitor se dá pela eficácia de uma estrutura organizada, ou seja, a humanização acontece porque há uma organização do caos interno por meio do contato com a forma literária, por meio da experiência estética.

A prática da TLD, permeada por tais princípios, propiciou às suas participantes uma formação mais crítica e humana. Tal metodologia foi orientada por ações que possibilitaram o desenvolvimento da capacidade cognitiva e da investigação científica de suas participantes. Dentro das dimensões que constituem os pilares de uma educação profissional na perspectiva da formação omnilateral, pudemos realizar um diálogo entre a prática da TLD, no projeto de extensão desenvolvido pelo *Campus Taguatinga Centro – IFB*, e as dimensões da formação humana/omnilateral.

A formação omnilateral expressa as seguintes dimensões<sup>5</sup> na perspectiva da educação profissional: dimensão do trabalho, da ciência e da cultura. Essas dimensões são permeadas pela dimensão maior do processo educativo: a da transformação. Trata-se de uma inter-relação entre todas as dimensões.

É importante lembrar que a formação para o trabalho, na concepção omnilateral para a Educação Profissional, tem em seu cerne, segundo Frigotto *et al.* (2013, p.18), “a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no

---

5 Todas as dimensões que circundam a formação humana estão descritas no documento: PACHECO, E. Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. 2012.

âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades”.

O trabalho como princípio educativo é, ao mesmo tempo, um dever e um direito; faz parte do que somos enquanto criadores de nossa própria vida. Sob tal perspectiva, a dimensão do trabalho como princípio educativo está presente na TLD, pois a própria prática da atividade consiste em uma ação cultural, educativa, social e produtora de conhecimento.

Segundo Pacheco (2011), é preciso trabalhar em propostas de formação que conduzam o educando à ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e de se posicionar criticamente diante deles. Ele também deixa claro que, para tal condição, é preciso uma autonomia intelectual.

Sob tais perspectivas, percebemos que os princípios trabalhados na TLD deram suporte para uma formação omnilateral de suas participantes. Inicialmente pela organização da atividade, atendendo às especificidades das participantes, o grupo foi dividido em duas turmas. A primeira turma trabalhou com a leitura (*A metamorfose*, de Kafka; *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector) e posteriormente com a escrita do gênero narrativo. A segunda turma trabalhou com a leitura (*Poemas dos becos de Goiás e histórias mais*, de Cora Coralina; *O guardador de rebanhos*, de Alberto Caeiro) e posteriormente com a escrita do gênero poético.

É importante ressaltar que a metodologia original da TLD não apresenta a escrita em sua prática, mas nós fomos impelidas a abrir espaço para uma necessidade de expressão por partes das estudantes, que começou a ser urgente. Elas traziam textos diariamente e pediam para serem corrigidos, e assim o fizemos: orientamos e corrigimos a escrita de todas de acordo com a teoria dos gêneros literários lidos. Tais escritos se tornaram, então, imprescindíveis para o empoderamento dessas estudantes. Conforme Pereira e Andrade (2014, p. 100) comentam: “Apesar de o processo de escrita ter se originado do desejo de expressão dos grupos, foi importante alimentar esse desejo, compartilhando técnicas que ajudavam no processo criativo da escrita, sempre desafiando a se ressignificarem por meio da escrita”.

Assim, os dados analisados demonstraram resultados animadores em relação às várias contribuições que essa prática propiciou para a formação voltada para o trabalho como princípio educativo, pois as participantes passaram a refletir sobre suas condições sociais e pessoais a partir da leitura e mais tarde, a partir da escrita. Podemos observar isso no trecho de uma das poesias escrita por elas.

Acordei bem cedo, fui trabalhar,  
Sentada numa lata, me pus a pensar.  
O que me leva a viver?  
Será que meu coração merece

viver, bater, amar, sofrer?  
Deus, um ser perfeito, sem defeito.  
E eu?  
(LPD, Oliveira, p. 15).

Em relação às narrativas lidas, ao dialogarem sobre a situação do personagem e se colocarem no lugar dele, também traziam suas próprias experiências laborais e soluções a algumas questões estruturais, auxiliando outras que ainda não tinham se dado conta de como fazê-lo. Um exemplo muito nítido foi a tomada de consciência em relação ao trabalho delas com os resíduos sólidos, que se deu a partir da TLD com *A metamorfose*, de Kafka. Em suas falas, deixavam claro essa mudança de visão, pois passaram a entender o trabalho que realizavam como socialmente útil, tal qual outro, no entanto, em condições precarizadas.

Quando penso no trabalho, também fico assim, agoniada, acordar trabalhar, tem tempo pra nada não, só isso... todo santo dia” (sorriso nervoso, e todas balançam a cabeça em gesto de afirmação com essa condição partilhada pela maioria). (Pérola – VT2).

Se me perguntam de que eu trabalho, eu digo de reciclagem, porque nós somos isso, recicladoras” (fala de uma participante, ao mencionar seu local de trabalho). (Rubi – VT1).

Ao partilharem suas experiências laborais, em diálogo com os textos lidos, vão tomando consciência de que muitas vezes eram privadas de buscar melhores condições de vida, porque o trabalho lhes tomava todo o tempo. Esse é um grande obstáculo que se coloca para essas mulheres, a grande assimetria das relações e das condições de trabalho.

Com a regularidade da TLD, as participantes criam laços muito fortes entre elas e percebem que várias dificuldades enfrentadas eram comuns a todas. Então, ao discutirem abertamente sobre isso, se veem como sujeitos dessas situações, capazes de encontrar soluções.

Sinto-me importante de estar escrevendo sobre mim, para compor juntamente com outras colegas um livro, onde vai relatar nossas histórias, isso é muito agradável. (LPD1, dep. T1, Dias, 2014, p. 173).

Como podemos perceber, na TLD, a dimensão do trabalho como princípio educativo vai se delineando também, pois a própria prática se constitui enquanto trabalho, que abarca a construção infindável de conhecimento e se constitui enquanto ciência e cultura. Ao trabalharem na leitura e na construção de suas próprias obras literárias, elas vivenciaram a formação pela práxis: encontros para a prática da TLD, seguindo todos os princípios da aprendizagem dialógica; decisões sobre a produção de suas obras; produção de poemas e narrativas no processo de escrita e reescrita com muita pesquisa, estudo e aprendizado; confecção das capas artísticas e artesanais dos seus livros; e participação no lançamento e noite de autógrafos do livro, publicado pela Editora IFB, que reuniu todos os escritos contidos nos livros artesanais na obra *Tertúlia Literária Dialógica: a expressão de mulheres excluídas em poemas e diários*.

A partir das leituras, da autorreflexão, por meio da fruição da literatura e do reconhecimento de suas inteligências culturais, potencializadas pela dimensão instrumental, as participantes tomaram consciência de que eram capazes e se tornaram escritoras. Esse momento se tornou um marco na vida dessas mulheres. Durante o processo, foram perceptíveis várias dificuldades instrumentais, muitas dessas enraizadas pelos vários processos excludentes, que estiveram presentes ao longo de suas trajetórias escolares. No entanto, vemos que, com a prática da TLD, esses processos foram sendo quebrados, uma vez que a solidariedade e a igualdade de diferença foram se tornando mais fortes. A parceria dedicada da mediadora também foi determinante para essa conquista do grupo:

Foi muito legal ver cada aluna ler um trecho dos livros, muitas delas nem sabia ler direito, às vezes engolindo letras, gaguejando e muito nervosas. Mas a professora Jane nos passou uma segurança tão grande e as alunas que sabiam ler melhor iam ajudando umas às outras. E depois da poesia lida, cada uma dizia suas próprias interpretações e muitas delas se emocionavam, dependendo da magia de Cora Coralina. (LTP2, dep. T2, Fernandes, p. 112).

Vivenciar a TLD fez com que as participantes pudessem ter um espaço aberto ao diálogo e, por meio dele, evidenciar suas inteligências culturais, trazendo à tona a riqueza de todo um conhecimento estruturado ao longo de suas trajetórias. Essas inteligências culturais, reconhecidas, fizeram com que tivessem confiança o bastante para inter-relacionar esses conhecimentos com a dimensão instrumental, potencializando seu uso em outros espaços.

O conhecimento da cultura, de seus valores, do modo como enxergavam o mundo, tornaram a atividade mais significativa e profunda, uma vez que os laços entre os participantes foram ficando cada vez mais consolidados, trazendo à tona a criação de sentido. Essa dimensão propiciou às participantes o sentimento de pertencimento, o que as tornava cada vez mais solidárias no grupo de TLD e nos grupos sociais do qual faziam parte: família, escola, igreja, comunidade.

Nas análises, observamos que as falas das participantes, no início, raras, foram tomando corpo à medida que a confiança aumentava. Nesse cenário de lugar de fala garantido, seus posicionamentos foram se tornando cada vez mais reflexivos e profundos, promovendo cada vez mais autonomia em suas participações; traziam informações, discutiam temas importantes que afligiam a elas e a sua comunidade. Ao trazerem os assuntos comunitários para o espaço educativo e refletirem sobre seus problemas, puderam ampliar os horizontes de saídas e possibilidades de atuação em outros espaços.

Oba!!! Hoje é sexta-feira, deixei o leito às sete e quarenta da manhã. Fui à Lan House imprimir um ofício para levar à administração. Pedimos o seguinte: varrer as ruas, pintar os meios-fios, colocar um parquinho para as crianças e uma academia da PEC. (LPD, Soares, 2014, p. 56).

Pacheco (2011, p. 22) diz que “os institutos precisam ser potencializadores de uma educação que proporciona ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhe-

cimentos a partir de uma prática interativa com a realidade”. Nesse sentido, a prática da TLD pode cumprir esse papel, pois se realiza a partir do reconhecimento do sujeito em relação à sua realidade. Nesse contexto, o ato de partilhar ideias e opiniões é valorizado e estimulado, criando um espaço propício à (re)construção dos conhecimentos.

Por meio das falas das participantes, notamos que a prática da TLD propicia o desenvolvimento de várias aprendizagens ao longo do processo. Por meio da dimensão instrumental que a atividade traz, vemos que as participantes se tornaram leitoras ávidas, o que melhorou a capacidade de compreensão, reflexão, argumentação, escrita, visão estética e crítica; também houve a ampliação dos diversos conhecimentos históricos, geográficos, matemáticos, artísticos, entre outros.

Do fundo da alma  
“Eu amo tudo que eu faço  
eu quero muito aprender  
ler e escrever  
muita dificuldade, mas agora  
eu sinto uma grande vontade”  
(LPD2, Silva, 2014, p.19).

Esse processo de produção científica e cultural, realizado com árduo trabalho, conseguiu atingir um grau de excelência notável, o que proporcionou a essas participantes a autonomia para se reconhecerem como “Ser-sujeito” e não “Ser-objeto”, segundo Freire (1987). A formação omnilateral, bem como a educação profissional, segundo Pacheco (2011), estão pautadas no compromisso assumido para a transformação e o desenvolvimento de conhecimentos. Vimos, com a prática da TLD, que as participantes não somente percebem suas transformações, como descrevem em várias falas seus aprendizados, a mudança em suas ações, o autoconhecimento no decorrer da atividade, o respeito à diferença e o entendimento de que é na diversidade que temos a chance de ampliar nossos conhecimentos.

Aprendi que não só o inteligente pode fazer poesia, mas todos aqueles que realmente querem, pois todos somos capazes. (LTP2, dep. T2, Rodrigues, p. 111).

Aprendemos a lutar por nossos direitos. Estou lutando. (LTP1, dep. TI, Esmeralda).

Tal prática proporcionou o encorajamento de suas participantes, fez com que lutassem para a quebra do paradigma da impossibilidade da mudança e rompessem com vários muros antidialógicos de que fala Flecha (2011), aqueles que desqualificam a maioria da população como incapazes de comunicação com os saberes dominantes. Quando essas participantes vivenciam a TLD, esses muros são rompidos por suas ações, desde o desfrute da riqueza cultural com as leituras e diálogos em torno da boa literatura, até a protagonização de suas próprias riquezas culturais, artísticas, sociais e científicas, com a produção de suas histórias em poemas e narrativas.

Mulher ressuscitada  
hoje me olhei no espelho  
bati na mesa e falei  
vou acordar, vou viver  
vou fazer e vou criar

eu era morta e vivi  
agora sou feliz  
timidez foi embora  
agora falo toda hora  
eu tenho meu direito  
agora vou lutar  
não nasci só pra lavar e cozinhar

eu sou uma mulher  
e tenho meu lugar  
eu sou uma florzinha  
delicada e todo mundo  
tem que me respeitar  
(LPD2, Aquino, 2014, p.17).

Foram diversas as mudanças das estudantes, nitidamente observadas, por exemplo, no depoimento desse estudante do Canadá, que participou dos encontros de TLD e pesquisou sobre a transformação vivida pelas participantes da atividade. Sobre a sua experiência, ele fala emocionado para a equipe e para as participantes.

Eu não pensava que eu fosse ver tantas mudanças imediatas, eu pensei que o programa afetasse positivamente vocês em longo prazo, distante. Mas hoje desde que eu comecei a vir à Tertúlia, eu não gostava de poesia, eu não gostava, mas agora que eu estou com vocês e deram oportunidade a mim de fazer parte de suas vidas, é um câmbio imediato, é uma mudança muito rápida. Vejo agora sua autoestima, suas energias positivas, eu aprendi que o que vocês desenvolvem aqui, eu não estava aqui no princípio do programa, mas há um mês vi muita harmonia, vendo o progresso de vocês vendo os problemas muito maiores e ver que vocês tem este desprendimento, força de vontade para fazer as coisas é muito bom!

(Aluno visitante dos Colleges Canadenses – VT1).

É importante ressaltar que, além dos resultados positivos em relação às transformações das estudantes, temos também os resultados em relação ao âmbito institucional e à sua missão. Apesar da abordagem qualitativa desta pesquisa ser o cerne de sua metodologia, o caráter quantitativo não foi desprezado, pois esse é um grande aliado na compreensão da realidade institucional, que precisa dar respostas à comunidade interna e externa, bem como aos órgãos competentes.

Nesse contexto, as apresentações dos dados quantitativos nos surpreenderam, pois, tomando como base os dados institucionais, estes refletem uma evasão preocupante em relação ao número de alunos que ingressam na instituição a cada semestre. Conforme Fredenhagem (2016), a média chega ao percentual de 56,35%. As turmas analisadas, que realizaram o projeto da TLD, em 2012, obtiveram um número baixo de evasão: 12,77%.

Devemos lembrar que o acordo de metas e compromissos que foram assumidos entre os institutos federais e o Ministério da Educação/MEC trata a questão da evasão e outras questões, dando as diretrizes a serem seguidas para o cumprimento desse acordo; coloca, entre outros compromissos, o da democratização do acesso e a permanência dos processos formativos; a ampliação de vagas nos cursos e a necessidade de redução das taxas de evasão. Houve muitos indícios na pesquisa de que a prática da TLD foi fundamental para a assiduidade do grupo.

Além disso, outro dado importante diz respeito à eficácia do curso, medido pela média aritmética da relação do número de ingressantes na turma pelo número de concluintes. Observamos que a média pedida entre o acordo de metas e de compromissos para 2013 era de 70%. As turmas nas quais a prática foi realizada obtiveram o índice de 87,23%, isso se deve ao índice de evasão, porque se olhássemos o índice pelo número de estudantes que deram continuidade até o fim do semestre, obteríamos o índice de 100%. Para nós, é prova mais que suficiente para afirmarmos que a prática teve definitivamente um papel importante nesse processo, já que suas participantes concluíram com êxito o semestre, tendo as múltiplas aprendizagens comprovadas.

Com todos os dados apresentados, entendemos que o ponto de partida do processo educativo deve ser sempre a realidade do sujeito, para que o sentido da aprendizagem estruture a sua formação e promova, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma instituição que pretenda incluir e contribuir para a igualdade social. Assim, quando cuidamos para alcançar um desenvolvimento melhor do estudante, também estamos cuidando para alcançar o melhor desenvolvimento da instituição como um todo.

Enfim, entendemos que a TLD é uma atividade cultural e educativa, que contribuiu para a formação omnilateral na educação profissional, pois, conforme demonstrado aqui, possui profunda relação com o trabalho, a ciência e a cultura.

## **PROPOSTA DE ATUAÇÃO DA PRÁTICA DE TLD NO ÂMBITO DO *CAMPUS* TAGUATINGA CENTRO – IFB**

Ao desenvolvermos a prática da TLD, percebemos que, ao serem estimulados e atendidos em suas diversas dimensões, os estudantes conseguem atingir bons resultados, pois vendo significado naquilo que estão realizando se sentem mais motivados e felizes para seguir em frente e interagir com seu grupo. Por isso, faz-se necessário favorecer práticas educativas que se

coadunem com esse novo cenário da educação profissional no Brasil, a partir de metodologias voltadas para o aprendizado do sujeito nas suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, apontamos algumas direções em relação à ampliação da prática de TLD, no *Campus* Taguatinga Centro, futuro *Campus* Recanto das Emas (IFB), a fim de estreitar os laços entre instituição e comunidade e expandi-la para outros níveis e modalidades de ensino em que o referido *Campus* atuará: Produção Cultural e *Design*.

Apresentamos, portanto, uma proposta em que a prática de TLD possa ser utilizada como mais um recurso cultural e educativo para o desenvolvimento dos estudantes e da comunidade, dentro da perspectiva da formação omnilateral/humana.

É importante esclarecer que a TLD nunca parou de ser desenvolvida no *Campus* Taguatinga Centro. O resultado desse primeiro projeto rendeu a publicação de dois livros, citados neste trabalho, e o reconhecimento nacional, pois compõe o banco de tecnologias sociais do país, a partir do “Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social”. Também temos um grupo de pesquisa já consolidado e registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que continua seus trabalhos, oferecendo oficinas e formação em TLD para a comunidade interna e externa, além de estudar as práticas da atividade.

Apesar do trabalho que vem sendo desenvolvido com a TLD, enquanto atividade potencializadora de intervenções na comunidade acadêmica e em seu entorno, ele ainda se mostra restrito em relação às contribuições que essa atividade pode proporcionar para a missão de nossa instituição.

O Instituto Federal de Brasília se propõe em seu PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018, p.15)<sup>6</sup> “Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social”. Seguindo essa lógica, na busca pelo cumprimento das metas e compromissos estabelecidos entre o IFB e o governo federal – que ratificam a razão de sua existência para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária –, constatamos, após as informações recolhidas, e após as reflexões e análise realizadas, a importância de ações que ampliem a atuação da TLD rumo à formação omnilateral implícita nos objetivos citados.

Reconhecemos que, para a promoção de uma formação omnilateral nos Institutos Federais, precisamos ter, como base de tal formação, o desenvolvimento do indivíduo em suas diversas dimensões. A prática da TLD realiza com sucesso a formação nessa direção, já que busca sua base existencial nas dimensões da aprendizagem dialógica. No entanto, muito ainda há de ser estudado e aprofundado no tema para melhorar e ampliar sua atuação no âmbito institucional.

---

6 O Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) do Instituto Federal de Brasília está disponível em: <[http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3933/Plano\\_de\\_Desenvolvimento\\_Institucional\\_2014\\_2018\\_IFB.pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3933/Plano_de_Desenvolvimento_Institucional_2014_2018_IFB.pdf)>.

Assim, para uma atuação mais consciente dessa prática, para atingir a missão do Instituto, propomos ações baseadas nos três eixos que fazem parte da política dos institutos: ensino, pesquisa e extensão. Inicialmente, é necessário um entendimento da visão dos institutos em relação a cada uma dessas áreas; em seguida, as ações em relação à prática de TLD em cada uma delas e, ao final, o organograma explicativo.

Ao ser lançada, a lei 11.892/08, lei de criação dos Institutos Federais, equiparou essas instituições às universidades. Nesse contexto, também trouxe a essas instituições a responsabilidade constitucional descrita no art. 207 de nossa Carta Magna, na qual se declara que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Dessa forma, as ações para atuação nessas instituições devem estar em consonância com esse princípio. No mesmo espaço institucional, Pacheco (2011) levanta a possibilidade de o trabalho com essa diversidade, níveis e modalidades de ensino nos quais atuam os institutos, aplicar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, por meio de metodologias que visem desenvolver as pessoas e que trabalhem as suas potencialidades nesses eixos.

Entendemos que, para a concretização de práticas que colaborem para a indissociabilidade desses eixos, precisamos articulá-las com trabalhos coletivos nos quais esteja envolvido o maior número de agentes da comunidade acadêmica e da comunidade local (docentes, discentes dos vários níveis, egressos, pais, técnicos, colaboradores, agentes comunitários, entre outros). Trata-se de um planejamento de ações que promovam, em primeira instância, o conhecimento da comunidade interna e externa, dos problemas enfrentados por esses agentes, depois a conscientização da importância do trabalho coletivo e, por fim, ações de promoção da prática. Esse planejamento hoje já se inicia no *Campus* e deve ser consolidado, culminando no documento que chamamos de Projeto Político Pedagógico, segundo o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dessa maneira, pensamos inicialmente em um grupo, dentro do *Campus* Taguatinga Centro, que pudesse se reunir e planejar ações abarcando essas frentes. Como proposta inicial, teríamos a constituição de um grupo de trabalho coletivo em Tertúlia Literária Dialógica fazendo um chamamento daqueles que tivessem interesse em participar e realizar as construções necessárias para a melhoria e a disseminação dessa prática. Esse grupo também seria o responsável em pensar as parcerias com diversas instituições de pesquisa, educação, instituições comunitárias, divulgar os resultados obtidos e fomentar núcleos em outros *campi* da instituição que tenham interesse neste trabalho.

Assim, analisaremos os eixos ensino, pesquisa e extensão separadamente só por uma questão didática de explanação.

## **EIXO: ENSINO**

Quando da criação dos Institutos Federais, fica claro, no art. 6º da Lei 11.892/08, o papel crucial do ensino quando a lei aponta que essas instituições deverão promover a educação

profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades. Para contemplar a diversidade na sua atuação, a formação vai desde o nível básico até o superior. Dessa maneira, as ações para melhorar a prática no ensino são propostas da seguinte forma:

### **Conscientização dos gestores sobre a importância dessa prática**

No primeiro encontro, será importante apresentar ao segmento de gestores daquele *Campus* os resultados desta pesquisa, bem como mostrar todas as atividades que derivam dessa prática. A partir dessa apresentação inicial, iremos pedir o apoio para que esse projeto possa ser instaurado no *Campus* e desenvolvido com toda a comunidade, sendo incluído no projeto político pedagógico da Instituição. Esse apoio será imprescindível para a legitimação desta proposta, pois sem ele ficaria inviável tal construção.

### **Formação continuada dos segmentos: gestores, técnicos, docentes, discentes e comunidade**

A partir do apoio dos gestores, realizaremos a formação com prática constante da TLD; em princípio com os gestores e, sequencialmente, com os outros setores, realizando formações para reaplicação da prática, para que todos esses segmentos, após passarem por essa formação, possam ser capazes de disseminá-la nos mais diversos contextos de seus cotidianos.

Como já ressaltado, o Instituto Federal de Brasília, por meio de sua editora (Editora IFB), publicou o nosso Guia Didático, intitulado *Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática*. Exemplos desse guia podem ser fornecidos gratuitamente a todos que realizem a prática. Esse será um importante instrumento para o embasamento teórico e prático na formação desses segmentos.

### **Acompanhamento dos resultados das (re)aplicações da atividade semestralmente**

Entre os objetivos da formação, está a reaplicação da prática pelos seus participantes, que poderão ter suas experiências e resultados acompanhados e cadastrados no “portal aberto da TLD”, criado especialmente para esta proposta. As pessoas que quiserem reaplicar se sentirão apoiadas em uma rede pela qual poderão conseguir material, dirimir dúvidas, consultar experiências exitosas, bem como disponibilizar sua própria experiência, a fim de socializar as boas práticas educativas e culturais realizadas.

## **EIXO: PESQUISA**

Quando se trata da pesquisa, no âmbito dos institutos, Pacheco (2010) informa que essas instituições devem fomentá-la de modo a proporcionar um diálogo em seu território, provocando atitudes de curiosidade inerentes à investigação, trazendo as discussões do ambiente vivido para seu espaço acadêmico e vice-versa. Segundo esse mesmo autor, cabe aos institutos realizar a pesquisa com base em dois princípios, o educativo e o científico.

O primeiro princípio deve ser fundamentado no questionamento diante da realidade e dos problemas apresentados por ela; e o segundo, consolidado na formação para a ciência,

pois à medida que os questionamentos vão surgindo, o ato de pesquisar se torna necessário para desvelar ou revelar fatos concretos baseados em estudos empíricos. Por isso, Pacheco (2011) esclarece que a pesquisa é tão significativa e deve fazer parte de toda a trajetória de formação dos trabalhadores, precisa estar conjugada com o ensino e a extensão para que possa produzir conhecimentos significativos e aplicáveis a toda a comunidade. Assim, descrevemos algumas ações que podem contribuir para o desenvolvimento desse eixo:

### **Criação de grupo de pesquisa em TLD**

Hoje, no *Campus* Taguatinga Centro, existe o Grupo de pesquisa e extensão “Arte, educação e inovação”, do qual faço parte e no qual uma das linhas de pesquisa é “Tertúlia Literária Dialógica em Perspectiva”. A gestão do *Campus* já reconhece a importância desse trabalho, que atende a relação necessária entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, pretendemos ampliar as práticas que promovam o diálogo igualitário, abrindo-o para que diversos atores realizem esse processo.

Nesse sentido, é fundamental ter a pesquisa como alicerce essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, é imprescindível ter esse eixo como potencializador de uma educação que viabilize ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos.

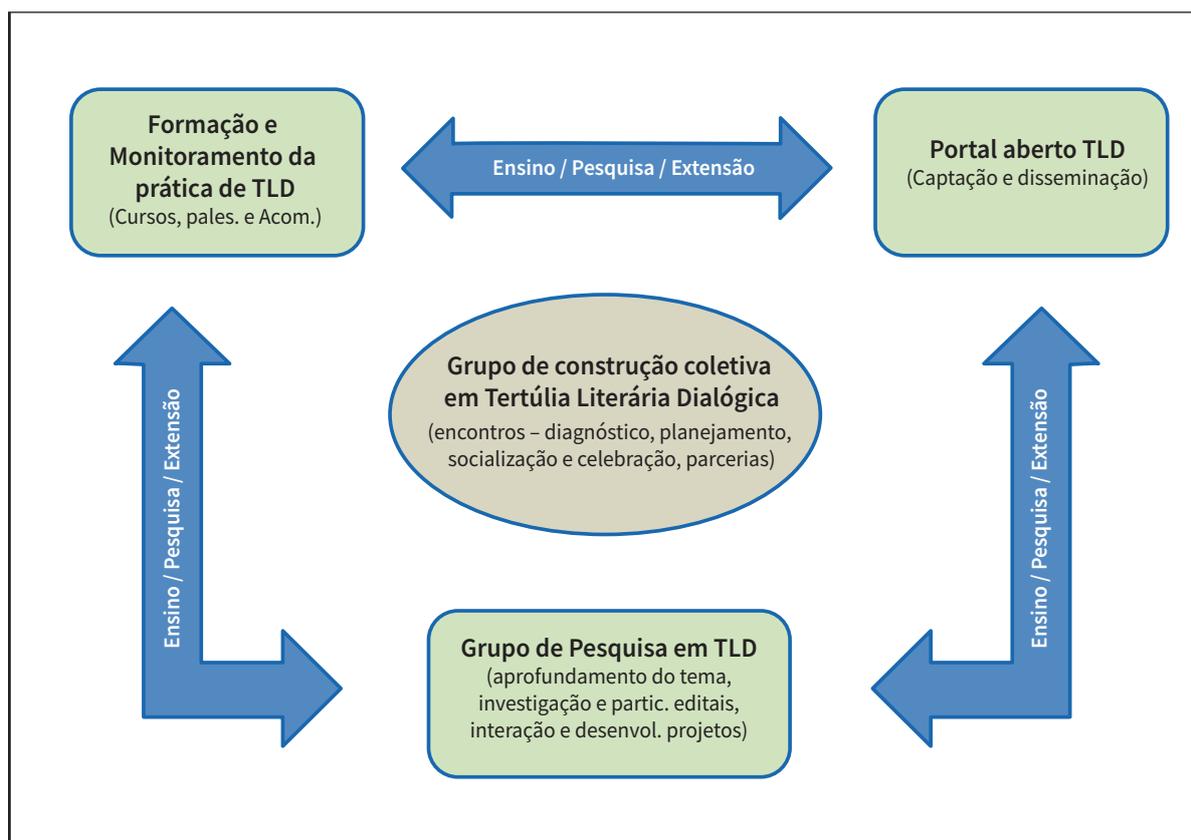
### **EIXO: EXTENSÃO**

Quando se fala em extensão, Pacheco (2011) diz que esse eixo está intrinsecamente ligado à forma de diálogo permanente com a sociedade, rompendo com o conhecimento na sua forma fragmentada e descontextualizada. Nesse cenário, é importante que as práticas realizadas no âmbito da instituição promovam o fortalecimento dos laços com a comunidade que a cerca. Assim, para além dos projetos de extensão que já são institucionalizados pelo IFB, propomos a seguinte ação:

#### **Portal Aberto da TLD:**

Trata-se de um espaço de captação de todas as experiências em TLD com a comunidade interna e externa, socialização de pesquisas realizadas e em andamento, além dos aportes teóricos para o embasamento da prática. Nessa perspectiva de ações, pensamos no seguinte fluxograma:

**Figura 1** – Organograma para ações de melhoria na atuação da TLD



A proposta de ampliação dessa importante metodologia se faz necessária para o desenvolvimento e a transformação de uma educação que busque na dialogicidade de suas dimensões a proposição de uma formação omnilateral, preocupada em formar sujeitos autônomos, protagonistas de sua história, sendo, de fato, cidadãos. Enfim, conforme assevera Frigotto (2001, p. 82), consideramos “a ideia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e uma preparação técnica melhor para o mundo da produção no atual patamar científico-tecnológico”.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (Tradução: L. De A. Rego; A. Pinheiro). Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. (2007). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

CANDIDO, A. **O Direito à Literatura**. In: CARVALHO, J. S. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

- CHIZZOTTI, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 221-236, 2003.
- FILHO, M. C. **Planejamento da Pesquisa Científica**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- FLECHA, R. **Compartiendo palabras** – El aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREDENHAGEM, V. S. (2016). Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília. II Workshop Nacional sobre evasão na educação profissional técnica e tecnológica: da compreensão ao enfrentamento. Brasília: IFB, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. 2013. Disponível em: <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44335038/1392215839\\_O\\_TRABALHO\\_COMO\\_PRINCIPIO\\_EDUCATIVO\\_NO\\_PROJETO.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1496075168&Signature=OwlEmAZalBdIMuaLM53a%2BgYV3gc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO\\_TRABALHO\\_COMO\\_PRINCIPIO\\_EDUCATIVO\\_NO\\_P.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44335038/1392215839_O_TRABALHO_COMO_PRINCIPIO_EDUCATIVO_NO_PROJETO.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1496075168&Signature=OwlEmAZalBdIMuaLM53a%2BgYV3gc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_TRABALHO_COMO_PRINCIPIO_EDUCATIVO_NO_P.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MELLO, R. R. de; BRAGA, F. M. B; GABASSA, V. Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. Ed. EdUFSCar: São Carlos, 2012. 176 p.
- MINAYO, M. C. S. de. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PACHECO, E. M. Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. 1. ed. v. 1. Natal/RN: IFRN, 2010. 26 p.
- PACHECO, E. M. **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e tecnológica**. 1. ed. v. 2. São Paulo: Moderna, 2011. 120 p.
- PEREIRA, J. C.; SEIXAS, A. P.; SANTOS, L.; BARROS, N. (Orgs.). **Tertúlia Literária Dialógica: a expressão de mulheres excluídas em poemas e diários**. 1. ed. Brasília: Editora IFB, 2014. 200 p.
- PEREIRA, J. C.; ANDRADE, A. P. S. S. **Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática**. Brasília: Editora IFB, 2015.

# Capítulo 5

## **A Memória como Instrumento Social: Narrativas de Mulheres em Processo de Alfabetização e Letramento no Instituto Federal de Brasília**

*Clarice Barbosa Vieira  
Lia Pappámikail*

### **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa propôs realizar uma leitura dos relatos de vida de uma pequena amostra das mulheres matriculadas no curso de Alfabetização e Letramento: emancipação feminina pela construção da cidadania, ofertado pelo *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Quando a primeira autora começou a trabalhar no IFB, em fevereiro de 2013, foi convidada a assumir a coordenação do Programa Mulheres Mil<sup>1</sup> no *Campus* Taguatinga Centro. Após o término desse programa federal, no final do mesmo ano, desenvolveu um projeto de extensão em parceria com outras colegas do IFB, em prol da alfabetização de mulheres em situação de vulnerabilidade social<sup>2</sup>, ou seja, mulheres sem laços ou redes sociais para acessar uns dos principais alicerces da dignidade humana: ler e escrever.

Deve-se recordar que, de acordo com a Constituição Federal, “todas as pessoas devem ter acesso à educação, devendo ser garantida a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 120). Um dos maiores desafios de nossa época é, pois, atingir o direito de educação básica para todos com qualidade. A educação básica, da qual a

---

1 O Programa Mulheres Mil consiste em um programa federal que visa oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero a mulheres em situação de vulnerabilidade social. Será posteriormente desenvolvido um tópico sobre essa temática.

2 São considerados múltiplos os condicionantes da vulnerabilidade social, constituindo um conjunto complexo e multifacetado de fatores emergentes do contexto, devido à ausência ou precarização de recursos materiais capazes de garantir a sobrevivência – variáveis de exclusão social que impedem que grande parte da população satisfaça suas necessidades (MONTEIRO, 2011).

alfabetização é peça-chave, foi reconhecida como direito humano há sessenta anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

[A Assembleia Geral proclama] a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e as suas observâncias universais e efetivas, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 1).

Contudo, atualmente, uma expressiva parte da população vê ainda o seu direito à educação violado. Apesar de esforços governamentais e não governamentais e do significativo aumento do acesso escolar, ainda há um índice muito expressivo de pessoas consideradas analfabetas<sup>3</sup> por não terem tido acesso à escolarização na idade própria (um conceito inadequado se levarmos em consideração o direito à educação em qualquer período da vida).

A partir de uma perspectiva de gênero, alfabetizar a população feminina, em muitos territórios excluída da escola tão somente devido à sua condição feminina, representa um desafio ainda mais premente para que sejam atingidos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da Organização das Nações Unidas (ONU), nos quais a educação básica de qualidade para todos é colocada como uma das oito formas de mudar o mundo.

A relevância da temática da educação de adultos se prende com o desenvolvimento humano e, no limite, com o próprio crescimento econômico nacional e internacional. Habilidades e competências de leitura e escrita são recursos essenciais para o acesso a outros direitos básicos de sobrevivência no mundo em que vivemos. No entanto, na contramão das tecnologias digitais, a taxa de analfabetismo no Brasil ainda é relevante. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2013, constatou-se que a taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos no Brasil representa ainda 8,3% da população.

De acordo ainda com a supracitada pesquisa, a taxa de analfabetismo funcional atinge 17,8% do universo de entrevistados, ou seja, quase 1/5 da população. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maioria de analfabetos do país é composta de mulheres, com 50,6%, realidade que se repete nas regiões Sudeste (56,2%), Sul (55,6%) e Centro-Oeste (50,5%). Já no Norte e no Nordeste, os homens representam a maioria dos analfabetos, com 53,2% e 52,1%. A taxa de analfabetismo é superior entre os homens, com 8,6%, contra 8,1% das mulheres. Na divisão por região e sexo, os homens nordestinos têm a taxa mais alta, de 18,2%,

---

3 Segundo definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade”. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/analfabetismo>>. Acesso em: maio 2015.

enquanto as mulheres da Região Sul têm a menor, de 3,9%, desenhando-se assim um mapa de diversidades múltiplas e complexas.

Diluídas nas taxas médias de analfabetismo, verifica-se que o universo de mulheres com mais de 60 anos ainda é mais frequentemente analfabeto que o universo de mulheres mais jovens. Na verdade, entre os brasileiros com menos de 30 anos, a taxa de analfabetismo em 2013 chegou a 3%, enquanto na população com mais de 60, ela foi de 23,9%. Entre quem tinha de 40 a 59 anos, o analfabetismo atingia 9,2%.

O ser humano não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo nem fora de sua atuação como sujeito histórico. A falta de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres marca o percurso de gênero no Brasil, especialmente no que toca às condições de acesso às escolas. O IFB se afirma movido pela promoção da cidadania e transformação da sociedade, por sujeitos sociais que têm o conhecimento como elemento de entendimento ou apreensão da sua realidade, que acompanha, interfere, provoca mudanças e (re)constrói histórias de vida.

O IFB se torna, então, um espaço de convivência de oportunidades educativas para vários níveis, pois oferta cursos para todas as idades e níveis de escolaridade. Neste trabalho, porém, aqui interessa trazer à tona o nível de educação de jovens e adultos, destinado a quem não teve oportunidade antes da vida adulta – ou a quem teve oportunidade limitada – e que está fora da idade escolar.

Nesse sentido, tornou-se fundamental resgatar histórias das mulheres em processo de alfabetização, tornando-se possível uma releitura sobre seu passado, que molda e potencializa os desdobramentos do presente e acaba por repercutir no seu futuro de vida também. Foram problematizadas as origens dessas mulheres, de onde vieram e aonde almejavam chegar, simbolicamente e geograficamente.

Para além de compreender o cenário biográfico dessas mulheres, trazer à tona essas reflexões possibilitou compreender o impacto que a leitura e a escrita poderiam suscitar em seus (novos) cotidianos de vida. Em suma, o foco principal deste artigo deteve-se em apresentar a singularidade de vida dessas mulheres, sob a perspectiva de suas origens socioculturais, e as implicações dessa inserção em seus cotidianos de vida. Não se almejou limitar tais afeições temporalmente, mas destacar os principais sinais de singularidades a partir da memória social coletada nas suas narrativas biográficas.

## **METODOLOGIA**

### **PLANO DE INVESTIGAÇÃO**

É na história de vida enquanto técnica de pesquisa que se inspirou a abordagem metodológica desta pesquisa; e, como estratégia analítica, apelamos para a ideia de retrato socio-

lógico (LAHIRE, 2004). Este é um método que tem como principal característica a preocupação com o vínculo entre pesquisador(a) e sujeito.

O levantamento de histórias serve como testemunhos presentes de um tempo que não existe mais a não ser na memória oral de seus sujeitos. É uma forma de fixar momentos fundamentais de uma história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de histórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 46).

Gaulejac (2005) aponta que “o objetivo do método da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador.” Acrescentam Barros e Silva (2002) que, por meio da história de vida contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte. Isso nos mostra a faceta do mundo subjetivo em relação permanente e simultânea com os fatos sociais.

É importante observar que este trabalho de pesquisa não tem como intenção principal a representatividade da amostra ou dos resultados. É um exemplo de estudo com um grupo vulnerável da sociedade, com dupla indicação de discriminação (gênero e escolaridade); além disso, fazendo perguntas específicas às participantes, foi possível perceber o universo da alfabetização e do letramento com mais propriedade acadêmica. As dificuldades de acesso e a falta de pesquisas anteriores das quais se partiu “foram importantes justificativas para usar métodos qualitativos neste estudo” (FLICK, 2009, p. 72).

E mais, a experiência de relatar sua história de vida oferece àquele que a conta uma oportunidade de (re-)experimentá-la, ressignificando sua vida – o que implica numa dimensão ética do estudo, trazendo uma contribuição que consideramos essencial – como acabamos de ressaltar mais acima. De acordo com Nogueira (2004), “a história de vida propõe uma escuta comprometida, engajada e participativa. Podemos apontar a dimensão terapêutica proporcionada pela história de vida. Ao construir o texto, a narrativa de sua vida, o sujeito se reconstrói.”

Thomson *et al* (2002, p. 3) recorre à ideia de que o estudo de trajetórias permite diferenciar duas formas de chegarmos aos pontos de transição e/ou viragem:

Buscando nelas os momentos significativos e significantes para os sujeitos: os momentos que decorrem da narrativa de forma implícita e explícita. Entre ambos está a distância do modo potencialmente consciente e reflexivo com que os sujeitos lidam e expõem a sua trajetória e os momentos que reconhecem ou não como marcantes. Por outro lado, o estímulo da narração pode constituir à *posteriori* um espaço de reflexão que organize uma determinada narrativa em torno de episódios ou nós narrativos até então nunca pensados dessa forma. A narrativa de uma determinada trajetória e os seus episódios, objetivos, avanços e recuos, é reconstruída consoante o ponto de vista do narrador ou do local onde se encontra.

Como se afirmou anteriormente, a metodologia escolhida inspira-se nas histórias de vida, mas conhece os limites de análise ao qual se propõe e os limites do contexto de pesquisa de que foi possível usufruir (temporalidades e recursos). Desse modo, referir as potencialidades da técnica serviu para apelar para o sentido de que, no caso desta pesquisa, não se

propõe uma análise dos mínimos detalhes de um percurso de vida, mas se procedeu antes a um decantar de dimensões e aspectos que concorrem para os argumentos que se pretendem desenvolver e discutir.

Foram solicitadas às informantes suas anuências para participação na pesquisa, bem como para utilização do gravador. A utilização do gravador marca a relação de entrevista entre sujeito e pesquisador(a). De acordo com Ferreira (2014, p. 5), não só porque se faz presente no decorrer de toda a interação verbal, implicando o registro em áudio, mas também porque a sua manipulação através do ato de ligar e desligar acaba por contribuir para a definição do princípio e do fim do tempo da entrevista. Compreendido que não haveria necessidade do TCLE de forma escrita, permitindo uma relação minimamente burocrática com as mulheres, na hora das entrevistas o termo foi colocado de forma oral. Ferreira (2014) dispõe que:

A entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandarizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma composição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas, sendo de evitar uma excessiva burocratização do ato.

A pesquisa se situou na linha da proposta que este autor chama de “entrevista compreensiva”, em que a improvisação é utilizada a bons termos de diálogo, permitindo o desenrolar das narrações de forma mais fluida, mas também controlada, informada e preparada. Na relação de cumplicidade entre pesquisadores e sujeitos pesquisados, encontra-se a possibilidade daquele que narra sua história de experimentar uma ressignificação de seu percurso e de dar continuidade à construção de um sentido frente a esse relato endereçado.

A amostragem escolhida foi a de caso único, a qual Guerra (2006) conceitua como “a escolha de uma pessoa, situação ou local para fazer uma análise intensiva.” Nesse caso, o cenário de pesquisa foi o curso de Alfabetização e Letramento implementado no *Campus* Taguatinga Centro/IFB. Após a identificação dos perfis, percebeu-se que a intencionalidade da pesquisa era de reconhecer as singularidades que permeavam as vidas de algumas mulheres do curso, singularidades que acabam por provocar o clímax social das histórias, quer evoquem sua individualização para o mundo, quer evoquem o mundo à sua individualização.

## **CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DE PESQUISA**

Através do convívio com as participantes no curso, verificou-se que a trajetória de vida dessas mulheres é caracterizada por dificuldades notórias em seu ambiente de trabalho e familiar, desde a criação da prole até as condições de trabalho degradantes, o que pode influenciar em suas possibilidades de inserção educacional.

Todas estudantes matriculadas no segundo semestre de 2015 (no total, 45 estudantes) foram convidadas a participar desta pesquisa por meio de uma entrevista sobre sua trajetória de vida. As entrevistas foram realizadas em novembro e dezembro de 2015, cada qual com

duração média de 90 minutos. Os percursos formativos de maior duração poderiam dar a oportunidade de desocultar o impacto dos estudos na vida dessas mulheres de uma forma mais acurada.

Foram apuradas seis narrativas biográficas, escolhidas a partir do consentimento das mulheres participantes da pesquisa. Por meio de uma reunião de grupo, apresentou-se a proposta da pesquisa, colocando em voga seus objetivos. A partir da sinalização do interesse, o critério científico de escolha foi, *a priori*, a participação anterior no Programa Mulheres Mil<sup>4</sup>. Além de analisar o impacto do curso de Alfabetização e Letramento em suas vidas, assim seria possível perceber suas impressões em relação ao programa federal e possíveis semelhanças e diferenças de percurso formativo. No entanto, uma das mulheres que consentiu em participar da entrevista não havia participado do Programa Mulheres Mil. Consideramos, então, a importância do seu relato para a investigação da pesquisa, dado o impacto observado do curso de Alfabetização e Letramento em sua vida (a notoriedade do seu relato reforçou essa escolha). Ela, assim como as outras mulheres entrevistadas, foram protagonistas desse processo, considerando seu papel central para implementar o curso de Alfabetização e Letramento do *Campus* Taguatinga Centro/IFB.

## **INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Para responder às questões investigativas deste artigo, optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas, a fim de se aproximar mais de uma conversação focada em determinados assuntos do que de uma entrevista formal, muito diretiva. O artigo baseia-se, pois, em um guião flexível e adaptável, de acordo com os objetivos da pesquisa.

O campo das ciências humanas utiliza a entrevista para conhecer situações-problema de uma forma mais profunda. Serviço Social, Psicologia, Educação Social, Mediação Cultural, entre outras profissões de intervenção social, costumam frequentemente utilizar essa técnica de pesquisa:

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, sendo abordado pelo entrevistador. (MINAYO, 2010).

---

4 O curso de Alfabetização e Letramento do *Campus* Taguatinga Centro/IFB teve seu início a partir de março de 2014. No entanto, a trajetória histórica que colaborou para sua implementação é ainda mais remota, quando o Programa Mulheres Mil ainda existia em seu formato inicial, como curso de referência na área de inserção social (inclusive algumas estudantes do curso de Alfabetização e Letramento já participavam do formato Mulheres Mil). Quando o Programa foi inserido no Bolsa-Formação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), os procedimentos metodológicos do programa foram alterados, anulando a possibilidade de matrícula de mulheres analfabetas. A partir dessa decisão, Clarice Barbosa Vieira, Kamilla Fernanda da Costa Queiroz e Valdinéia Maria Silva Carvalho, servidoras do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREPE) do *Campus* Taguatinga Centro, formularam o curso supracitado com o objetivo de suscitar a elevação de escolaridade aliada ao engajamento para o mercado de trabalho.

As entrevistas foram quase todas realizadas em ambiente institucional, na sala de atendimento da Assistência Estudantil do *Campus* Taguatinga Centro, IFB. Somente a primeira entrevista foi realizada em domicílio, na Cidade Estrutural, porque a entrevistada se sentiu assim mais à vontade. Aconteceram alguns inconvenientes, como interrupção demasiada de vizinhos, mas essa também foi a entrevista mais rica em detalhes. Como expõe Ferreira (2014, p. 5):

A entrevista se configura em um encontro localizado no tempo e no espaço de forma explícita, através de marcadores claros que o separam de outras ocasiões quotidianas caracterizadas pela rotina e pela informalidade; um encontro formalizado, sempre pretendido e solicitado pelo entrevistador, e cujo modelo de interação reconhecido como adequado é baseado num diálogo estruturado em termos de relação de inquirição, modelada segundo uma sequência de pergunta/resposta que identifica claramente os papéis sociais dos intervenientes: ao entrevistador cabe fazer perguntas sobre os tópicos que lhe interessam e ao entrevistado dar respostas às questões definidas pelo primeiro.

Considera-se que a verdade e a integridade são aspectos fundamentais para o processo de escuta em qualquer relacionamento, inclusive na pesquisa de campo. O pesquisador deve ter ciência de que, ao inquirir o entrevistado, irá provocar neste a abertura de feridas antes escondidas, memórias antes deixadas de lado, pessoas antes “esquecidas”. Portanto, deve procurar manter todo cuidado ético para minimizar possíveis danos em sua vida durante e após a realização da pesquisa.

As qualidades essenciais a desenvolver são as da capacidade de empatia e de respeito para com os depoentes, criando uma relação favorável, ou seja, condições para saber ouvir e estimular a expressão livre, sem condicionar a testemunha – como se se pretendesse levá-la para um ponto preestabelecido. (VIDIGAL, 1994, p. 16).

Após a realização das entrevistas, percebeu-se a necessidade de (re)confirmar algumas informações que não ficaram claras, especialmente em relação a datas de alguns acontecimentos. De acordo com Guerra (2006), “esta situação é comum em entrevistas que têm um cariz diacrônico, a clarificação da sequência de momentos cronológicos exige que se volte a falar do mesmo para clarificar alguns elementos ou datas.”

A abordagem na pesquisa de campo foi promovida pelo fato do vínculo institucional e pessoal ter sido legitimado pela própria comunidade, estando presente a base da confiança mútua para o delineamento dos objetivos propostos. Mesmo com a afinidade das relações construída com as mulheres durante a implementação do curso, algumas dificuldades previstas foram confirmadas. A principal delas foi a abertura do diálogo para alguns temas a serem abordados, como violência doméstica e familiar, problemática esta já percebida na comunidade pesquisada. O terreno fértil se fez presente na totalidade da pesquisa; no entanto, algumas mulheres tiveram mais abertura para o diálogo, já outras, não. Como movimento natural de pesquisa de campo, algumas entrevistas aconteceram de forma mais fluida. Compreende-se que o material de estudo apresentado nas entrevistas era só uma proposta, a qual cabia às mulheres direcionar da melhor forma possível.

Para a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo. A análise de conteúdo almejou, além de descrever as situações, interpretar o sentido do que foi dito. A análise pretende apresentar descrições sobre o objeto de estudo, mas, especialmente, interpretar e interpelar os dados coletados. Existem diversas abordagens nas quais a análise de dados qualitativos pode se pautar. A codificação e a categorização foram escolhidas para ilustrar os produtos dessa investigação. “As principais atividades são buscar partes relevantes dos dados e analisá-los, comparando com outros dados e lhes dando nomes e classificações. Através desse processo, desenvolve-se uma estrutura nos dados, como um passo em direção a uma visão abrangente do tema, do campo e dos próprios dados” (FLICK, 2009, p. 132).

Foram analisadas seis histórias de vida, escolhidas a partir do consentimento das mulheres participantes da pesquisa. As entrevistas foram divididas em três dimensões temporais, a saber: Mapa da Vida (Passado), Mapa da Vida (Presente) e Mapa da Vida (Futuro). Esse método, aplicado no âmbito do Mulheres Mil, foi incorporado ao processo didático-pedagógico da alfabetização para estimular as estudantes a planejarem seus sonhos pessoais e profissionais. A técnica é simples: através de desenhos, elas representam suas trajetórias de vida e planejam o futuro. Além de contribuir para o resgate das histórias, a técnica amplia a compreensão da equipe docente e da equipe técnico-administrativa sobre a realidade das estudantes. Para destripar essas histórias, algumas dimensões de análise foram estabelecidas:

### **Principais Dimensões Analíticas**

- **Família**
- **Raízes**
- **Vida Escolar**
- **Vida Profissional**

As dimensões definidas para as entrevistas foram: (1) família, abrangendo os aspectos das relações familiares, costumes culturais e crenças religiosas; (2) raízes, a respeito dos dados gerais da cidade, serviços públicos e condições de habitação e moradia; (3) vida escolar, sobre o percurso formativo das estudantes desde sua cidade de origem até os tempos atuais, incluindo a implementação do curso de Alfabetização e Letramento/IFB, no qual poderiam descrever aspectos estruturais da instituição, recursos humanos, grade curricular do curso, sugestões de aprimoramento, possíveis diferenças para o Programa Mulheres Mil, amizades, significado do curso, entre outras expoentes que poderiam surgir; e (4) vida profissional, contando suas relações com trabalhos anteriores, projetos e motivações para o futuro. Entrelaçada a toda dinâmica de perguntas que poderiam surgir, havia um dado diferencial para toda entrevista, o qual seria o crescimento e a autonomia do sujeito mulher, tida como uma hipótese relacionada à inserção no curso. Salienta-se que este artigo deteve-se nas memórias sociais que remontam às suas origens, um cruzamento das dimensões família (1) e raízes (2).

Após a realização das entrevistas, foi feita a transcrição dos dados, cada uma com uma média de trinta páginas. A finalidade de cada entrevista foi resgatar a história de vida de cada uma das mulheres, protagonistas de relatos únicos e fascinantes. Cada história aqui contada

visa proporcionar uma narrativa biográfica que não pretende se esgotar em si mesma como fonte de conhecimento.

A “gramática” é aberta e o resultado do cruzamento, no processo de socialização dos agentes, com diversos modos legítimos de atuar no mundo. Esses modos são “repassados” (na maioria das vezes) inconscientemente pelos diversos “agentes transmissores”, com os quais o ator lida ou entra em contato ao longo de sua vida. (COSTA, 2012, p. 27).

Essas narrativas representam a ilustração das memórias, clarificadas pelo pensamento heterogêneo de cada participante,

mas não tem a função de ilustrar culturas de grupos, de classes ou de frações de classe, mostravam bem que, longe de se limitar a um registro cultural único, as pessoas entrevistadas manifestavam ambivalências, oscilações ou alternâncias dentro de cada campo. (BOURDIEU, 1996, p. 18).

Em suma, esses relatos<sup>5</sup> problematizam histórias não lineares, frutos de lembranças que não têm como objetivo delimitar datas ou períodos estanques; O desafio fora traduzir a tônica dominante de suas trajetórias de vida, que corporificam as heterogeneidades dos sujeitos, complexas pela riqueza de material que apresentam.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte, aprofundam-se os resultados alcançados sob a perspectiva dos percursos de vida das mulheres entrevistadas, identificando temáticas comuns que se creem significativas no universo estudado. Essas temáticas foram deduzidas das entrevistas, observando os (des)caminhos percorridos pelas mulheres desde sua origem, nas fases iniciais de vida, até os momentos atuais vivenciados.

Não se pode falar de padrões estanques, mas foi possível perceber os percursos de vida que conversavam entre si, formando convergências entre suas histórias. Claro que isso não foi uma regra, e cada percurso revela suas singularidades. Notar igualmente a dificuldade em reconstituir um fio condutor cronológico para o percurso de vida, pois se verificou que, em termos temporais, algumas informações não foram precisas, fato que não é alheio a uma existência marginal ao mundo escolar. E a riqueza dos relatos ocorreu especialmente por isso. Dessa forma, foi possível perceber alguns instrumentos-chave para compreender as vidas das entrevistadas, suas histórias, e estabelecer enlaces até o momento presente de suas vidas.

---

<sup>5</sup> Os relatos estão descritos na ordem que as entrevistas foram realizadas. As emoções deram o toque sutil dos relatos, como dores traduzidas em lágrimas e alegrias em risadas, citadas, inclusive, nas transcrições. Observa-se também que se preservou a oralidade de cada discurso, preservando o uso de palavras truncadas, expressões regionais e “erros” de português.

## Raízes do meu jardim: a memória como função social

A criação de vida supõe infinitas histórias de superação e sobrevivência. Com as mãos na terra, no rio ou no céu, suas raízes foram regadas com suor e lágrimas. Em suas veias corre uma “sabedoria” da região norte, nordeste e sudeste do país, demonstrando a riqueza cultural do país. Para trilhar o caminho de volta, foi realizado um paralelo com seus locais de origem, desbravando suas condições de moradia, relações familiares, laços culturais, entre outras temáticas.

Essas origens divisam memórias boas e ruins, caminhos desgostosos, sinais de mudanças e transformações. De acordo com Bosi (1979, p. 32):

há algumas dimensões da vida humana que são necessárias para a emancipação de educação de adultos: o reviver que se perdeu, de histórias e tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças.

Essa força, essa vontade de revivescência arranca do que passou o caráter transitório, faz com que entre de modo constitutivo no presente. Para Hegel (*apud* BOSI, 1979, p. 74), “o passado concentrado no presente cria a natureza humana por um processo contínuo de reavivamento e rejuvenescimento.”

Eu lembro de coisas boas e ruins, mas também vou na minha cidade, mas também não vou, eu conheço gente que não pode falar no passado dela, que é horrores. Eu não, eu sofri, mas gosto de lá e eu não fiquei... eu acho assim, não sei se eu tô guardando alguma coisa, mas eu acho que não fiquei com aquela mágoa, aquele horror, aquela coisa... (Margarida, 49 anos, paraense).

Essas relações foram vivenciadas em sua grande maioria pelo ambiente rural. O espaço físico remonta à simplicidade da vida interiorana, marcada pela estreita relação com a comunidade vivente. Eram comuns casas de barro cobertas de palha e banheiros improvisados no próprio chão, como coloca a primeira entrevistada. Filha de pais quase analfabetos, Rosa foi educada pela roça:

Ah... era... vixe lá... tinha uns buraco que as pessoas fazia...só que lá a gente fazia mesmo era no mato... Mas tem lugar que tinha privada... Ainda tem ainda nos interior... Mas era fossa... Tinha uns buraco, agora lá mesmo nos interior que ainda não tem essas privada fazia as necessidade e vinha os bixo e comia... O porco, galinha, sei lá... nos mato mesmo. Até hoje acho que ainda existe ainda. (risadas). (Rosa, 45 anos, maranhense).

Morava com meu esposo, minha casa era casa de taípe, não tinha luz, não tinha água encanada, pegava água no poço. (Camélia, 37 anos, maranhense).

Situações como essa, além de comuns, eram arraigadas em cidades do interior, limitadas aos poucos recursos disponíveis para a comunidade. Eram por assim dizer, pois ainda o são em alguns casos:

Os banheiro lá a gente usava assim, o banheiro mesmo a gente não tinha no interior não... Ainda hoje a gente toma banho nas lagoa, tem umas cacimba<sup>6</sup> que a gente faz pra tirar água pra beber... o poço também puxando na bomba, que agora no interior já tão fazendo isso também... Antigamente era puxando com as latinha assim... (Rosa, 45 anos, maranhense).

Somente uma mulher relatou já ter vivido em ambiente urbano antes de morar em Brasília:

Só que minha casa já é tipo na entrada aqui, já dá na entrada de Formosa, tipo já não bem totalmente no centro, quase no centro da chegada. [...] As casa lá é construída de alvenaria, a casa da minha mãe era construída de alvenaria e tinha água encanada. (Hortênsia, 41 anos, baiana).

A crescente migração populacional da zona rural para a cidade é conhecida desde o início da segunda metade do século passado, tendo em vista os meios de comunicação, as melhores condições sanitárias, a educação de maior qualidade, e o transporte. De acordo com Flores-Mendonza e Nascimento (2007, p. 14), o aumento da urbanização, e com ela, a modernização, implica em intervenções ambientais que melhoram as condições de vida da população. Tais melhorias se refletem nas menores taxas de mortalidade infantil, na maior longevidade da população e no maior controle de doenças endêmicas nas zonas urbanas.

A cultura dessas mulheres foi marcada pela oralidade das tradições, pela incorporação de papéis sociais, não raras vezes desiguais e excludentes. Saberes que seguem vida própria através de gerações e gerações. As primeiras memórias surgem da culinária regional, ensinadas de geração a geração. “Nas festas de São João tinha muita comida, *galinhada, mucuzá, arrubacão, arroz casado*” (Hortênsia, 41 anos, baiana). ”. “Tem, *baião de dois*. Eu gosto até hoje. Tem uma comida também que eu não sei se você conhece que eu gosto demais. E outra comida que é arroz com abóbora. *Ixi*, mas eu como demais, eu como...” (Iris, 39 anos, baiana).

O contraste com o passado transcende a maturidade de uma outra época, salutar para uma consciência coletiva. Como Santos (2009) propõe, a consciência é, antes de tudo, produto da atmosfera social que se respira – a classe social, a cultura, a história coletiva, a tradição, a geografia etc. Bosi (1979, p. 40) distingue o vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o sujeito a alegria e uma ocasião de mostrar sua competência:

Assim, eu aprendi... eu aprendi fazer cuscuz (risos), que a minha mãe faz lá, cuscuz de arroz, cuscuz de milho... Nossa, deixa eu ver o que que é, *baião de dois*, que aqui o povo chama de feijão tropeiro, mas é o *baião de dois* é o arroz misturado com o feijão. A gente come buchada de bode, eu não faço, eu assim *as veze* eu faço só as pessoas fazendo e eu como (risos), mas isso aí eu não faço porque eu não gosto de fazer, mas eu sei fazer também. (Rosa, 45 anos, maranhense).

---

6 Cova feita no leito seco dos rios temporários ou na areia e terrenos úmidos a fim de recolher água para usos domésticos. Disponível em <[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/cacimba%20\\_920517.html](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/cacimba%20_920517.html)>. Acesso em: abril 2016.

A culinária demarca uma certa nostalgia de outrora. A particularidade de cheiros e sabores de um determinado local: “As fruta, as pimenta que aqui você não encontra...O açaí, pato no tucupi, maniçoba, comida são várias, caruru, vatapá, as frutas, cupuaçu, pupunha, biribá...” (Margarida, 49, paraense). A representação de alimentos e os rituais culinários fascinavam as mulheres e inspiraram suas histórias.

Além das práticas culinárias, importantes para degustar a vida de uma região e, mais importante, do seu passado, da sua identidade fundadora, o cenário às margens da lagoa: “E lá a gente ia lá *pras* lagoa e ficava em cima da tábua lavando, a água assim descendo e a gente lavando a roupa lá em cima das tábuas, coisa que eu fiz e ainda faço se ainda precisar...” (Rosa, 45 anos, maranhense).

A disposição das histórias remonta à vida festiva, ao mundo social da brincadeira, das giras, das vilas culturais, à riqueza e à diversidade que poderiam passar desconhecidos, mas os momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente:

Tem dia que eu falava *ah, meu Deus, eu amava tanto minhas festinha*, agora não posso mais porque o marido não vai, só que quando a gente foi lá em 2014, a gente fomos em duas festa ainda lá, *passemo* a noite inteira... É festa de tocador mesmo, porque aqui tem os cantor, lá chama-se tocador, eles leva a banda e passa a noite todinha tocando e a gente dançando. Quem bebe vai beber *né*, e quem *num* bebe fica dançando lá a noite inteira. (risos). (Rosa, 45 anos, maranhense).

Ah, o festejo. Tipo assim, dia de São João... geralmente na roça, *os festejo* é preparado o ano todo *pra* ir *praquele* festejo, aí a gente levava comida *pra* vender, bolos frito, várias coisas. Quando a gente voltava com 2 dia, era com dinheiro, aí era com *os festejo* que é data especial. (Camélia, 37 anos, maranhense).

Simpatias, credos e rituais também fazem parte do conjunto de suas recordações. Não só esclarecem os princípios de organização vital, como também limitam o tempo de sua história, da disposição de arte manifestada pelas doces lembranças:

Remédio a gente tinha..., mas era brincadeira *né*, de quando a gente era jovem lá que dizia que a gente ia escrever o nome da pessoa e colocar na bananeira que aí ia arrumar casamento, era brincadeira mesmo, não era coisa de cientista que o povo fica com *aquelas coisa*, era só mais brincadeira (risos). Mas tem *muitas coisa* da roça lá que a gente não esqueceu, mas a gente traz de lá e parou por aqui mesmo, que aqui não pode, só lá mesmo na roça, que aqui as coisa aqui é tão diferente de lá... que lá a gente vai em festa, lá a gente vai em reza, lá tem futebol, aqui também tem, só que a gente nem sai *pra* essas coisas porque o marido não gosta mesmo de sair, passeia assim às vezes, mas ele não gosta muito de andar, gosta de ficar em casa. (Rosa, 45 anos, maranhense).

O encontro das memórias foi permitido, um mundo que poderia ser perdido se essas mulheres não dispusessem de tempo ou desejo de recriarem a infância. A obscuridade de terem suportado diversas precariedades não apagou o brilho das histórias de alegria. Ainda as-

sim, o lugar social do presente em muito difere das realidades passadas, onde habitam também as boas recordações, patamar essencial para a reconstrução do presente, com base na valorização dos seus saberes e das suas experiências, para muitas sem significado ou valor. O contraste do cotidiano atual é duro e não é possível ser ignorado. O último discurso reforça justamente a ausência de memórias festivas a partir de certo momento da sua vida, das obrigações morais impostas pelo núcleo familiar, em função de papéis e expectativas socialmente criadas, temática que será analisada em seguida.

## **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dos esforços conduzidos neste artigo, emergiram reflexões em prol de mudanças na prática institucional, quais sejam, sugestões de implementação da pesquisa analisada. No nível de planejamento e execução, este artigo demonstrou como estratégias de intervenção na realidade social podem responder aos desafios dos sistemas educativos vigentes. Percebeu-se que o curso de Alfabetização e Letramento é uma segunda oportunidade de inserção escolar que deve continuar sendo implementada no *Campus* Taguatinga Centro e mais, deve ser aprimorado como proposta pedagógica *multicampi* do Instituto Federal de Brasília, pois operacionaliza com eficácia os desígnios que presidem à missão da Instituição e que estão inscritos em seus dispositivos normativos.

Esse resgate não pode ser realizado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que essas mulheres continuam alimentando o contingente de defasagem escolar, seja por ingressarem tardiamente na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões, sendo a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar a principal delas, como já foi visto nos capítulos anteriores.

A reflexão do projeto pedagógico do curso colabora para o incremento das taxas de escolarização da população feminina, e, além disso, pode basear os modelos que revelam alguma dificuldade em responder às necessidades dos jovens e adultos pouco escolarizados do Distrito Federal.

Propõe-se a motivação, mobilização e desenvolvimento de temáticas que partam das vidas dessas mulheres. Elas devem ter interesse pela sua formação e não serem meros objetos de aprendizagem. Uma abordagem escolar flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência que considerem a diversidade de condições dos estudantes de EJA, atendendo aos seus projetos de vida e ao seu vínculo de pertencimento ao mundo. Para tanto, podem ser realizadas formações semestrais com temáticas que abranjam seus contextos de vida, como educação financeira, empreendedorismo, literatura de cordel, informática básica, entre outros conteúdos para sua formação.

Para avançar nos objetivos de sucesso dessa empreitada, almeja-se uma intervenção holística e integrada com a realidade. A implementação do curso faz parte de uma totalidade de ações mais amplas e que abrangem a intervenção social e comunitária. Partindo-se do pressuposto de que o educador social deve fazer parte da realidade da qual pretende transformar,

propomos aqui linhas de atuação que aproximem o profissional com as estudantes e lhes conferam um destaque legítimo na construção de suas trajetórias. Esse profissional deve ser um facilitador na vida dessas mulheres, através da educação, a articular saberes, integrar serviços e desenvolver atitudes que fomentem o progresso da educação de jovens e adultos.

Para tanto, recomenda-se o trabalho em rede com outras instituições, pois é fundamental a articulação de interesses para o avanço da política de educação. Em especial, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), a qual coordena o Programa DF Alfabetizado. Este programa tem como norte alfabetizar jovens e adultos. Através dessa parceria, poderíamos unir forças para alfabetizar a população do DF, mapeando inclusive as regiões mais necessitadas.

Também almeja-se firmar parceria com a Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SES/DF), a fim de garantir o encaminhamento das estudantes para os serviços de prevenção, promoção e recuperação de saúde. Apesar do Serviço Social do *Campus* Taguatinga Centro já realizar encaminhamentos externos, essa parceria facilitaria os vínculos das duas instituições, inclusive para o empoderamento dos serviços públicos pelas mulheres do curso. O trabalho em rede pode proporcionar para toda comunidade do IFB elementos informativos essenciais para o exercício de cidadania. Para tanto, acompanharemos sistematicamente as mulheres participantes do curso, em conjunto com as equipes de saúde do DF.

Por esse motivo, a necessidade de ofertamos esse curso com diferentes abordagens educativas, partindo da necessidade das educandas. Como linhas estratégicas de intervenção, a formação de estudantes nesse curso objetiva certificar uma egressa que seja capaz de fazer uso proficiente das formas sociais de leitura e escrita para aplicá-las no seu cotidiano de vida e de trabalho; que seja capaz de realizar cálculos lógicos básicos e aplicá-los produtivamente no seu cotidiano de trabalho; que seja capaz de demonstrar conscientização quanto aos princípios éticos para a cidadania; que possa empoderar-se quanto aos direitos de mulheres; que possa manusear com facilidade os recursos tecnológicos básicos da contemporaneidade; que seja capaz de manifestar atitudes empreendedoras no mundo do trabalho; que seja capaz de desempenhar suas atividades comunicando-se de forma clara, eficiente e eficaz, de modo a favorecer o trabalho em equipe e a qualidade no serviço prestado, respondendo com dinamismo e responsabilidade aos desafios da sua profissão; e que seja capaz de empreender ações produtivas e sustentáveis com capacidade de iniciativa e planejamento.

Essas linhas de atuação são interessantes porque são pensadas de acordo com a identificação não formal adquirida pela mulher ao longo da vida, de acordo com os seus anseios pessoais e profissionais, construindo-se um itinerário formativo personalizado. Dessa forma, contribui-se para a ampliação do alcance da educação de jovens e adultos, visando à elevação de escolaridade de suas beneficiárias. Como integra a educação regular com a formação profissional, torna-se atrativo porque a aluna vislumbra a possibilidade de ingresso no mundo do trabalho.

Sugere-se a elaboração de um documentário com as histórias de vida aqui narradas, demonstrando o impacto do curso na comunidade envolvida. O propósito socioeducativo é

escutar e legitimizar a voz das mulheres e organizar um fórum social feminino, garantindo assim o seu protagonismo no mundo. Salienta-se que já havia um financiamento aprovado para a execução deste projeto na PREX do IFB, que seria desenvolvido no segundo semestre de 2016.

A partir da sensibilização à temática, sugere-se também a capacitação profissional do corpo docente do IFB na educação de jovens e adultos. Dos aspectos mais relevantes das entrevistas, a relação com os professores foi fundamental. As mulheres percebem a equipe docente como fundamental para sua ascensão educacional. Compreende-se que a capacitação profissional é fundamental para a continuidade do projeto, tendo em vista serem os professores os principais porta-vozes do curso, compartilhando diariamente seus saberes com as mulheres envolvidas.

A produção deste trabalho demonstrou ricas histórias das mulheres do curso de Alfabetização e Letramento: emancipação feminina pela construção da cidadania. Pela observação da realidade, percebe-se que o curso representa não só uma oportunidade de elevação de escolaridade, mas também um espaço de articulação da sala de aula com o universo de saberes já vivenciados pelas estudantes.

Ao pensar o impacto da inserção educacional em suas vidas em múltiplas perspectivas, suas histórias demonstraram (des)caminhos cheios de obstáculos, mas que resistiram ao tão somente ciclo natural de sobrevivência, porque foram além do objeto comum de encontrarem seu próprio jogo com o mundo. O acréscimo do curso ao mundo natural em que viviam representou a estratégia viva de resistência. Nessas relações com a realidade e na realidade, travaram as mulheres relações específicas que resultaram no conhecimento expresso em linguagem, em suas histórias de vida.

O passado ausente de direitos básicos distingue a consciência presente de ter suportado e absorvido muita sabedoria, criando contínuos processos de estímulo. Essas mulheres mostram suas competências em viver neste mundo, demarcando o espaço que as diferenciam de meros sujeitos sem perspectivas. Essa vontade de transição para melhores patamares de vida foi o norte de inserção no curso de Alfabetização e Letramento: emancipação feminina pela construção da cidadania. Não são meras estudantes, mas protagonistas de suas próprias histórias. Este trabalho é, portanto, o reconhecimento das experiências prévias dessas mulheres, compreendidas como sujeitos culturais e portadoras de biografias originais.

## Referências

---

BARROS, V. A.; SILVA, L. R. **A pesquisa em História de Vida**. In: I. B. Goulart (org.) *Psicologia Organizacional e do Trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 134-158.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica**. In: Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- COSTA, A. M. da. **Habitus em transformação**: retrato sociológico de uma lavadeira da periferia da Grande Natal. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande (PB), 2012.
- FERREIRA, V. S. **Arts and tricks of comprehensive interview**. Saúde e Sociedade, 23(3), 979-992, 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>>.
- FLICK, U. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 164.
- FLORES-MENDONZA, C. E.; NASCIMENTO, E. do. **Condição cognitiva de crianças de zona rural**. Estud. psicol. (Campinas)[online], vol. 24, n. 1, p. 13-22, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100002>>.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: Leitura da Palavra Leitura do Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GAULEJAC, V. de. **La société malade de la gestion**: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial e harcèlement social. Paris: Seuil, 2005.
- GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Edição Princípios. 1. ed., 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/Analfabetismo-cai-0%2C4-pontos-percentuais-mas-ainda-atinge-13-milh%C3%B5es>>. Acesso em: maio 2016.
- LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- MINAYO, M. C. S. de (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes (Coleção temas sociais), 2010. Disponível em: <<https://mariogaudencio.wordpress.com/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo/>>. Acesso em: maio 2015.
- MONTEIRO, S. R. R. P. da. **O Marco Conceitual da Vulnerabilidade Social**. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695>>. Acesso em: jun. 2015.
- NOGUEIRA, M. L. **Mobilidade psicossocial**: a história de Nil na cidade vivida. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, FAFICH, 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: out. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Alfabeto da esperança**: escritores pela alfabetização. Brasília: 2009. 108 p.
- PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/Analfabetismo-cai-0,4-pontos-percentuais-mas-ainda-atinge-13-milh%C3%B5es>>. Acesso em: dez. 2015.

SANTOS, J. R. Dos. **Carolina Maria de Jesus**: uma escritora improvável. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 168 p.

THOMSON *et al.* **Critical Moments**: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transition in *Sociology*, vol. 36(2): 335-354, 2002.

VIDIGAL, L. **A entrevista**: o que é preciso saber para originar testemunhos orais. Edição do Projeto Museológico sobre Educação e Infância. Portugal, Santarém: 1994.



# Capítulo 6

## **A Busca pelo Pensamento Crítico, Incentivo à Pesquisa e Empoderamento: Contribuições da Disciplina de Informática na Formação de Jovens e Adultos**

*Antongnioni Pereira de Melo  
Ana Cristina de Castro Loureiro*

### **INTRODUÇÃO**

A pesquisa a seguir verifica as possíveis contribuições do ensino da Informática na melhoria do senso crítico, empoderamento intelectual e incentivo à pesquisa em um grupo de mulheres em situação de alta vulnerabilidade que compõem a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em processo de Alfabetização e Letramento em um curso ministrado na modalidade FIC (Formação Inicial e Continuada), no *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

Os alunos contidos na situação de alfabetização e letramento dentro do contexto de Educação de Jovens e Adultos são dois públicos especiais e muito carentes que necessitam de um olhar diferenciado do pesquisador tanto na abordagem e apoio na solução de problemáticas quanto na busca incessante de melhorias nesses dois contextos.

O tema proposto possui certa relevância nacional, pois o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte das ações do Governo Federal relacionadas à Educação. Existem inúmeros pesquisadores investigando essa modalidade de Ensino, no intuito de aprimorar os resultados das políticas públicas e favorecer ainda mais o atendimento para esse público.

Além disso, o acesso ao mundo do trabalho, à promoção da cidadania, à autonomia e ao pensamento crítico e à iniciação científica são os pressupostos oficiais para atingir a educação integral, que está em fase de implantação em todo o território brasileiro e está sendo tratada com prioridade pelo Governo Federal.

O escopo do tema é investigar possíveis contribuições da disciplina informática no tocante ao incentivo à pesquisa, ao empoderamento ou à autonomia intelectual, e à promoção do pensamento crítico nos alunos do EJA em fase de alfabetização e letramento.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a possível contribuição dos conceitos básicos de informática para a promoção do pensamento crítico, autonomia intelectual e incentivo à pesquisa nas turmas do EJA em fase de alfabetização e letramento.

## **METODOLOGIA**

A ciência possui muitas definições; sendo assim, é praticamente impossível caracterizá-la a partir de um único conceito, conforme preconiza Barros e Lehfel'd (2007). Interessante perceber, na visão de Kõche (2011), como a ciência pode ser considerada como “controle prático da natureza e domínio sobre os homens” ou “a busca singela do saber” (p. 42). Além disso, esse autor retrata a ciência ligada ao método; assim, ciência e método são palavras que merecem destaque, porque, à vista disso, surge o conceito de metodologia científica, ou seja, qual a maneira, ou método utilizado para se obter conhecimento científico.

Para organizar a parte metodológica da pesquisa, de acordo com a natureza dos seus objetivos, foram escolhidos o método quantitativo e a pesquisa do tipo quantitativo-descritivo. Tais métodos foram considerados por melhor avaliarem a dimensão numérica do estudo e permitir análises estatísticas.

Os participantes deste estudo, ou melhor, as participantes deste estudo, são todas mulheres em situação de vulnerabilidade social e trajetórias de risco, sendo algumas incapazes de manter-se ou sustentar-se sem auxílio externo. Algumas até são catadoras de lixo na Estrutural, cidade-satélite localizada a 15,8 km de Brasília, capital do País. Elas constituem uma turma de vinte e oito alunas e estão todas na fase de alfabetização; muitas delas aprenderam a ler e a escrever durante esse curso.

O curso oferecido a essas mulheres possui cerca de 240 horas/aula, e foi dividido em dois semestres (1/2016 e 2/2016). O nome do curso é: Alfabetização e Letramento: emancipação feminina pela construção da cidadania.

Dentro da grade curricular desse curso, foi oferecido um módulo de 63h/a relacionado ao tema de Alfabetização Digital, que deu origem à presente pesquisa, sendo o próprio investigador também o professor dessa disciplina.

Em resumo, a parte metodológica se dividiu em duas etapas: a primeira fase foi a aplicação de uma entrevista para oito dessas alunas, com o intuito de harmonizar entendimentos e procurar tendências sobre os conceitos da pesquisa, e a segunda etapa foi a aplicação de um questionário com vinte e uma alunas, ao final do semestre.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### DAS ENTREVISTAS

Para cada um dos aspectos propostos no estudo, incentivo à pesquisa, promoção do pensamento crítico e autonomia intelectual, serão apresentadas as impressões mais relevantes das alunas, com o intuito de iniciar a construção do entendimento das propostas, perceber o diagnóstico inicial sobre os temas e corrigir possíveis trajetórias no andamento da investigação.

De modo geral, as alunas entrevistadas consideram muito importante o estudo da informática; algumas até veem o estudo da disciplina como uma forma de transformação e melhoria da qualidade de vida; além disso, elas demonstram nuances de busca pela autonomia, conforme depoimento abaixo de uma entrevistada:

Eu tô buscando uma qualidade de vida boa. Eu saber ler, eu saber entrar no computador, obter uma informação, eu saber fazer uma conta, eu saber vender meus produtos sozinha, anotar sozinha. Então, porque eu falo por mim e pelas minhas colegas que eu converso com muitas, elas *tão* querendo isso, uma vida independente de filho, de irmão, de marido... *cê* entendeu? Independente assim, de você sentar aqui abrir o computador, pegar um lápis escrever... é isso.

Em outro depoimento, cujo tema era o incentivo à pesquisa, as alunas reconhecem a necessidade e a importância de fazer pesquisas, tal qual como relatado abaixo:

Eu acho que é muito importante, pois cada dia você aprende uma coisa diferente... *quando* mais você vai aprofundando você vai descobrindo... e vai descobrindo muita coisa, coisa que você nem imagina, entendeu? Coisa que você nem imagina que existe.

Sobre o tema pensamento crítico, muitas entenderam que é preciso ser crítico para não ser “enganado”, ou para não “aceitar qualquer coisa”. Algumas até revelam senso crítico desenvolvido, conforme trecho abaixo:

Com certeza. Como eu falei lá em casa... antes eu não... eu não tinha essa... esse jeito, de falar o que eu penso, de falar o que eu acho. Porque eu vivia sobre domínio da... de... pessoas, *né?* E agora não, eu falo que agora não. Eu falo o que eu penso eu falo o que eu acho. Porque agora eu sei que eu tenho liberdade *pra* isso.

Além desses depoimentos revelando noções e comportamentos, mesmo incipientes, e ainda necessidades de incentivo à pesquisa, pensamento crítico e autonomia, houve algumas falas relacionadas com atitudes de empoderamento:

Então *aí* eu falei com meu esposo e com minha filha. Porque lá em casa meu esposo... ele é muito cabeça dura. Ele é daqueles *marido* assim, que acha que a mulher é submissa e não tem noção do que é submissa. Ele acha que mulher submissa não tem atitude própria. E não é isso. Não é isso. Não é. *Aí* eu falei *pra* ele. Que teve um dia

que... eu fui vender um produto lá na rua mesmo né?... aí eu fui na casa de uma cliente... ele chegou, aí pegou o celular... querendo saber onde eu *tava*... o que eu *tava* fazendo lá... aí ficou lá... eu disse: eu sou livre, você não é meu dono, você é meu marido.

Desse modo, a partir das declarações acima e de uma análise geral das entrevistas, foi possível perceber que há um entendimento superficial do que significa pesquisa, autonomia e pensamento crítico. Esses comportamentos, de certa forma, eram esperados (visto o contexto das estudantes de estarem no programa EJA e em situação de alfabetização e letramento). Fato importante foi o de as alunas entrevistadas conseguirem relacionar os temas com exemplos vividos em seu cotidiano. De maneira geral, foi possível constatar que, para elas, pesquisa se resume em basicamente encontrar informação; uma receita de bolo, um endereço, uma música ou uma data; o entendimento de senso crítico para as entrevistadas seria o de uma atitude necessária para “não serem enganadas” ou “não serem passadas para trás” ou ainda “de não aceitarem tudo”. E, por fim, autonomia seria algo relacionado à independência; ou seja, “resolver os próprios problemas sem pedir ajuda de ninguém”.

Desse diagnóstico inicial, realizado no início do curso, foi constatada a necessidade de realizar vários ajustes para contemplar o contexto e a realidade social das alunas, percebendo suas rotinas e suas vivências. Tudo isso foi realizado para facilitar o entendimento sobre as propostas, aulas, dinâmicas, exercícios e outras atividades do processo de ensino-aprendizagem. Com relação à investigação, também foram realizadas algumas mudanças em relação à coleta de dados do questionário, como ajustes de vocabulário englobando expressões e palavras mais fáceis, e inserção de exemplos do cotidiano da turma.

## **PENSAMENTO CRÍTICO**

A contribuição da informática para a promoção do pensamento crítico foi apurada por meio dos dez indicadores de Newman, Webb e Cochrane (1995). Esses indicadores são: conhecimento/experiência, novidade, relevância, importância, avaliação crítica, ambiguidade, associação de ideias, justificativa, utilidade prática e avaliação do conhecimento e extensão da compreensão.

Em geral, foi verificada a quantidade de manifestações relativas a cada indicador, sendo que o aspecto positivo ( indica a presença de pensamento crítico e o aspecto negativo ( indica a ausência de pensamento crítico).

Para cada indicador, foi realizado um cálculo [- ]/+ ], proposto por Medina (2004), que quantifica separadamente cada aspecto “independentemente da quantidade de participação” (p. 66). Isso facilita a representação dos índices, sendo os valores mais próximos de +1 sinalizando “pensamento profundo, significativo, completamente crítico” (p. 66), e -1 como “superficial, completamente não crítico” (p. 66).

Os resultados da apuração sobre a contribuição da informática sobre o pensamento crítico foram organizados (cf. Tabela 1) considerando o total de vinte e uma (21) respondentes.

**Tabela 1** – Contribuição da informática sobre o pensamento crítico

INDICADORES		IND (+)	IND (-)	VARIAÇÃO
1	Conhecimento/Experiência	17	4	0,62
2	Novidade	13	8	0,24
3	Relevância	8	13	-0,24
4	Importância	18	3	0,71
5	Avaliação crítica	5	16	-0,52
6	Ambiguidades	17	4	0,62
7	Associação de Ideias	10	11	-0,05
8	Justificativa	12	9	0,14
9	Utilidade Prática	16	5	0,52
10	Extensão da Compreensão	13	8	0,24
<b>TOTAIS</b>		<b>129</b>	<b>81</b>	<b>0,23</b>

Para facilitar o entendimento e a análise, os dados foram classificados em ordem decrescente:

**Tabela 2** – Indicadores de pensamento crítico em ordem decrescente

INDICADORES		POSITIVO (+)	NEGATIVO (-)	VARIAÇÃO
4	Importância	18	3	0,71
1	Conhecimento/Experiência	17	4	0,62
6	Ambiguidades	17	4	0,62
9	Utilidade Prática	16	5	0,52
2	Novidade	13	8	0,24
10	Extensão da Compreensão	13	8	0,24
8	Justificativa	12	9	0,14
7	Associação de Ideias	10	11	-0,05
3	Relevância	8	13	-0,24
5	Avaliação crítica	5	16	-0,52
<b>TOTAIS</b>		<b>129</b>	<b>81</b>	<b>0,23</b>

A maior contribuição ocorreu para o indicador “Importância”, que obteve variação entre respostas positivas (presença de pensamento crítico) e negativas (ausências de pensamento crítico) de 71%. Esse indicador aponta que há foco em questões ou pontos relevantes, deixando de lado assuntos triviais ou insignificantes quando da procura por resolução de problemas.

A forte presença desse indicador explica o comportamento da turma na busca por respostas a algumas questões. No atraso do pagamento dos auxílios que algumas recebiam, por exemplo, elas realmente procuraram se concentrar e obter todas informações possíveis para encontrar a solução.

Os indicadores Conhecimento/Experiência e Ambiguidades obtiveram a mesma participação, variação de 62%. O primeiro indicador relata a iniciativa em recorrer à experiência ou a outras fontes externas para embasar argumentos; já o segundo indicador informa se há preocupação das estudantes em esclarecer e discutir as possíveis ambiguidades durante um discurso, de modo a clarear ainda mais os argumentos e opiniões e evitar afirmações confusas. Foi possível perceber, durante as aulas, o comportamento rotineiro da maioria das estudantes em procurar respostas nas anotações do caderno ou no livro; raramente tinham o comportamento de tentar lembrar de memória ou usar tentativas para relembrar algum conceito ou definição.

O indicador Utilidade Prática ficou em quarto lugar ao final da apuração, com 52% de variação. Esse item verifica se é possível relacionar soluções com situações familiares. A explicação para essa quantidade seria a de que a maioria das alunas realmente demonstra buscar novas soluções a partir de situações vividas ou parecidas com as quais estão se deparando. Em sala de aula, percebeu-se esse comportamento quando alguma aluna pedia ajuda para realizar cadastro no sistema de passe estudantil; como a maioria da turma já tinha vivido a experiência, elas ajudaram a colega demonstrando justamente qual tinha sido o caminho percorrido até o efetivo cadastro.

Os indicadores *novidade* e *extensão* da compreensão tiveram o mesmo percentual de variação, em torno de 24%. Esses indicadores, respectivamente, procuram caracterizar se o estudante busca novas informações, ideias ou soluções para adicionar ao problema, e o segundo indicador procura saber se o aluno está disposto a realizar discussões ou debates acerca dos problemas, de modo a encontrar soluções em conjunto. Realmente, em alguns casos, as estudantes procuravam resolver alguns conflitos em grupo, como quando precisavam deixar ligado ou não o ar-condicionado da sala. Para o caso de buscar novidades na resolução de problemas, algumas tiveram a conduta de não se satisfazerem com apenas uma resposta ou caminho.

O indicador *justificativa* apresentou variação de 14%, um pouco além da média que a turma marcou com esse indicador. Ele diz respeito ao fato de o estudante apresentar provas ou justificativas para validar seus argumentos. Foi possível perceber, no transcorrer das aulas, que somente alguns estudantes realmente têm essa preocupação em apresentar evidências ou comprovações de suas alegações, tal qual ocorrera num momento da aula em que o professor perguntara qual a função do processador. Muitas deram respostas vagas, com pouca convicção; até que uma delas respondeu corretamente e disse que tinha certeza de sua resposta, pois do mesmo jeito estava escrito no livro da disciplina.

Contudo, não houve demonstração de pensamento crítico para três indicadores: *relevância*, *avaliação crítica* e *associação de ideias*. Esses indicadores, de acordo com a escala uti-

lizada, aproximam-se do valor -1, ou seja, a maioria das respostas demonstram ausência de pensamento crítico. No caso da *relevância*, 62% da turma acreditam que não é necessário se preocupar com afirmações ou avaliações completas, com detalhes; para esse grupo, é suficiente realizar constatações com poucas informações, e até é permitido o desvio de foco. O item *avaliação crítica* demonstra que 76% das participantes não se mostram abertas ou preparadas para receber e realizar críticas acerca dos seus próprios argumentos e de outras colegas; essas participantes preferem “aceitar sem crítica ou rejeitar sem razão”; por fim, os resultados do indicador *associação de ideias* demonstram que há praticamente um equilíbrio entre aqueles que realizam comparações e associações de ideias ou fatos com aqueles que repetem informações sem uma nova interpretação.

Ao analisar o total de participantes (vinte e uma), é possível observar que houve, no total, uma variação de respostas de 23% na manifestação de pensamento crítico, demonstrando, assim, que há bastante contribuição dos conceitos de informática para a promoção do pensamento crítico nos estudantes.

## AUTONOMIA E EMPODERAMENTO

Para a contribuição da informática no desenvolvimento da autonomia intelectual, foram selecionados dez indicadores, propostos como comportamentos inerentes ou derivados sobre a manifestação de autonomia por diversos autores: Zatti (2007), Prestes (1993), Piaget (1967), Pascual (1999), Freire (1996) e Kleba e Wendausen (2009). Estes últimos contribuíram com o sentido de autonomia em relação ao empoderamento.

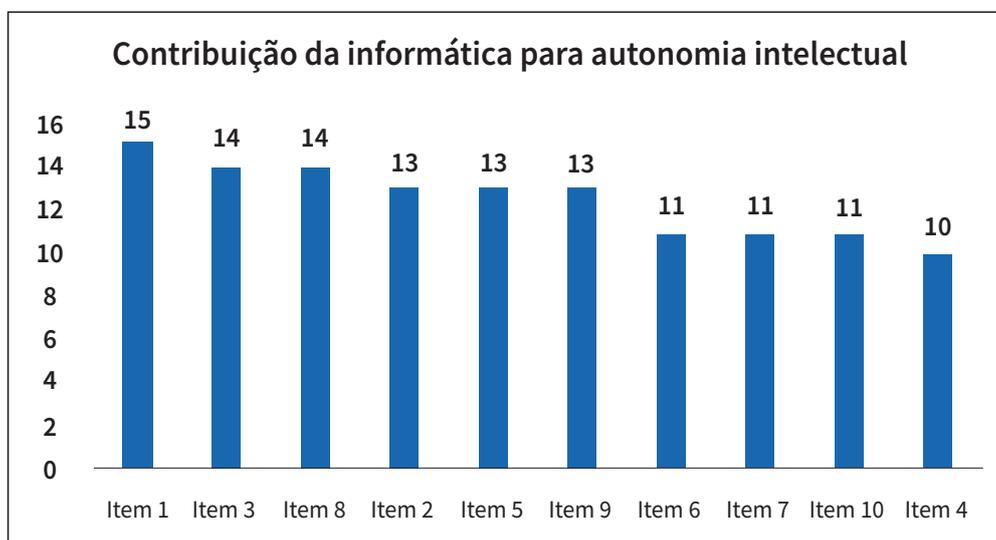
Dessa forma, para facilitar a criação dos gráficos, foi atribuído um número de item para cada indicador (cf. Tabela 3). É importante frisar que as participantes poderiam escolher quantas opções fossem necessárias para contemplar a contribuição da informática para a autonomia.

**Tabela 3** – Indicadores de autonomia intelectual e seus respectivos índices

ÍNDICES	INDICADORES DE AUTONOMIA
Item 1	[A informática contribui para que eu] seja cada vez mais independente
Item 2	[...] possa ampliar minha autoestima
Item 3	[...] possa ampliar minha autoconfiança
Item 4	[...] tenha maior controle dos meus gastos
Item 5	[...] consiga resolver meus próprios problemas
Item 6	[...] tenha oportunidade de melhorar meu emprego
Item 7	[...] saiba utilizar o computador sem ajuda de ninguém
Item 8	[...] tenha maior capacidade para fazer minhas escolhas
Item 9	[...] tenha liberdade para tomar minhas próprias decisões
Item 10	[...] tenha oportunidade de cuidar melhor da minha saúde

A distribuição de frequências por ordem decrescente (cf. Gráfico 1) permite analisar mais facilmente quais foram os indicadores com resultados mais relevantes em relação à contribuição da informática para a autonomia e o empoderamento.

**Gráfico 1** – Distribuição de frequência em ordem decrescente



O item mais relevante, escolhido por 71% das participantes, foi o item 1 – [...] *seja cada vez mais independente*. Esse número confirma a tendência apurada durante as entrevistas de que a maioria das alunas entendem autonomia como sinônimo de independência.

Os itens 3 e 8, com 66% de escolha das participantes, dizem respeito, respectivamente, aos indicadores: *A informática contribuiu para que eu possa aumentar minha autoconfiança* e *A informática contribuiu para que eu tenha maior capacidade de fazer minhas escolhas*. Esse resultado demonstra a colaboração da informática para a autonomia e o empoderamento.

Em relação aos itens 2, 5 e 9, respectivamente referentes a *A informática contribuiu para que eu possa ampliar minha autoestima*, *A informática contribuiu para que eu consiga resolver meus próprios problemas* e *A informática contribuiu para que eu tenha liberdade para tomar minhas próprias decisões*, houve uma participação igual, para cada item, de 62% das participantes. Esse número confirma algumas manifestações dentro da escola de que a informática permite um tipo de estudo autodidata, ou seja, aquele que tiver interesse pode buscar novas informações e aprofundar-se nos conhecimentos adquiridos por meio de vídeos, textos e outras fontes de conhecimentos disponíveis na Internet. Assim, parece que houve a percepção de que as estudantes têm liberdade para decidir e resolver seus próprios problemas com auxílio do computador, e isso contribui para o aumento da autoestima.

Os itens 6, 7 e 10 não apresentaram resultados tão significativos, apenas um pouco mais da metade das participantes, 52%, acreditam que houve certa cooperação da informática nos respectivos aspectos: *A informática contribuiu para que eu tenha oportunidade de melhorar meu emprego*, *A informática contribuiu para que eu saiba utilizar o computador sem ajuda de*

ninguém, *A informática contribuiu para que eu tenha oportunidade de cuidar melhor da minha saúde.* O aspecto “Emprego” talvez não tenha sido muito escolhido em razão do desemprego ou situação de subemprego da maioria das alunas. Para aquelas que tinham alguma ocupação, ainda não se havia percebido o domínio do computador como forma de melhoria profissional; talvez pela distância em que imaginavam estar do mundo do trabalho. O resultado do item 7 demonstra que algumas estudantes ainda precisam de apoio na operação do computador; por isso uma parcela da turma optou por não escolher esse item. Em relação ao item 10, muito provavelmente as alunas estão cientes do risco de pesquisar informações de saúde na Internet, pois houve uma aula alertando sobre os perigos dos dados inverídicos circulando pela rede mundial de computadores.

Por fim, em relação à autonomia, o item 4, [...] *tenha maior controle dos meus gastos*, foi o menos escolhido, contando apenas com 48% de participação. Esse resultado demonstra que as participantes ainda não entendiam o computador como forma de controle de gastos devido ao fato de não terem tido aulas de planilhas eletrônicas aliadas ao aprendizado de gestão financeira.

## INCENTIVO À PESQUISA

De forma semelhante ao ocorrido para a autonomia intelectual, foram selecionados dez indicadores acerca de derivações de entendimento sobre os benefícios ou consequências da pesquisa. Esses indicadores foram propostos por inúmeros autores: Martins (2007), Bagno (2007), Demo (1982 e 2014), Freire (1996), Melara e Leal (2012), Souto (2009) e Lastres (2000).

Nessa parte do questionário, entendeu-se que o computador, enquanto provedor de pesquisa, deve estar, obrigatoriamente, com acesso à rede mundial de computador, a Internet.

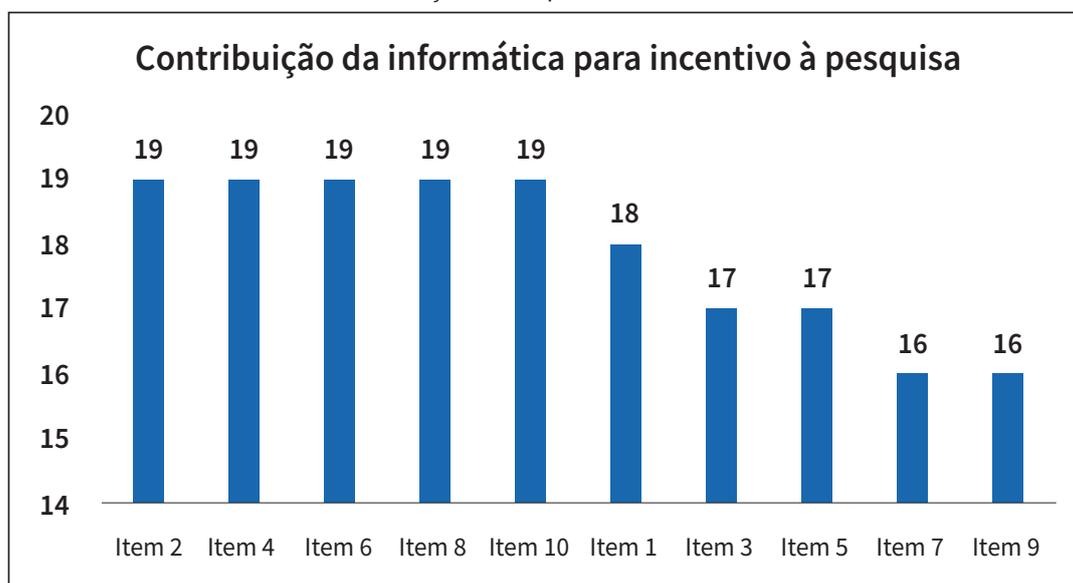
Do mesmo modo como foi realizado para a autonomia, foi escolhido um indicador para facilitar o entendimento e a visualização dos gráficos (cf. Tabela 4).

**Tabela 4 – Indicadores de incentivo à pesquisa e seus respectivos índices**

ÍNDICES	INDICADORES DE INCENTIVO À PESQUISA
Item 1	Estimula a minha curiosidade
Item 2	Facilita a busca pela informação
Item 3	É essencial para a nossa vida cotidiana
Item 4	Contribui para o aumento do meu conhecimento
Item 5	Contribui com a construção do conhecimento
Item 6	Aumenta minha capacidade de argumentação
Item 7	Facilita o aprendizado e a superação do senso comum
Item 8	Contribui para que eu busque conhecimento além do que foi passado pelo professor
Item 9	Estimula atitude ativa (buscar informação) ao invés de reativa (esperar pela informação)
Item 10	Permite ampliar minha visão do mundo

A distribuição de frequências por ordem decrescente (cf. Gráfico 2) permite analisar mais facilmente quais foram os indicadores com resultados mais relevantes:

**Gráfico 2** – Distribuição de frequência em ordem decrescente



A distribuição de frequências por ordem decrescente (cf. Gráfico 9) permite analisar mais facilmente quais foram os indicadores com resultados mais relevantes.

Na análise da contribuição da informática e da Internet para o incentivo à pesquisa, houve resultado bastante expressivo, cerca de 90% do contingente para os itens 2, 4, 6, 8 e 10. Estes estão representados, em ordem, da seguinte forma: *facilita a busca pela informação; contribui para o aumento do meu conhecimento, aumenta minha capacidade de argumentação, contribui para que eu busque conhecimento além do que foi passado pelo professor e permite ampliar minha visão do mundo.*

É notório conceber a alta facilidade que a Internet dispõe para a realização de pesquisas. Nas aulas iniciais, as estudantes ficaram maravilhadas com a dimensão do conteúdo, simplicidade e poder que a Internet oferece ao usuário. Isso reflete as escolhas dos itens 2, 4, 6 e 8. Em relação ao item 10, esse resultado se deu principalmente durante uma aula em que foi demonstrado à turma o *software* Google Earth, no qual pudemos visualizar, dentro da sala aula, as ruas de outros países como Paris, Reino Unido e Estados Unidos. Esta aula causou grande impacto nas estudantes e demonstrou o quão poderoso e benéfico pode ser uma pesquisa na Internet, conforme relato abaixo de uma aluna, extraído durante a entrevista:

Eu me apaixonei pela internet sabe o dia que foi? O dia que você colocou o Reino Unido e falou “Vamos passear no Reino Unido?” Nossa eu apaixonei aquele dia... aí eu falei Gente... mais que legal. Eu falei pro meu neto: Cê não imagina para onde eu fui hoje... ele pensou que eu tava ficando doida (risos). Ele falou: “pra onde você foi Vó?” Eu falei assim: eu fui lá pra onde tem Rainha e Rei... falei nossa lá e lindo de demais... depois eu fui lá na torre... fui em Paris... Gente mas ele riu... “Vó você é demais”. Eu falei não, mas eu fui lá, eu senti eu indo lá... assim, parecia que não tava na sala de aula sentada... parecia que eu tava lá naquele lugar... Lindo demais...

O item 1 foi o segundo mais escolhido, com 86% de preferência. Ele relaciona a pesquisa com o estímulo à curiosidade. Durante vários momentos em sala de aula, e também nas entrevistas, foi demonstrado incremento na curiosidade da turma à medida que conheciam novas informações.

Os itens 3 e 5, relacionados a *é essencial para a nossa vida cotidiana e contribui com a construção do conhecimento*, representam um total de 81% de escolha das respondentes para cada um. Foram relatadas pelas estudantes, em aulas, que a pesquisa é importante para ajudar nos problemas do dia a dia, como encontrar um endereço ou buscar uma receita de bolo, entre outras soluções; já para o item pesquisa, contribuindo com a construção do conhecimento, algumas puderam vivenciar esse aprendizado na prática ao perceber a decomposição de um problema complexo em partes menores. Um exemplo disso foi a aula de Internet. A maioria das estudantes afirmaram que “informática é difícil”, “talvez não conseguiremos pois não temos contato com o computador”. Diante disso, foi demonstrado que, antes de iniciar a pesquisa na Internet propriamente dita, haveria necessidade de aprender outros conceitos; assim, ensinou-se primeiramente a manipular o *mouse*, depois as estudantes tiveram aulas de digitação; seguiu-se para o ensino de operações básicas do Sistema Operacional Windows; de como acessar e abrir programas. Após essas etapas é que puderam adentrar nos navegadores de Internet e finalmente realizar as primeiras pesquisas na Web. Assim, houve, passo a passo, a construção do conhecimento por meio de utilização da Internet. Foi uma fase importante para as alunas, pois, “A Web de hoje em dia é mais do que um simples recurso de busca de informação e de contato social, é também uma ferramenta de aprendizagem que permite outras formas de construir e de partilhar conhecimento” (LOUREIRO, 2013, p. 21).

E, por último, os itens 7 e 9 tiveram uma boa participação, 76% cada um, mas menor em relação aos outros índices da mesma categoria. Eles estão associados, respectivamente, ao uso do computador e da Internet no incentivo à pesquisa, pois facilita o aprendizado e a superação do senso comum, e estimula atitude ativa (buscar pela informação) ao invés de reativa (esperar pela informação). Esses itens estão combinados com alguns comportamentos perceptíveis na turma relacionados ao fato de que muitas agem ou pensam de acordo com o senso comum ou o achismo; e, quando da possibilidade de validar suas opiniões por meio de pesquisa, algumas perceberam que realmente estavam equivocadas. Outro ponto refere-se ao item 9; é perceptível muitas estudantes tomarem atitude passiva (ao invés de buscarem fontes confiáveis) sobre informações do dia a dia, prazos, documentos e oportunidades. Algumas aguardam a informação chegar até elas. Como consequência, as informações chegam com os prazos expirados e surgem depoimentos como “eu não sabia” ou “ninguém me informou”. Assim, a escolha desse indicador demonstra a percepção e reconhecimento da Internet e do computador como forma de adquirir informação e conhecimento.

## INTERVENÇÃO

Pelos resultados apurados da investigação, considera-se que houve uma intervenção nesse grupo de vinte e uma mulheres, de modo que as seguintes contribuições da pesquisa foram observadas:

- **Incentivo à pesquisa:** alunas sabem pesquisar na Internet e utilizam esse conhecimento para solucionar problemas cotidianos. Ex.: procurar endereço, receitas de bolo, datas de inscrições, informações em geral;
- **Pensamento crítico:** houve uma certa mudança de atitude; elas não aceitam qualquer argumento e contestam/questionam algumas informações;
- **Autonomia e empoderamento:** muitas alunas tentam resolver alguns problemas antes de pedir ajuda e estão mais firmes e confiantes com relação a seus conhecimentos. Em relação ao empoderamento, muitas afirmam que, além de perceberem o poder e a dimensão de sua liberdade, elas querem ser respeitadas por isso.

Além disso, houve a percepção, em geral, da grande contribuição da disciplina de *informática* para melhorar o desenvolvimento do aluno no tocante às suas habilidades de senso crítico, de autonomia, de empoderamento e também de incentivo à pesquisa. O público-alvo entende o computador como uma ferramenta para alcançar resultados mais rápidos e resolver problemas no dia a dia, gerando, assim, possibilidades de melhoria na qualidade de vida. Também foi percebido que os conceitos aprendidos de informática facilitam a busca pelo conhecimento, aprimorando a capacidade intelectual dos seus usuários por meio de consultas seguras na Internet. No tocante ao pensamento crítico, as alunas consideram a informática como mecanismo propulsor para reflexão, obtenção de novas ideias e melhoria dos argumentos na autonomia intelectual. As estudantes entendem que a informática permite um empoderamento para resolver problemas diversos, assim como executar ações corriqueiras de estudo e de trabalho; o domínio do computador, para elas, significa libertação e autonomia, e o incentivo à pesquisa é facilitado por meio do vasto mundo da Internet, no qual é possível conhecer e aprender de tudo.

O estudo foi muito importante para os professores em geral reconhecerem o grande potencial do computador adequando às práticas de ensino junto às ferramentas modernas de comunicação e informação. A pesquisa ajudou também a entender a alfabetização digital como peça fundamental na formação humana, tendo em vista a grande demanda pela utilização do computador e seu envolvimento em praticamente todos os setores da sociedade. Entender os mecanismos da computação e da informática é dar um passo além na percepção da realidade e da organização do mundo; tanto pelo uso que se faz da tecnologia quanto pelos seus impactos na sociedade.

## Referências

---

BAGNO, M. **Pesquisa escolar na Escola:** o que é e como se faz? São Paulo: Loyola, 2007.

BARROS, A. J.; LEHFELD, N. S. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa participante:** mito e realidade. Brasília: INEP, 1982.

- DEMO, P. Educação Científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 4, 733-743, 2009.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica** – Teoria da ciência e iniciação da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LASTRES, H. M. Ciência e tecnologia na Era do Conhecimento**: um óbvio papel estratégico? Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- LOUREIRO, A. C. **Construção do conhecimento em ambientes virtuais** – influência das relações interpessoais. 2013. 164 f. Tese (Doutorado em Multimídia em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro. 2013
- MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas: Papyrus, 2007.
- MEDINA, N. D. **Avaliação do pensamento crítico em um cenário de escrita colaborativa**. 2004. 100 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2004
- MELARA, E.; LEAL, R. P. A pesquisa como princípio científico e educativo: na EJA de Florianópolis. **Associação dos Geógrafos Brasileiros**, v. 39, n. 1-2, 85-104, 2012.
- NEWMAN, D. R.; WEBB, B.; COCHRANE, C. A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. **Interpersonal Computing and Technology**, v. 3, n. 2, 56-77, 1995.
- PASCUAL, J. G. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 19, n. 3, 2-11, 1999.
- PIAGET, J. **Logique et connaissance scientifique**. Paris: Gallimard, 1967.
- PRESTES, N. M. A educação, a razão e a autonomia. **Educação e Filosofia**, v. 7, n. 13, 61-70, 1993.
- SOUTO, R. B. **Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização**. Florianópolis: UDESC, 2009.
- ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.



# Capítulo 7

## Programa Profucionário – Uma Formação Necessária

*Delzina Braz Silva  
Perpétua Santos Silva*

### INTRODUÇÃO

O mundo atual vive sob a regência da chamada globalização, marcada por diversos fluxos informacionais, entre eles as tecnologias da comunicação, fator que condiciona as inúmeras interfaces das mais diversas sociedades: economia, comunicação, sustentabilidade, padrões sociais e educação.

De forma decorrente, as grandes mudanças ocorridas nos mais variados quadrantes das sociedades em geral – no nosso caso, da brasileira – trouxeram novas exigências em todos os segmentos da sociedade e principalmente no mundo do trabalho, envolvendo complexas relações entre trabalho, educação, formação e escolarização.

Castells (2005, p. 27), ao referir-se às novas formas de organização da sociedade atual, que designa por “sociedade em rede”, considera que, na base dos processos de mudança social, encontra-se um novo tipo de trabalhador que tem de ser capaz de se adaptar às mudanças dos modelos culturais ao longo do seu ciclo de vida, um novo tipo de trabalhador cuja personalidade deve ser capaz de “dobrar sem se partir, de se manter autônoma, mas envolvida com a sociedade que a rodeia”.

Para esse autor, isso implica uma reconversão dos sistemas de ensino, o que, afirma, refere-se “a novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem”, correspondendo a uma “educação baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e a inovação [aplicando-as] a todos os domínios da vida social e profissional” (CASTELLS, 2005, p. 27-28).

Nesse contexto, os funcionários que trabalham nas instituições educacionais se deparam com novas exigências formativas para a execução do seu trabalho. As mudanças no ambiente escolar exigem dos trabalhadores a necessidade de formação para atender a essas alterações. As tecnologias, os novos equipamentos e o seu correto manuseio são fundamentais para um desempenho melhor do trabalho dos funcionários de apoio escolar.

No Brasil, como parte dessa mudança global e em função das lutas e manifestos populares, a oferta educacional se expandiu em todos os níveis e modalidades nas últimas décadas, com o propósito de acompanhar e se apropriar das mudanças, sistematizando novos conhecimentos. O que se verificou no início dessa expansão foi que a educação adquiriu um novo sentido: o pensamento de formar trabalhadores apenas executantes para o mundo do trabalho foi substituído por novos paradigmas capazes de gerar mudanças significativas em todas as áreas de atuação. No cenário mundial, não há mais espaço para sujeitos não pensantes; ao contrário, exige-se um novo homem, consciente da sua historicidade, do seu compromisso social, da transitoriedade do conhecimento e da necessidade de aprender sempre.

No Relatório da UNESCO, Delors (2001) aponta os quatro pilares para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Eles servem de parâmetros para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Diante das mudanças ocorridas em todas as esferas da sociedade e por considerar que a educação é a chave que alavanca uma nação, o Governo brasileiro e os governantes se empenharam em atender reivindicações por parte de várias categorias, criando ações de ordem educativa.

[...] para que a valorização dos profissionais da educação aconteça, é fundamental implementar políticas que reconheçam e reafirmem tanto a função docente como a dos demais profissionais ligados ao processo educativo, valorizando sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais, considerando-os como sujeitos e formuladores de propostas e não meros executores. (MEC, 2010).

Diante disso, viabilizou-se a criação de uma formação profissional para um novo público: funcionários da Educação Básica, da carreira de assistente da educação. Essa formação, correspondendo a necessidades inseridas nas políticas públicas do governo federal, juntamente com outros setores da sociedade, deu origem ao Profuncionário – Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação, visando à qualificação profissional de trabalhadores das escolas em efetivo exercício, em cursos compatíveis com as atividades desempenhadas no dia a dia profissional, exercendo funções de merendeiras, porteiros, vigilantes, auxiliar de secretaria, auxiliar de laboratórios de informática e serviço de manutenção patrimonial (Portal MEC).

Subjacente à criação do Programa, está o entendimento expresso por Monlevade (2000) de que:

A escola, não é um campo neutro de aplicação de habilidades profissionais. Cada um dos atores no processo escolar, tanto os que estão em contato direto com os estudantes, em sala de aula nos recreios, nas cantinas, nos corredores e nos portões, como os que manipulam o registro de planejamento, da execução e da avaliação na secretaria escolar devem estar comprometidos com os objetivos educacionais e integrados numa ação coletiva, que é a ação de educar, diferenciada em cada nível de ensino, mas sempre caracterizada como educação escolar.

Assim, o Programa Profucionário oferece formação profissional em nível médio e a distância aos funcionários que atuam nas escolas de ensino da educação básica pública, tendo sido pensado, planejado e estruturado para um público diferenciado: adultos, de maior idade e com poucas habilidades com as tecnologias. Estamos falando, portanto, de um público que precisa construir sua autonomia de aprendizagem nessa nova modalidade de ensino, que é a educação a distância.

Considerando esse enquadramento, propôs-se o desenvolvimento desta pesquisa, correspondendo a um estudo exploratório intencional e tendo como pano de fundo um eixo social desenvolvido com o propósito de tomar conhecimento sobre a percepção dos egressos quanto ao impacto nas suas vidas.

Assim, definiu-se como objetivo geral identificar e compreender os impactos do Programa Profucionário-DF na vida pessoal e na vida profissional dos egressos, a partir dos seus pontos de vista, contribuindo para avaliar a efetividade dos objetivos socioeducativos do programa. A fim de poder atingir o objetivo geral proposto, foi necessário definir objetivos específicos, que se explicitam:

- Perceber se os participantes nos cursos, agora técnicos com formação específica, reconhecem os fundamentos e princípios da sua profissão;
- Conhecer as suas percepções quanto ao reconhecimento de uma nova identidade enquanto profissionais, após a qualificação em serviço pelo Programa Profucionário;
- Identificar as dificuldades e facilidades sentidas na e para a realização dos cursos;
- Perceber se decorreram mudanças de cargo (nova atuação) por parte desses funcionários nas escolas, a partir da formação;
- Identificar se o aprendizado teórico foi posto em prática nas escolas.

Não sendo possível, num artigo desta natureza, explicitar todas as dimensões desenvolvidas no decurso da investigação, procuraremos dar conta das principais características do perfil dos egressos que participaram da pesquisa, assim como de algumas linhas que consideramos particularmente significativas no que diz respeito às suas motivações para realizarem a formação, às principais facilidades e dificuldades enfrentadas e, ainda, às suas percepções quanto ao impacto da formação nas suas vidas pessoais e profissionais.

## METODOLOGIA

No que respeita às questões de ordem metodológica e técnica, o trabalho desenvolvido corresponde a um estudo exploratório seguindo a lógica dos estudos de caso – considera uma realidade concreta, que foi acompanhada em um contexto educacional específico (um programa do governo federal), a decorrer no Instituto Federal de Brasília (IFB), e com um grupo de profissionais (não docentes) que atuaram nas escolas públicas do GDF, no biênio 2014/2015.

Conforme mencionam Carmo e Ferreira (1998, p. 216), relativamente aos estudos de caso, “[...] o investigador não pode exercer controle sobre os acontecimentos, e o estudo focaliza-se na investigação de um fenômeno atual no seu próprio contexto”, revestindo-se de um caráter particularista e descritivo, concentrado numa determinada realidade. Salienta-se que não se pretende, a partir deste trabalho, extrapolar resultados para outros contextos, nem para o conjunto de egressos do Programa; antes, centramo-nos no estudo das características deste caso concreto, tendo em vista explorar, a partir das perspectivas dos egressos inquiridos, pistas que permitam fornecer contributos para a sua melhoria.

Considerando ainda Carmo e Ferreira (1998, p. 218), é possível, nos estudos de caso, recorrer a diferentes técnicas de recolha de informação. Além disso, embora os estudos de caso se inscrevam numa lógica de intensividade, e as metodologias qualitativas sejam usualmente consideradas como mais adequadas, é igualmente possível recorrer às metodologias quantitativas, tendo sido esta a nossa opção.

Para Richardson (2008), a abordagem quantitativa refere-se à busca por dados estimados da pesquisa, sendo utilizadas bases numéricas que possibilitem a descrição da pesquisa aplicada e que, assim, possam proporcionar a classificação dos dados, e, se necessário, indagar às intervenções.

O questionário foi elaborado para atender os objetivos da pesquisa, cujos indicadores foram divididos em três dimensões, com três blocos de perguntas fechadas e abertas: o primeiro para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, tendo como indicadores idade e gênero e condições anteriores de formação; motivações para a realização do curso; e formas de divulgação do curso e de estímulo à matrícula. O segundo para o levantamento de impactos do programa na vida pessoal dos sujeitos, tendo como indicadores os seguintes aspectos: a possibilidade de ganho de autoestima e valorização familiar; o ganho de autonomia no trato com ferramentas TIC; a continuidade nos estudos e na formação escolar ou acadêmica; e a participação na formação em serviço motivada por fatores não institucionais. O terceiro para o levantamento de impactos do programa na vida profissional dos sujeitos, tendo como indicadores os seguintes aspectos: constituição de uma nova identidade profissional; reconhecimento e valorização profissional na escola; mudança de salário; participação na escola como agente educacional; e qualificação das práticas de trabalho.

De acordo com a informação obtida nos registros acadêmicos dos polos e também na plataforma da EaD, verificou-se que somente duzentos e vinte e seis alunos se encontravam

ativos; portanto, considerou-se a possibilidade de inquirir os 226 egressos efetuando a administração do questionário online.

Contudo, esse procedimento ocorreu em duas fases. Na primeira fase (online), foram enviados por *e-mail* questionários eletrônicos, com recurso à ferramenta Google Forms, tendo sido obtidas 31 respostas válidas. Uma vez que a taxa de resposta nessa fase estava baixa e demorada, acreditamos que os ex-alunos/cursistas não mais acessavam aqueles endereços. Resolveu-se, então, desenvolver uma estratégia complementar, optando-se por efetuar um trabalho de campo diretamente com os alunos, com agendamento prévio nas escolas onde trabalhavam – nesta modalidade, foram respondidos 32 questionários, o que perfaz um total de 63 inquiridos.

Importa salientar que o contato com os inquiridos nessa semana foi de grande importância, pois foi possível ouvir e recolher outras informações complementares das conversas informais que foram ocorrendo e que se revelaram importantes na análise e interpretação dos resultados obtidos a partir dos questionários. Além disso, o processo de busca dos egressos e de aplicação face a face dos questionários permitiu à pesquisadora observar os impactos do Profuncionário diretamente no ambiente de trabalho dos egressos. As observações e as informações foram sendo anotadas e registradas em “notas de campo” pela pesquisadora tão logo terminada a aplicação dos questionários nos locais de trabalho dos inquiridos. Buscou-se anotar percepções, gestos, falas, preocupações expressas, tom de voz e sentimentos captados na interação com os sujeitos da pesquisa, enriquecendo assim a condição para uma descrição mais densa do objeto pesquisado.

Acresce-se que, ao longo de todo o processo de investigação, foi também realizada pesquisa de fontes bibliográficas e documentais, nomeadamente a documentação de suporte ao Programa Profuncionário.

A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), tendo sido construída uma base de dados pela importação das respostas obtidas pela via eletrônica e pelo acréscimo das respostas obtidas no preenchimento presencial.

## **PERCEPÇÕES DOS INQUIRIDOS SOBRE O PROFUNCIONÁRIO: PRINCIPAIS RESULTADOS**

A informação apresentada resulta da análise e interpretação dos dados coletados a partir das respostas dadas aos questionários por 63 alunos egressos dos cursos do Programa Profuncionário ofertado pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) na cidade de Brasília-DF, no biênio 2014/2015: 63,5% dos respondentes são do curso de Infraestrutura; 17,5%, do curso de Secretaria Escolar; 11,1%, do curso Multimeios Didáticos; e 7,9%, do curso de Alimentação Escolar.

Começando por apresentar uma breve caracterização do perfil dos inquiridos, no que diz respeito à distribuição segundo o sexo, constata-se a predominância do sexo feminino em rela-

ção ao total de concluintes: do total de 63 inquiridos que responderam ao questionário, 79,4% são mulheres, e 20,6% são homens. A supremacia de mulheres é presente em todos os cursos.

No que respeita à idade, verificou-se que os inquiridos se encontram entre 37 e 68 anos, sendo a idade média de 51 anos.

Os dados revelaram que 54,0% haviam concluído o Ensino Médio há 29/30 anos. Para 28,6%, a conclusão tinha ocorrido entre 10 e 19 anos; para 15,9%, entre 5 e 9 anos; apenas 1,6% dos inquiridos tinha concluído o ensino médio há menos de 5 anos.

Outro aspecto questionado foi o tempo de carreira desses servidores em seus locais de trabalho. A esmagadora maioria afirmou que se encontra em funções há mais de 20 anos – correspondendo a 85,7% das respostas. Dos restantes, 9,5% desempenham a mesma função entre 10 e 19 anos e somente 4,8% indicaram um tempo inferior a 10 anos. Os resultados apontam para uma realidade na qual esses servidores foram se alocando onde havia possibilidade diante da pouca formação, sem alterações significativas no que diz respeito ao desenvolvimento profissional. Os trabalhos que hoje desempenham são aqueles que na época eram oferecidos: zeladores, porteiros, cozinheiras, assistente geral de manutenção, assistente geral de limpeza e vigilância.

No que se refere à análise quanto à conclusão do Ensino Médio e à classificação das instituições em que essa etapa havia decorrido, apura-se que 54,0% concluíram o Ensino Médio em Rede Pública de Ensino; 15,9% disseram ter concluído seus estudos através da modalidade (EJA); 14,3% afirmaram que concluíram o Ensino Médio regular em Rede Particular; e 12,7% responderam que concluíram seus estudos por meio da modalidade em supletivos. Por fim, 3,2% afirmaram que concluíram os estudos em uma instituição privada.

Do breve perfil apresentado, é possível sintetizar que estamos em presença majoritária de mulheres, com uma média de idade na casa dos 50 anos, há longo tempo afastadas de processos de formação, corroborando os resultados apurados, o que nos foi sendo afirmado pelos egressos respondentes, isto é, a compreensível necessidade de um acompanhamento mais estreito com esses cursistas para se adaptarem a novas rotinas como estudantes, especialmente devido à metodologia do curso, que é a distância. O longo período fora da escola pode constituir um fator negativo se considerarmos as diversas mudanças ocorridas nas escolas, nos currículos, nas metodologias, e nas práticas pedagógicas aplicadas, assim como se considerarmos a evolução do próprio mundo. Também ocorreram mudanças significativas nesse período em outras esferas e, todas elas têm consequências nos modos de organização das sociedades, da educação e das famílias.

Quanto aos fatores que se constituíram como motivadores para a frequência dos cursos anteriormente indicados, destacaremos aqui apenas os que se afiguram como mais relevantes (podendo os restantes ser aferidos a partir da leitura da Tabela 1, apresentada abaixo com a sistematização de todas as respostas).

A análise dos resultados permitiu identificar como sendo mais significativo para os respondentes a procura por melhorias na sua atuação profissional (84,0%), a obtenção de uma

certificação técnica (54,0%), a aquisição de novos conhecimentos como forma de inclusão (48,0%), a obtenção de aumento salarial (32,0%) e a capacidade de vencer os desafios de estudar por meio de novas tecnologias (22,0%).

Sendo profissionais de carreira, estabilizados, revelaram não estar acomodados à sua situação específica, demonstrando interesse em melhorar sua atuação profissional pela qualificação e pela certificação, o que pode significar abertura a novas e melhores oportunidades no mundo do trabalho, sendo os cursos técnicos reconhecidos em todo o território nacional e, neste caso, também por se tratar de uma certificação via Institutos Federais, o que constitui valor diferencial.

A opção significativamente referida quanto à procura de conhecimento como forma de inclusão vai ao encontro de afirmações que nos foram sendo feitas no decurso da aplicação do questionário. Embora sejam categorias profissionais diariamente convivendo e servindo às escolas e ao seu público, manifestaram sentir algum distanciamento relativo a outros profissionais mais qualificados, manifestando o desejo de estarem inclusos na comunidade escolar em todos os sentidos.

No que diz respeito ao aumento salarial, percebe-se que também foi significativamente assinalado, correspondendo a uma garantia após a qualificação no plano de carreira dessa categoria.

Mas foi apresentado, também, como motivação importante para a realização do curso frequentado, o desafio de ultrapassar-se e estudar com recurso a tecnologias, surgindo como um diferencial atrativo desafiante, pois muitas barreiras são demolidas através do domínio das tecnologias, e os sujeitos passam a interagir em um novo mundo, o do conhecimento virtual.

**Tabela 1 – Fatores motivadores para a frequência do curso**

MOTIVOS PARA FAZER O CURSO	N.	%
O incentivo da escola	9	18,0
O incentivo do sindicato	5	10,0
O incentivo e o apoio da família	8	16,0
A melhoria da minha atuação profissional	42	84,0
Ser reconhecido na minha comunidade escolar	5	10,0
Realizar o sonho de voltar a estudar	3	6,0
Ter uma certificação técnica	27	54,0
O aumento salarial	16	32,0
Adquirir novos conhecimentos como forma de inclusão	24	48,0
Vencer os desafios de estudar por meio de novas tecnologias	11	22,0

**Fonte:** Inquérito por questionário aplicado.

**Nota:** Pergunta de escolha múltipla; a soma das parcelas não tem, assim, de corresponder a 100%.

No que diz respeito às facilidades pessoais sentidas no decurso da formação e apontadas pelos respondentes, 70,8% afirmaram a importância de serem capazes de aprender apesar da idade. Esse fato nos parece extremamente relevante por contrariar estereótipos muitas vezes associados à idade, revelando que, para o grupo inquirido, a idade e o fato de se encontrarem afastados de processos formais de aprendizagem desde há longo tempo não constituíram fatores impeditivos, mas um desafio em relação a novas oportunidades que até então não haviam sido colocadas para muitos deles.

Aspecto salientado com um peso relativo de 64,6% refere-se ao fato positivo de possuir computador e Internet em casa. Sendo o curso a distância, com uma componente não presencial de 80%, esse é sem dúvida um fator muito importante.

A disponibilidade de tempo foi a facilidade apontada por 43,8% dos casos, fator fundamental para adequação às etapas de estudo, à aprendizagem e à constituição de uma nova rotina, principalmente para quem já estava longe da sala de aula há muito tempo. Em seguida, quer das conversas informais, que foram decorrendo, quer do nosso conhecimento pelo acompanhamento do curso e dos formandos, surgem as referências ao apoio familiar como facilidade para desenvolver a formação (salientada por 41,7% dos inquiridos). Esse apoio pode ocorrer em vários aspectos: leitura e interpretação de um texto, transporte (levar ou buscar) ao polo nos encontros presenciais, postagens das atividades no Moodle, pesquisa do projeto final, confecção do *banner* ou até mesmo apoio moral, pelo qual o indivíduo é valorizado pelo seu esforço ao longo do percurso.

Quanto a questões pedagógicas, os inquiridos referiram como mais significativas o acompanhamento presencial dos tutores (33,3%), os encontros presenciais semanais (21,7%) e a qualidade do material didático (21,7%).

Reforça-se aqui a percepção da importância da dimensão presencial nessa formação, embora tenham surgido em primeiro lugar, nas dificuldades apontadas, aspectos relativos à falta de tempo e ao cansaço físico (64,6% dos inquiridos referiram ambos os aspectos). Também foram assinaladas de forma significativa dificuldades relacionadas com a falta de conhecimentos prévios em informática (por 58,1% dos inquiridos) e com a modalidade de ensino a distância, nomeadamente em relação ao acesso à plataforma, em razão da dificuldade em obter sinal de rede (apontado por 51,6% dos inquiridos).

Passaremos, em seguida, a dar a conhecer alguns indicadores enquadrados na dimensão analisada com relação aos impactos da formação na vida pessoal e profissional dos egressos dos cursos do Programa Profucionário.

Tentamos perceber se haviam ocorrido mudanças nas suas funções após a realização da formação, tendo 70% dos nossos inquiridos afirmado não ter assumido novas funções na escola após o curso; para os restantes, 30,0% dos inquiridos, a formação concluída com sucesso possibilitou que passassem a desempenhar novas funções, tendo a observação realizada permitido perceber o fator motivacional do funcionário e do gestor, reconhecendo-se e valorizando-se as qualificações dos servidores e aproveitando seus novos saberes.

Essa pergunta continha possibilidade de resposta aberta, dando aos inquiridos a oportunidade de exprimirem a sua opinião livremente sobre a sua mudança de funções (ou não). Somente 45 pessoas expressaram uma posição: 15 dos que haviam afirmado não ter mudado de funções e 12 dos que indicaram terem tido suas funções alteradas após a formação. Da análise feita a partir do conteúdo das respostas dadas, foi possível identificar as dimensões que se apresentam em seguida. Nas respostas negativas, encontramos espelhada a falta de oportunidade, seja atribuída à ausência de novas funções disponíveis nas escolas, seja associada à falta de vontade e de visão dos gestores em proporcionarem novas oportunidades aos recém-formados. Ou, ainda, por falta de fiscalização do sindicato. Nas respostas positivas, foram indicados os novos locais de trabalho (gerência de recursos humanos, área administrativa, treinamentos na secretaria, passar para a Biblioteca e passar a trabalhar junto da direção). Foi referido também que antes do curso já era desenvolvida uma função reconhecida.

Outra questão importante no exercício da profissão prende-se com as alterações salariais. Como visto, o aumento salarial decorrente da conclusão com sucesso da formação também se torna um estímulo para a realização do curso, e esse aumento está garantido de forma automática de acordo com a Lei nº 5.106, de 3 de Maio de 2013. Responderam à questão relativa ao aumento salarial 62 inquiridos. Destes, 48 egressos, o que representa 77,4% do total, indicaram que já receberam aumento salarial, tendo visto nesse aumento um reforço na autoestima e um sentimento de reconhecimento de fato, tirando partido dos novos saberes adquiridos e das compensações acordadas. Contudo, 14 respondentes (22,6%) disseram que ainda não haviam recebido o aumento. Sendo uma compensação automática, é possível que, à data da inquirição, o processo correspondente ainda não tivesse obtido despacho e conclusão. Como é uma questão prevista na lei, todos os que concluíram o curso com sucesso irão receber a compensação salarial prevista.

Sobre a percepção quanto aos efeitos do curso no âmbito profissional, em termos de participação e reconhecimento (informação sistematizada na Tabela 2, apresentada abaixo), foi possível apurar que, relativamente ao reconhecimento da comunidade escolar como técnico educacional, apenas 25 inquiridos afirmaram que isso aconteceu. Mais de 50% dos inquiridos parecem não ter sentido que a visão sobre si e sobre suas novas potencialidades tivessem sido reconhecidas, o que merece uma reflexão mais aprofundada. Evidentemente, podemos questionar se o não reconhecimento se dá pelos gestores ou pela equipe, ou pela comunidade e, ainda, saber o que os cursistas apresentaram como mudança de comportamento, atos e atitudes que merecessem uma atenção por parte da sua comunidade escolar. Contudo, a imagem de si próprio parece ter mudado para mais cursistas; 49 inquiridos, ou seja, 83,1% dos que responderam à questão, afirmaram que se passaram a reconhecer como técnicos educacionais. É perceptível, também, a confiança em si próprios com as novas aprendizagens, com as novas habilidades e conhecimentos adquiridos através do curso: 52 inquiridos, equivalendo a 88,1%, responderam afirmativamente quanto a sentir-se aptos para dialogar no ambiente de trabalho, defendendo as técnicas e métodos que aprenderam no curso. Depreende-se, portanto, uma percepção de nova identidade capaz de enfrentar novos desafios e fazer a diferença, de acordo com os objetivos do Programa. Contudo, para 10 cursistas, esse objetivo não é reconhecido pe-

los próprios como tendo sido alcançado (um dos inquiridos não respondeu à questão), o que deverá conduzir a uma atenção especial na próxima edição do programa de formação.

Quanto à realização de alguma intervenção na escola, no âmbito das aprendizagens feitas, quer seja junto de alunos, familiares ou equipe, apenas 23 inquiridos responderam afirmativamente. Portanto, mais de 60,0% disseram que não ocorreram mudanças; eles continuam como antes, os mesmos servidores, sem voz, sem oportunidade de interação, intervenções e opiniões, ou seja: continuam no anonimato. Os objetivos do programa são claros e precisos, é através dessas mudanças que esses técnicos, ao finalizarem essa qualificação, são inseridos nas escolas e nas equipes como pessoas capazes de intervir tanto com práticas como com ações, atitudes, falas, mediações, observações. São essas intervenções que fazem a diferença em sua nova identidade como técnicos educacionais.

Temos ainda que 40 dos inquiridos, ou seja, 67,8% dos que responderam à questão, consideram que houve um novo olhar, com mais respeito e confiança, nesse novo servidor técnico e educador. Com isso, é perceptível a diferença de uma comunidade de educação frente a novas posturas e, com ela, o necessário incentivo de suporte para que cada vez mais seus funcionários se qualifiquem, para tornarem-se parceiros e fazerem a diferença na comunidade em que servem.

**Tabela 2 – Efeitos após curso na vida profissional**

<b>EFEITOS APÓS CURSO NA VIDA PROFISSIONAL</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A comunidade escolar passou a reconhecê-lo(a) como técnico educacional	25	42,4
O próprio servidor passou a se reconhecer como um técnico educacional	49	83,1
Conseguiu realizar alguma intervenção na escola, seja junto aos alunos, seja junto a familiares e equipe	23	39,0
Sente-se apto a dialogar no ambiente de trabalho, defendendo as técnicas e métodos que aprendeu no curso	52	88,1
Passou a ser mais respeitado profissionalmente em seu ambiente de trabalho	40	67,8

**Fonte:** Inquérito por questionário aplicado.

**Nota:** A tabela sistematiza várias questões de resposta dicotômica sim/não, tendo sido decidido apresentar as respostas afirmativas.

Pedimos, também, que indicassem a sua percepção quanto a alguns itens da vida pessoal após a realização do curso (sistematização na Tabela 3, apresentada abaixo).

Salientamos o efeito de mobilizar-se para continuar a estudar, indicado por 48 inquiridos (78,7% das respostas dadas). Sendo o item com menos respostas afirmativas, não deixa de ser relevante assinalar que a formação efetuada no Profuncionário despertou a vontade de continuar a estudar num número considerável de inquiridos.

Igualmente relevante é o fato de 85,2% dos inquiridos (52 de 61 que responderam a essa questão) terem assinalado o item sobre autonomia e independência com as tecnologias após o curso, levando a perceber que se sentem inclusos no mundo digital, aptos a navegarem na Internet e possuindo maior domínio sobre as ferramentas tecnológicas, hoje com capacidade para interagir em redes sociais, trocarem *e-mails*, fazerem pesquisas e consultarem contracheques *online*.

Contudo, o resultado mais significativo foi o daqueles que indicaram ter passado a acreditar mais em seu potencial: todos os que responderam à questão responderam afirmativamente, sugerindo terem atingido um dos grandes objetivos do Programa Profucionário, o de empoderamento dos formandos, não só no que diz respeito às suas competências profissionais, mas acima de tudo no que diz respeito à construção de uma perspectiva de si mais positiva.

**Tabela 3 – Efeitos após o curso na vida pessoal**

<b>EFEITOS NA VIDA PESSOAL</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Me incentivou a seguir estudando e a fazer outros cursos	48	78,7
Fui reconhecido na família como alguém esforçado e um bom profissional	55	90,2
Passei a acreditar mais em meu potencial	61	100,0
Depois que aprendi a lidar com as tecnologias, pude ter acesso a facilidades do mundo virtual (fazer pesquisas, interagir nas redes sociais, acessar minha conta bancária pela Internet)	52	85,2

**Fonte:** Inquérito por questionário aplicado

**Nota:** A tabela sistematiza várias questões de resposta dicotômica sim/não, tendo sido decidido apresentar as respostas afirmativas.

Uma última nota para a questão da aplicação prática das aprendizagens efetuadas. Sistematizada a informação, foi possível perceber que 38 inquiridos (61,3%) disseram aplicar parcialmente o que aprenderam e 8 cursistas (12,9%) afirmaram aplicar totalmente na prática o que foi aprendido no curso.

Consideramos preocupante que 16 pessoas (25,8%) afirmam que não aplicam de todo o que aprenderam no curso.

A questão da aplicabilidade dos conhecimentos merece atenção para futuras intervenções no programa pois, as intervenções são propícias para que se cumpra com efetividade as mudanças necessárias dentro da escola, nas equipes, na construção democrática da gestão e também na percepção do novo técnico agente educacional.

Essa qualificação, que versa sobre várias temáticas nos seus eixos pedagógicos e específicos, traz aos alunos assuntos temáticos do passado e do presente, assim como preparação para o futuro, como forma de instigar, desafiar, crescer, conhecer-se, redescobrir-se. Os resultados apurados, ainda que não de forma generalizada, levam-nos à compreensão de que os inquiridos se apropriaram de um novo entendimento sobre o seu papel enquanto técnicos

educacionais. Após a formação, por um lado, sentiram-se estimulados a continuar a estudar. Por outro lado, ao dotarem-se de confiança em si próprios, ficam mais aptos para o exercício pleno da sua cidadania.

A formação, para alguns casos, foi ainda o ponto de partida que indicou novas possibilidades, podendo fazer carreira dentro da própria escola, desempenhando novos papéis como cidadão, educador, profissional e gestor no ambiente escolar ou em outros órgãos de ensino.

## **NOTAS CONCLUSIVAS: PISTAS PARA UMA PROPOSTA INTERVENTIVA**

Diante do que foi analisado e explicitado, faz-se necessário pensar numa proposta interventiva que vise melhorar o funcionamento do Programa Profucionário e atender a necessidades sentidas pelos formandos.

Afigura-se-nos como essencial uma ação a desenvolver em torno de três eixos: acompanhamento pedagógico, acompanhamento tutorial e estabelecimento de uma estreita relação entre as instituições e o acolhimento dos gestores das escolas públicas.

## **ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO**

### **NECESSIDADES**

**Diagnóstico**                      **Proposta de ação ----- Ação Transformadora**

### **Possibilidades**

Considerando o perfil dos funcionários da carreira de assistente que estão numa faixa etária de maior maturidade e que concluíram o ensino médio em escolas públicas, EJA, supletivo, com pouco letramento e desconhecimento do mundo digital – estando, grande parte, afastados de processos formais de aprendizagem desde há longo tempo – parece-nos fundamental um acompanhamento pedagógico mais apurado e de maior proximidade.

Impõe-se a realização de um diagnóstico inicial que permita conhecer de forma clara e sistematizada o perfil dos formandos, as suas necessidades e as suas possibilidades.

Um acompanhamento mais próximo deverá ser conduzido desde a receção, quando esses cursistas procuram o Instituto para se matricularem. Mesmo que as matrículas sejam disponibilizadas no *site*, com o edital explicativo e o *link* disponibilizados na página principal, eles não se sentem seguros para efetuarem suas matrículas, procurando o Instituto para se certificarem dos detalhes dos cursos.

Ressaltamos a importância do acompanhamento desde o momento inicial, que enquadraremos na fase de acolhimento, correspondendo ao primeiro contato do cursista com a Instituição. Dando continuidade ao trabalho de diagnóstico nas primeiras semanas, que designamos por período de ambientação, é importante que a coordenação pedagógica faça visitas aos

polos onde os alunos estão matriculados. É através dessas visitas que conhecemos os alunos, podemos ouvi-los, saber dos seus anseios, seus medos e expectativas. A equipe pedagógica precisa estar embasada nos Referenciais Teóricos do Programa e dos cursos para dar respostas aos alunos, amenizando suas ansiedades e repassando-lhes segurança.

Por isso, recomendamos:

- Construir e concretizar um calendário de visitas aos polos;
- Estabelecer uma estreita relação com os coordenadores de polos, de curso e tutores;
- fazer encontros periódicos com os alunos;
- Trazer palestrantes com conhecimentos específicos do programa;
- Criar encontros entre alunos, gestores e autores dos materiais didáticos do programa;
- Promover encontros periódicos regulares com os tutores;
- Fazer encerramento dos semestres.

A insegurança inicial dos alunos é natural. Por isso, recomendamos que a equipe pedagógica esteja bem presente como sustentação dos saberes pedagógicos e dos valores humanísticos, pelos quais devem ser cultivadas a solidariedade, a fraternidade e a hospitalidade.

## **ACOMPANHAMENTO TUTORIAL**

Sugerimos especial enfoque no acompanhamento tutorial, levando em consideração os conhecimentos prévios desses cursistas.

Por experiência anterior de colaboração no desenvolvimento do Programa, percebemos a necessidade de acompanhamento muito dirigido, principalmente no período de ambientação, em especial no que diz respeito à modalidade a distância dos cursos. O Programa não exige que os conhecimentos tecnológicos sejam pré-requisitos prévios para os formandos, e sim que essa modalidade venha quebrar barreiras, incluindo-os no mundo digital. Contudo, o desenvolvimento dessa modalidade requer estratégias e recursos, e também a necessidade de vencer resistências por parte dos formandos, que inicialmente se sentem inibidos e assustados.

Nessa etapa, é fundamental que a equipe gestora e pedagógica seja motivadora e esclarecedora, dando conta da evolução dos processos educacionais, de novas práticas pedagógicas, incluindo também novos atores – entre os quais os tutores, que atuam como mediadores significativos nesse processo de ensino-aprendizagem. É o tutor que dá suporte aos formandos nos laboratórios e gerencia o manuseio correto dos recursos tecnológicos, sendo perceptível que a interação entre tutor e cursista motiva a aprendizagem, ou pelo material didático disponibilizado, pelo significado atribuído aos conteúdos, pelo planejamento articulado entre os módulos, ou mesmo pela realização das atividades e postagens no Moodle. Nota-se um rendimento diferenciado quando essa confiança é estabelecida nessa relação de troca.

Como indicadores de atividades nesse eixo, sugerimos:

- Na primeira semana, fazer reuniões com os cursistas para aferir conhecimentos prévios referentes à educação a distância e à parte tecnológica prática;
- Fazer reuniões por cursos para apresentação dos laboratórios e do caderno de informática;
- Montar oficinas para apresentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as demais informações pertinentes tais como: *Moodle*, Texto *online*, Wiki, Fóruns, *Workshop*, *Chat*, *Links*, Práticas e Atividades.

Essas são as principais ferramentas que os alunos precisam conhecer para desmistificarem os medos iniciais do processo da modalidade a distância.

### **ESTABELECIMENTO DE UMA ESTREITA RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES E O ACOLHIMENTO DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Neste eixo de intervenção, é importante o desenvolvimento de parcerias, prática já corrente no IFB. As parcerias são arranjos entre duas ou mais partes e estabelecem acordos para atingir interesses comuns. Como exemplos bem-sucedidos de parcerias, podemos citar instituições educacionais como o Instituto Federal de Brasília, o MEC, a Setec, e a Secretaria de Educação do Governo de Brasília. Os interesses comuns dessas instituições estão em oferecer oportunidades de qualificação/formação para milhões de pessoas.

Com isso, as mudanças vão além da formação técnica; aumentam a confiança e alargam as estratégias, fortalecendo a comunicação dos arranjos sociais dos quais fazem parte equipes gestoras e alunos, otimizando, assim, os conhecimentos que são apropriados por eles durante essa formação. Em relação a uma maior aproximação entre as instituições envolvidas, podemos apontar algumas pistas que nos parecem significativas para a concreta realização dos objetivos nos cursos ofertados e também a apropriação do reconhecimento e valorização desses alunos/funcionários ao finalizarem os cursos.

Nesse sentido, apontamos algumas pistas tais como:

- Reuniões mensais da EaD do IFB com o Diretor e o Pró-Reitor de Ensino;
- Reuniões bimensais entre as instituições, seus gestores;
- Reuniões setoriais por Regionais de Ensino, com os coordenadores de polos que fazem parte daquela regional;
- Reuniões semestrais para avaliação geral do semestre para todos os cursos.

Faz-se necessário que a equipe gestora de onde se ofertam os cursos mantenha um diálogo aberto, próximo e esclarecedor junto aos gestores das escolas onde os alunos trabalham. Essa aproximação deixará mais transparente a forma como o IFB trabalha a execução do programa, como se dá o processo pedagógico dos cursos, como os alunos são atendidos e orientados, quais são os objetivos que se pretende alcançar com essa qualificação, como os processos de ensino-aprendizagem se desenvolvem ao longo do curso, como os desafios são enfrentados pelos formandos, e, finalmente, como se preparam na etapa final no momento da

execução da Prática Profissional Supervisionada (PPS), em que a escola deverá ser o observatório dessa prática.

Nesse sentido, percebe-se que há uma necessidade dos gestores em acompanhar com maior proximidade esses cursistas, sendo que os que desconhecem o processo dessa qualificação não poderão ter condições necessárias para reconhecerem seus funcionários e torná-los seus aliados no retorno à escola depois dessa formação.

O perfil desses alunos/cursistas remete-os muitas vezes para uma situação de invisibilidade profissional nas escolas. Apesar da intensidade e do volume elevado de trabalho, são, em muitos casos, categorias profissionais menos valorizadas e até mesmo depreciadas por comparação a outros profissionais mais qualificados e com intervenção direta no processo de ensino. Para uma inserção coletiva comunitária, é necessário que sejam fortalecidos os vínculos entre a equipe gestora, a equipe executora, os docentes, os discentes, os pais, e a comunidade como um todo. Para o fortalecimento desses laços e a inclusão desses sujeitos, recomenda-se um acolhimento no retorno desses alunos/cursistas, com valorização da finalização de um processo que dura dois anos.

O encontro semanal dos funcionários, dia em que não vão ao trabalho, deve ser visto como algo positivo, e não punitivo – algo que ainda acontece, de acordo com os relatos que temos ouvido por parte dos formandos, não obstante a garantia para que possam estudar constar em portaria publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (Portaria nº 99, de 28 Julho de 2011).

Independentemente dessa garantia, acredita-se que os gestores devem ser os maiores incentivadores dessas políticas públicas de qualificação, que estão recheadas de significados no processo de aquisição de novas habilidades, considerando ainda o contexto em que são realizadas para melhor desempenho das atividades e a eficácia com a satisfação de um novo funcionário. Todavia, esse acolhimento está ausente nas escolas. Muitos gestores não tomam conhecimento do processo final dos cursos, não comparecem nas reuniões e eventos que o IFB promove, não participam das formaturas dos alunos, não fomentam momentos de recepção e boas-vindas aos cursistas, não fazem reuniões para oportunizar e ofertar novas oportunidades e mudança de cargos, ou seja, a falta dessa motivação por parte dos gestores é um alerta quando pensamos em novos funcionários aptos para atingir seus objetivos pessoais e profissionais, agora como técnicos em educação.

Sem um espaço de reconhecimento para esses funcionários e a falta dessa parceria com os gestores, pouco se há de fazer para o sucesso total de um programa educacional de cunho social tão importante e necessário em nosso país.

## Referências

---

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2010**: Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação: documento final. Brasília: MEC, 2010.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. (1998). **Metodologia da Investigação**. Guia para autoaprendizagem. Universidade Aberta: Lisboa, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. vol. 1. Trad. de Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

MONLEVADE, João Antonio C. **Funcionários das escolas públicas**: educadores profissionais ou servidores descartáveis. Brasília: Idea, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social** – Métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo, Atlas, 2008. 334 p.

## **Parte III – Potencialização da aprendizagem formal através de abordagens não formais**



# Capítulo 8

## **Criar e Participar: Uma Análise dos Projetos Artístico-Culturais no Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina***

*Lucilene Alves Vitória dos Santos*

*Lia Pappámikail*

*Jane Christina Pereira*

### **INTRODUÇÃO**

O *Campus Planaltina* é uma escola de ensino profissional tecnológico situada no Distrito Federal (DF), na zona rural da região Administrativa de Planaltina-DF, próxima à cidade de Brasília, e faz parte do Instituto Federal de Brasília-IFB.

Atualmente, o *Campus* oferece os cursos de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (ensino integral), de Técnico Subsequente em Agropecuária, de Técnico Subsequente em Agroindústria, de Tecnólogo Superior em Agroecologia e de Licenciatura em Biologia. A origem dos estudantes é bastante heterogênea. Alguns são provenientes de outros estados ou de áreas rurais próximas ao Distrito Federal e residem na escola, que oferece alojamento. Os demais residem na cidade de Planaltina e outras regiões administrativas do DF.

Além dos cursos técnicos, o *Campus* desenvolve projetos artístico-culturais através de uma abordagem socioeducativa não formal. Este trabalho procurou analisar os impactos de alguns desses projetos com o intuito de compreender a importância da arte para a inclusão e formação cidadã dos seus participantes, no âmbito de uma instituição escolar de ensino profissionalizante.

Para essa análise, foram escolhidos os projetos desenvolvidos entre os anos de 2014 e 2015, a saber: *Brasi-Caboco*, que é um projeto de danças e músicas populares de diversas regiões do Brasil, coordenado pelo professor de História do *Campus*, e as oficinas de Artes Visuais (cerâmica e mosaico), desenvolvidas pelas autoras. Os projetos apresentaram-se como um objeto relevante pela diversidade de linguagens e de público. São projetos que, para além da experimentação e do domínio técnico das expressões em causa, procuram proporcionar uma

transformação nos participantes, como o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, além de possibilitar o acesso a novos conhecimentos, como o da cultura popular brasileira, como é o caso do projeto *Brasi-Caboco*.

O *Campus* Planaltina faz parte de uma tradição para formação técnica para o mundo do trabalho; porém, a partir da criação dos Institutos Federais em 2008, buscou-se uma mudança de paradigma em que a formação técnica deveria se articular com uma formação básica, proporcionando um ensino integral que também pudesse proporcionar à população valores da cidadania e uma formação mais holística, e não apenas a “aquisição” de um conhecimento tecnicista para o mercado de trabalho.

No que tange às finalidades do Instituto Federal de Brasília (IFB), seu Estatuto (IFB, 2009) deixa explícito o novo paradigma, pois propõe, no inciso X do artigo 4, que essa escola deve

Incentivar o desenvolvimento de políticas pedagógicas capazes de promover a integração entre o conhecimento propedêutico e o técnico, possibilitando a formação de cidadãos e cidadãs com consciência crítica, contribuindo efetivamente para a formação da cidadania.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, atualmente, os Institutos Federais possuem finalidades complementares: por um lado, a formação técnica para o mundo do trabalho; por outro lado, as atividades de extensão, que são ações, muitas recorrendo a metodologias de educação não formal, “que articulam suas atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas com demandas da população e para a comunidade” (CONIF, 2013, p. 13).

No entanto, por meio da pesquisa, pode-se perceber que, apesar da mudança de paradigma inscrita no dispositivo legal, a escola técnica ainda é permeada pela visão tradicional, que foi sedimentada no passado: uma visão tecnicista em que a arte e a cultura são muitas vezes vistas como supérfluas pelo corpo docente, pelo corpo discente e pela gestão escolar, que consideram como importante apenas a formação para o mercado.

Partindo da reflexão crítica a respeito desse contexto, surgem então as questões fundadoras nesta pesquisa: (1) O *Campus* Planaltina está proporcionando o acesso aos conhecimentos culturais e artísticos por meio da extensão, conforme está no seu Estatuto? (2) De que forma são operacionalizados os projetos no IFB? (3) No caso específico do *Campus* Planaltina, quais os impactos para os participantes dos projetos desenvolvidos atualmente?

## **METODOLOGIA**

Nesta pesquisa, procurou-se discutir o impacto do desenvolvimento e da participação em projetos que recorrem a linguagens e/ou expressões artísticas no *Campus* Planaltina, por meio da metodologia de estudo de caso. Segundo Gil (2002, p. 54) “o estudo de caso é um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Para tal, definiram-se dois eixos complementares. O primeiro visou

analisar a perspectiva institucional sobre a temática, tentando aferir as crenças e os valores sobre o papel da arte no *Campus*, identificando potencialidades e barreiras para o desenvolvimento de projetos que visam proporcionar a inclusão social, com recurso às expressões artísticas, e analisando formas de superar a falta de investimento institucional. Um segundo eixo de investigação analisou os impactos em termos de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como potenciais efeitos nas vidas dos participantes, analisando aspectos metodológicos desenvolvidos pelos seus mediadores. Além da análise dos projetos, propôs-se melhorias nas oficinas de artes visuais, com vista a futuras intervenções

Para a concretização desses objetivos, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, que “é uma proposta de trabalho ao nível de análise de conteúdo” que não se concentra em critérios quantitativos de representatividade (GUERRA, 2006, p.12). Portanto, para verificar o impacto dos projetos, considerou-se fundamental analisar a percepção de seus participantes e dar voz aos sujeitos, considerando suas opiniões com recurso a entrevistas semiestruturadas para posterior análise. A população estudada foi escolhida pelo vínculo significativo aos projetos. No caso do *Brasi-caboco*, os participantes foram indicados pelo professor coordenador geral do projeto pelo destaque na participação. Isso também foi realizado com os participantes das oficinas de cerâmica e mosaico.

O tipo de entrevista escolhido foi semiestruturado por ser uma forma mais flexível de entrevista, pois foram formuladas algumas questões previamente; porém, no decorrer das entrevistas, a partir de algumas respostas, surgiram outras questões que de forma flexível foram sendo colocadas.

Além das entrevistas com os participantes dos projetos, e no sentido de dar resposta ao primeiro eixo de investigação, foram realizadas entrevistas com os gestores, com o Pró-Reitor de Extensão, que é um dos responsáveis pelos programas de incentivo à cultura no IFB, e também com a diretora do *Campus* Planaltina. O objetivo dessas entrevistas foi de compreender o funcionamento das políticas de incentivo à produção cultural, bem como compreender a perspectiva da gestão sobre a importância dos projetos artístico-culturais no âmbito do IFB, e a possibilidade de ampliar o apoio aos trabalhos. Em suma, foram entrevistados 4 participantes da oficina de mosaico, que dela participaram em novembro de 2014, 9 participantes das oficinas de cerâmica, realizadas entre março e novembro de 2015; o professor de história do *Campus*, responsável pelo projeto *Brasi-caboco*, e 7 estudantes participantes desse projeto, além da diretora do *Campus* Planaltina e do Pró-Reitor de Extensão do IFB.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente, gravadas e depois transcritas. Após as transcrições, as falas foram analisadas de forma a se estabelecerem temas e categorias, colocadas em tabelas analíticas com o intuito de aferir os principais contributos dos projetos a partir da percepção dos participantes, bem como de analisar a visão dos gestores, confrontando essa visão com o que ocorre na prática. Além das entrevistas, foi ainda aplicada a técnica da observação participante nos projetos de Artes Visuais, pelo fato de as autoras estarem inseridas no ambiente onde ocorre a pesquisa e pelo fato de desenvolverem os projetos de mosaico e cerâmica, que se iniciaram em setembro de 2015, o que proporcionou reflexões sobre as ques-

tões metodológicas e sobre as produções dos participantes, à medida que o trabalho foi se desenvolvendo.

A pesquisa iniciou-se pelo levantamento bibliográfico, que continuou em todas as etapas. Para a coleta de dados, após o início do levantamento bibliográfico, foram realizadas as entrevistas e, paralelamente, também foi realizada uma pesquisa documental – por meio de resgate de diversos editais do Instituto Federal de Brasília para projetos de cunho artístico-cultural e de outros documentos que indiretamente possibilitaram o desenvolvimento desses tipos de projetos. Por meio da análise desses documentos, foram verificadas as principais dificuldades para a submissão e a aprovação de propostas. Foram analisados os entraves encontrados nos editais e também foram analisados os principais benefícios proporcionados por meio desses programas. Além disso, também foram resgatadas imagens dos trabalhos de alunos que participaram das primeiras oficinas de artes visuais desde 2008.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das entrevistas realizadas com os participantes dos três projetos, foi possível analisar os testemunhos e chegar a algumas conclusões sobre seus impactos. Algumas temáticas emergiram mais significativamente em diversas entrevistas. Assim, foi possível identificar contributos dos projetos para a inclusão social. Observou-se ainda que, espontaneamente, aspectos dos projetos de artes visuais se assemelham aos do *Brasi-caboco*, pois foi recorrente o aparecimento de algumas palavras nos discursos, tais como interação, relaxamento, paciência, superação de obstáculos, entre outras. Simultaneamente, foram analisados os três projetos em cada um dos aspectos, os quais, por meio da análise, permitem apontar para contributos da participação em projetos para a inclusão social.

### **GERAÇÃO DE OPORTUNIDADES: PROMOÇÃO DO ACESSO À EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA, PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES**

A inclusão, nesta pesquisa, assume vários sentidos, como o de oportunizar a experiência artística, valorizar a cultura dos participantes, promover a participação de pessoas com necessidades específicas, entre outros.

A partir da análise das entrevistas aos participantes das oficinas de cerâmica e mosaico, é possível afirmar que os projetos contribuem para a inclusão, na medida em que proporcionam efetivamente oportunidades de acesso à experiência artística. Os estudantes do *Campus Planaltina* são, de modo geral, de baixa renda e muitos nunca haviam participado de um curso de artes visuais, conforme confirmam os relatos obtidos nas entrevistas. Duas entrevistadas da oficina de mosaico nunca haviam frequentado algum curso e, dos nove entrevistados que participaram da oficina de cerâmica, todos afirmaram nunca ter tido acesso a curso dessa natureza anteriormente, embora a maioria alegue sempre ter tido vontade.

Nunca tinha participado, mas sempre gostei de artes. Sempre tive uma curiosidade muito grande. (Patrícia<sup>1</sup>, 15 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica).

Além da inclusão, por proporcionar acesso a experiências artísticas que geralmente seriam inacessíveis à população de baixa renda, a arte também pode proporcionar inclusão ao valorizar os saberes que as pessoas possuem, como é o caso do projeto *Brasi-caboco*, que valoriza as culturas dos estudantes. Segundo dados das entrevistas, muitos são oriundos do meio rural, de diversas regiões do país, e esse fator, na escola, resulta em discriminação (devido aos locais de origem). Segundo o professor coordenador, o projeto melhora a autoestima dos estudantes. Acrescenta-se ainda que houve algumas transformações técnicas no desenvolvimento artístico, no desenvolvimento da voz e da dança, e na desinibição, o que também promove a inclusão. Por meio desse projeto, observou-se, pelas falas dos entrevistados, que seus saberes são valorizados. De acordo com o professor coordenador do projeto:

Alguns estudantes quando entraram na proposta, eles tinham vergonha de dizer de onde eram, principalmente o pessoal do interior de Goiás aqui, eles sofrem *bullying* pela região de onde vêm. Com o projeto *Brasi-caboco*, eles se empoderaram, eles mostram a cultura deles. Nós temos um grupo de catira. O grupo de catira hoje, eles são vaidosos de mostrar as camisetas. Eu sou catireiro do IFB, então eles deixaram de ter vergonha e passaram a ter orgulho de serem o que são, valorizam a sua cultura. (Fernando, 56 anos, professor de história do *Campus*, coordenador do projeto).

Observou-se, em algumas entrevistas, o estímulo aos conhecimentos que estudantes já possuíam anteriormente ao ingresso no projeto, como ilustram as falas abaixo:

Antes de eu vir para cá, eu era músico, eu sou músico, quando fiquei sabendo que tinha música só para o segundo ano então como eu era do primeiro eu juntei alguns colegas e começamos a montar bandinha e não deu certo. Aí a gente pegou e o que me despertou mesmo foi essa união entre os colegas. (Ivan, 18 anos, coordenador do projeto na parte musical, aluno do curso Técnico Integrado).

O projeto *Brasi-caboco* é multicultural, o que, segundo Barbosa (1998), é fundamental na democratização da educação: “somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática”...(p. 80). É um projeto multicultural e inclusivo porque valoriza as culturas de origem dos estudantes, acolhe pessoas com necessidades específicas, como deficiência física, histórico de reprovação escolar, discriminação, *bullying*, pobreza, e problemas emocionais, valorizando assim seus talentos e estimulando o compartilhamento de conhecimentos. Muitas vezes, a cultura popular não tem espaço na escola e na mídia; portanto, o projeto apresenta músicas e danças que são desconhecidas pela maioria da população. O projeto também se configura como contributo para a democracia cultural, entendida como estímulo à produção cultural das pessoas (LOPES, 2015).

Em suma, verifica-se, a partir da análise, que, se os projetos de artes visuais possibilitam experiências novas no âmbito da expressividade e da estética, o projeto *Brasi-caboco* está, para

---

1 Os nomes dos entrevistados são fictícios.

além da experiência artística propriamente dita, mais orientado para a inclusão, pois proporciona não só o desenvolvimento e a valorização dos saberes que os estudantes já possuem previamente, mas também a participação de pessoas com necessidades específicas.

### **APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO E DA VIDA ESCOLAR: TORNANDO A ESCOLA MAIS ATRATIVA?**

A partir das análises das entrevistas, podemos inferir que as oficinas de artes visuais e o projeto *Brasi-caboco* exerceram alguma influência na educação formal, pois as atividades artísticas possibilitaram um maior envolvimento com a escola, tornando-a um espaço mais atrativo. A rotina dos estudantes do curso técnico integrado é agitada e estressante, e a evasão no *Campus* é muito alta. Muitos relataram que as oficinas proporcionaram momentos de prazer e relaxamento.

O caráter quase terapêutico é evidente, no sentido de proporcionar o bem-estar e estimular a capacidade criativa, pois em algumas falas dos estudantes a escola aparece como um espaço de grande pressão e desprazer, o que é ocasionado pela carga horária elevada, que tem mais de 17 disciplinas. Os relatos demonstram que os projetos influenciaram de fato o plano emocional. Obviamente que os projetos socioeducativos na área das artes não serão, por si sós, fatores determinantes na questão da evasão, mas parecem tornar a escola mais suportável, como foi observado em alguns testemunhos sobre a oferta de projetos artísticos no *Campus*.

É possível perceber essa questão pelas respostas dadas ao serem questionados sobre a motivo da inscrição na oficina:

Aprender técnicas de cerâmica e também esquecer os meus problemas mexendo nas argilas. Ficar relaxada, sair com as energias todas renovadas, é que eu saio daqui recarregada. Ô escolinha boa pra trazer problemas para nossa vida!... Continuei porque é legal, me diverte, me distrai dos problemas e concentrar-se tipo, numa clínica de estética, spa, não me perturbe. Eu me desligo, me desligo... (Patrícia, 15 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica)

Além de beneficiar os alunos do *Campus*, também pode proporcionar alívio das tensões dos participantes da comunidade em geral. No caso da cerâmica, o aspecto sensorial da argila proporciona sensações de serenidade e tranquilidade.

Gostei de tocar na argila, de abrir a massa, porque dá uma sensação boa. Lembra o barro na infância, mas é diferente porque produz algo mesmo. (Elza, 66 anos, coordenadora do Lar do Idoso de Planaltina, participante do curso de cerâmica).

De forma semelhante aos projetos de artes visuais, o projeto *Brasi-caboco* aparece para os participantes como um momento de relaxamento de tensões, uma oportunidade para fazer algo de que se gosta e com que se identifica, como ilustra o trecho da entrevista abaixo:

Na minha opinião, deveria ter mais e diferente, tem muita gente que não gosta daqui por causa da agropecuária, ele está aqui obrigado, mas sabe que é bom para ele, essas coisas...a minha mãe não, ela só acha que é perda de tempo, essas coisas, que eu falei para ela, ué mãe, eu gosto de lá, que é o único lugar que tipo a gente pode expressar a nossa arte, digamos assim, que a gente pode ser a gente, entendeu? É o único lugar assim... (Sheila, 18 anos, aluna do curso Técnico Integrado, participante do projeto).

Na tentativa de querer justificar a presença da arte numa escola e obter apoio, principalmente na escola técnica, recorremos a argumentos pragmáticos, como os de que os projetos artísticos poderiam ajudar nas matérias consideradas mais importantes da educação formal, porque melhoram competências fundamentais para o sucesso escolar, como a concentração, a disciplina, a paciência, e a organização. Desse modo, o estudante poderá se tornar um profissional melhor, como, aliás, alguns dos participantes referem. O fato de ser bem-sucedido nas disciplinas escolares é importante; é também um fator de inclusão; contudo, o projeto pode influenciar ou não em outras atividades. E se de fato não influenciar? A experiência artística em si não é válida? Pode parecer que não, talvez seja considerado um desperdício de recursos, mas pelo menos em algum momento a escola proporcionou algo realmente significativo para o estudante, ainda que o retorno possa não ser imediato nem palpável.

No cotidiano da escola, muitas vezes observamos alguns docentes das áreas não artísticas preocupados com a participação de estudantes com baixo rendimento escolar nos projetos, pois os consideram uma perda de tempo, que os projetos podem atrapalhar os estudantes, causar dispersão e desviar do foco principal, que é a formação técnica.

Muita gente não gosta do projeto, porque eles acham que aqui dentro do *Campus* a gente tem um tempo muito corrido, e acham que pode comer o tempo e consumir o tempo que a gente não tem, porém é uma coisa que eu não concordo tanto, porque a gente sabe conciliar as coisas. (Aline, 16 anos, curso Técnico Integrado, participante do projeto *Brasi-caboco*).

Portanto, percebe-se que o caráter lúdico e prazeroso próprio das artes faz com que muitos docentes de áreas não relacionadas se sintam incomodados e considerem a arte como algo desnecessário, até mesmo quando a expressão artística se relaciona ao curso técnico de agropecuária, como é o caso da catira, que é uma manifestação do meio rural. Essa situação justifica em parte a enorme resistência verificada ao desenvolvimento de projetos nessa área.

Pelas falas dos estudantes entrevistados, pudemos observar que os projetos podem auxiliar no desempenho escolar geral, mas não é possível afirmar que sejam um fator decisivo de permanência na escola ou um fator de sucesso escolar do aluno. Também não era esse o propósito dessa análise, que exigiria outro aparato investigativo.

Com efeito, muitos estudantes estão na escola pela necessidade de formação profissional, porque precisam de um emprego, e não necessariamente porque sonham com determinada formação técnica. As indústrias ou o mercado agropecuário também precisam de um trabalhador qualificado e produtivo. Com isso, o governo faz altos investimentos nessa formação e espera retorno. Por contraponto, considera-se, muitas vezes, que projetos artísticos geralmen-

te não propiciam renda, sendo por isso inúteis e dispensáveis. No entanto, ao proporcionarem à população a oportunidade de vivenciar algo com que ela possa se identificar e ter prazer, contribuem para uma educação libertadora, no sentido de permitir ao indivíduo aprender algo para si mesmo; não para a sua necessidade básica de sobrevivência, mas para a sua própria realização; não algo que necessariamente irá proporcionar lucro a um empregador, mas que irá poder até gerar renda ao permitir a descoberta um dom.

Desse modo, é possível afirmar que a existência de projetos pode contribuir para a permanência do estudante na escola, porque, se, por um lado, ele não é bem-sucedido nas disciplinas da educação formal, há algo na escola em que ele pode ser bom; a escola tem algum atrativo, resgatando o aluno e a sua motivação para um percurso escolar importante. Portanto, nossa convicção é de que os projetos artísticos têm muito a contribuir para a educação formal, seja proporcionando um momento de bem-estar, seja contribuindo para o desenvolvimento de talentos. A exclusão das artes da formação dos estudantes e o não reconhecimento dela como possibilidade de trabalho dificultarão tais possibilidades.

### **EMPODERAMENTO E AUTONOMIA: COMO O DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA SE FAZ DA SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS E APRENDIZADOS ADQUIRIDOS**

Nos projetos de artes visuais, observou-se que o edital de Incentivo ao Esporte, Cultura e Lazer da CEDAE possibilitou a autonomia e o protagonismo dos estudantes pela possibilidade de sua contratação como monitores. Tal estratégia potencia em princípio o empoderamento pela oportunidade de aprender e partilhar com outros as aprendizagens, o que entre os jovens é fundamental, dada a importância simbólica do grupo de pares, em contraponto com o mundo adulto (personificado no professor). Assim, a oficina não fica em poder apenas do docente, que precisa estabelecer uma relação de confiança com o discente, tanto na questão da administração dos recursos materiais, como na questão de orientação dos participantes durante as oficinas.

Ao mesmo tempo que as oficinas contribuem para o relaxamento, por via das características técnicas utilizadas, elas também possuem dificuldades. Mesmo nas dificuldades encontradas, percebe-se que é um trabalho árduo, mas que pode trazer benefícios para pessoas ansiosas ao trabalhar a paciência e a persistência, pois se observou em campo e nos relatos que a atividade artesanal proporciona essa habilidade de ser paciente pela vontade de se alcançar um objetivo, o que pode contribuir no desenvolvimento de competências cognitivas que podem influenciar na educação formal.

As oficinas de artes visuais podem pois contribuir para a diminuição da ansiedade, pelo menos junto de alguns dos participantes, pois a superação da impaciência foi um dos aspectos citados por vários entrevistados, como ilustra o trecho da entrevista abaixo:

Sujar minha mão na argila e testar minha paciência pintando coisas pequenininhas, porque eu não sou assim muito paciente, eu tenho um problema de esperar, fico dando tique quando eu tenho que ficar esperando as coisas. (Patrícia, 15 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica).

Também aparecem outras formas de superação, como o caso particular de uma pessoa com necessidade especial que participou da oficina de cerâmica e sentiu que superou obstáculos. Esse fato parece ir ao encontro do sustentado por Ferreira (2010, p. 60), quando diz que:

A arte possibilita a integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade, uma vez que vai facilitar também o desenvolvimento cognitivo. Observa-se que muitos alunos conseguem uma melhor verbalização, desenvolvem habilidades estimuladas por atividades artísticas, e conseguem adquirir um posicionamento social, possibilitando sua inclusão no mundo em que vivem... Considerando o desenvolvimento por meio da arte como fator fundamental para qualquer criança, e, especialmente, para os portadores de necessidades especiais, as artes visuais, a expressão corporal, as artes cênicas, a música e o artesanato deverão estar sempre presentes na tentativa de incluí-los na sociedade e fortalecer a identidade dessas pessoas, uma vez que esse aluno tem sempre a sensação de ser excluído, porque na maioria das vezes a sociedade o trata como incapaz.

O processo de mitigação desse tipo de exclusão reiterada e extremamente penalizadora da autoestima, de pessoas com necessidades específicas, pode ser observado no seguinte trecho da entrevista de uma participante com baixa visão:

Nunca tinha frequentado um curso de Artes Visuais antes, pois achava que não dava conta, por causa da baixa visão... As pessoas ficaram rindo, pois diziam que eu nasci para conversar, mas eu dizia que era uma terapia e que só ficava calada, concentrada, que a oficina trazia uma paz. As pessoas à minha volta não me levam à sério (família e colegas), mas estou fazendo tudo o que não tive oportunidade antes, disseram que pagavam para ver o meu trabalho... Achei que iria conhecer o colégio, passear e que não achava que iria para uma sala produzir tanta coisa maravilhosa. (Mara, 60 anos, frequentadora do Lar do Idoso de Planaltina, participante do curso de cerâmica, possui apenas 5% de visão em um olho).

Portanto, as oficinas são inclusivas, quer ao proporcionar acesso a técnicas inacessíveis para a maioria da população, pelos altos valores dos cursos e materiais, quer por possibilitar a participação de pessoas com necessidades especiais, sobretudo pela capacidade percebida de superar desafios com forte contributo para o desenvolvimento da autoestima, antevendo-se transferências para outras esferas da vida.

No que tange ao projeto *Brasi-caboco*, cabe ressaltar que foram detectados outros tipos de superação. Muitos estudantes que participam do projeto são tímidos e têm algumas dificuldades no desenvolvimento artístico, mas relatam que têm superado essas limitações, enfrentando a timidez e o nervosismo, como é possível observar no relato abaixo:

Apreendi que primeiro eu tenho que vencer a minha timidez e meu nervosismo, que quando fico na frente de muitas pessoas, eu tremo muito, e quase não dou conta de tocar e eu estou perdendo e quero cada vez mais ir aprofundando. (Talita, 16 anos, aluna do curso Técnico Integrado, participante do projeto).

Desse modo, observa-se que o projeto proporcionou superação de limites pessoais. O nervosismo nas horas das apresentações artísticas é algo comum e natural para a maioria das

pessoas; são raras as pessoas desinibidas, mas a vontade de participar faz com que muitos estudantes enfrentem este obstáculo.

Portanto, a partir da participação nesse projeto, alunos e tutores sentem-se instigados a ir além, a aprender outros assuntos, a aprimorar o que já sabem e a se capacitar, porque o projeto é contínuo, e os participantes podem desenvolver várias formas artísticas ao mesmo tempo.

Uma das conclusões que se ressalta é a de que o projeto *Brasi-caboco* proporciona formas de superação de diversas dificuldades, como as técnicas, em primeiro lugar, a superação da ansiedade e timidez com o público, além do desenvolvimento da autonomia na forma de criação de estratégias de mediação dos aprendizados.

## **APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS COM OS PROJETOS**

Os benefícios referidos pelos participantes não se esgotam no relaxamento e no desenvolvimento de virtudes e competências; a arte também é, na perspectiva de alguns, conhecimento.

Ao analisar os relatos citados, percebe-se que os participantes aprenderam técnicas específicas do ofício das artes, tanto na parte prática, quanto nas questões teóricas. As artes visuais são uma área do conhecimento que tem seus próprios códigos e técnicas; por meio das oficinas, os participantes percebem a complexidade das artes, tanto tecnicamente como para se desenvolver criativamente, desmistificando a ideia de que a arte é sempre uma coisa simples e fácil; por isso, relaxante. Apesar das complexidades e dificuldades, há o aspecto prazeroso. Nesse sentido, Maria G. Gohn ressalta como a arte pode ser vista de forma dialética e transformadora:

[...] A arte se mostra em um processo dialético com a realidade, no momento em que alguém seleciona, compara e interpreta as imagens registradas sobre qualquer suporte, seja o som, a dança o teatro, a cor, a forma de uma escultura e de tudo o que faz parte da vida. Ela transforma o olhar, que deixa de ser passivo e torna-se ativo, seletivo, tátil, contemplativo e criador, articulando-se aos processos da vida cotidiana. Nesse entendimento, a prática artística torna-se uma linguagem promotora da identidade, em que é possível estabelecer uma reflexão crítica, considerando o jovem um sujeito sociocultural, ou seja, que percebe, reconhece e passa a considerar a diversidade no contexto social. (GOHN, 2015, p. 70).

Em suma, as oficinas de artes visuais configuram-se como curso por ensinar técnicas artesanais, mas o termo oficina é utilizado para ressaltar que a proposta vai além da técnica ao buscar um espaço de experimentação e criação. Contudo, observou-se também, de forma explícita, que os tipos de aprendizados identificados pelos participantes de todos os projetos vão muito além das técnicas e do fazer artístico, pois se aprende a interagir com o outro, a ter paciência e a superar obstáculos. o que já remete para o foro das competências pessoais e sociais e, conseqüentemente, para o âmbito da educação não formal.

Os tipos de aprendizados também foram analisados no projeto *Brasi-caboco*. Verifica-se que muitos participantes não conheciam alguns tipos de música e dança do projeto, e a aprendizagem ocorreu de forma lúdica, como aparecem em outros testemunhos:

Eu aprendi sobre a diversidade cultural, em relação à música e que tem uma vasta assim, como vou dizer para você, tem uma grande qualidade, sabemos que o Brasil sofre uma forte influência norte-americana, aqui no Brasil mesmo, nós temos vários estilos musicais, dança muito bonito, quem vem lá de fora vê o Brasil rico em qualidades em relação a música e a dança... Para mim foi os estilos musicais, que ajuda a gente entender melhor, compreender como que é cada estado, entendeu? Cada região, diversidade. (Ivan, 18 anos, aluno do curso Técnico Integrado coordenador do projeto na parte musical).

A partir dos relatos, percebe-se, pelo trecho acima, que o projeto proporcionou aos jovens perceber que há outras possibilidades além da cultura de massa e da norte-americana, e a ideia de que a qualidade existe apenas no que é de fora pode ser desconstruída. O Brasil é um país de cultura rica e variada, formada por diferentes origens étnicas; contudo, muitos estudantes parecem não ter noção dessa riqueza cultural, por não ter muito espaço na mídia.

O projeto *Brasi-caboco* não tem como o foco aprendizagens técnicas; porém, acabam ocorrendo como consequência e pela vontade dos participantes de realizarem um trabalho bem feito; porém, aprende-se também a valorizar e respeitar as culturas regionais e a interagir com o outro. Ou seja, é, pois, legítimo questionar se a participação nesses tipos de atividades terá, além dos efeitos identificados, um efeito preventivo de fenômenos, como a evasão e o fracasso, ao contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais a um eficaz desempenho escolar.

## **INTERATIVIDADE E SOCIABILIDADE: O CONVÍVIO COMO TEIA DE AFETOS**

Muitas vezes, no espaço escolar, há estudantes que apresentam isolamento e têm dificuldades em interagir com os colegas; alguns dos participantes dos projetos de artes visuais apresentavam essa característica; porém, a interação entre as pessoas foi, por esse motivo, um dos fatores mais citados pelos participantes quando questionados sobre os benefícios da participação nas oficinas, referindo o prazer da convivência com os colegas e as novas amizades adquiridas. A maioria dos participantes era constituída por alunos do *Campus*; contudo, também participaram alguns professores, pois as oficinas são abertas a estudantes, à comunidade externa e aos servidores. Objetivamente, as oficinas possibilitaram interação entre pessoas de diferentes idades e estudantes de cursos diversos, além da aproximação entre docentes e estudantes, como aparecem nos relatos a seguir:

Fora as pessoas da minha sala eu não conversava, eu passo direto para minha sala, eu vou embora para casa ou então no refeitório, eu almoço, eu vou embora. Aqui eu conheci outras pessoas e eu conversei um pouquinho. (Patrícia, 15 anos, curso Técnico Integrado, participante do curso de cerâmica).

Essa questão também pode ser observada nos testemunhos dos participantes do projeto *Brasi-caboco*. Para a maioria, as relações de amizade se aprofundaram e se estenderam para além do projeto, entretecendo redes de afeto que poderão servir de suporte à integração plena dos estudantes na escola.

[...] principalmente nesse projeto acho que aprendi a conversar com as pessoas, lá a gente interage mais com as pessoas, até as meninas que não falam comigo, lá elas falam, o relacionamento é diferente e, com alguns ser mais unidos e pegou amor por alguns professores do projeto, essas coisas influenciam muito no aprendizado. (Sheila, 18 anos, aluna do curso Técnico Integrado, participante do projeto).

Verifica-se, assim, que, além das aprendizagens técnicas, os projetos proporcionam a interação e o bem-estar. As relações de amizade e convivência num ambiente descontraído também pode ser um fator que torna a escola mais atrativa.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS DOS PROJETOS: PROCESSO E PRODUTO**

Entre todas as oficinas realizadas desde 2008, observa-se que a de cerâmica foi a que trouxe mais satisfação para os participantes, pois os resultados são mais rápidos, e a técnica é acessível, o que resultou em objetos esteticamente agradáveis, com um bom acabamento e com variedades de estilos, diferentemente de uma oficina de desenho clássico, em que os participantes chegam com a expectativa de produzir um desenho realista; percebendo no seu decurso que é um processo demorado, acabam desistindo. Na verdade, “Segundo os arteterapeutas, a argila é símbolo de nascimento, de vida e de morte. Por isso, nossos afetos nela se projetam muito mais espontaneamente que em qualquer outro material” (FERREIRA, 2010, p. 98). A experiência observada parece confirmar essa convicção, pois as formas fluíam de forma muito natural. A cerâmica proporciona uma grande liberdade de formas com combinações de texturas. A maleabilidade da argila torna a técnica acessível. À medida que vão sendo trabalhadas sob orientação, muitas peças que inicialmente parecem toscas vão refinando-se e tornam-se belas após a queima. Sabe-se que a beleza não é a única função da arte. Todavia, no caso de trabalhos com intenção decorativa ou de arte aplicada, como os objetos utilitários, normalmente se busca um resultado belo no acabamento, o que é proporcionado pelo domínio artesanal e pela elaboração da forma singular, provocando surpresa. Os participantes foram estimulados a experimentar várias possibilidades e a explorar formas sem precisar copiar modelos, o que gerou peças interessantes.

O projeto *Brasi-caboco* proporciona o protagonismo dos estudantes, uns aprendem com os outros; eles têm que se organizar e interagir com os colegas. As relações de amizade são um dos aspectos que mais aparecem nas falas dos participantes, e o projeto não se desenvolve de cima para baixo. Não é o professor que traz o conhecimento; o professor atua como mediador.

Os projetos se relacionam, portanto, com os pressupostos da Educação Social, que é uma alternativa complementar à educação formal. Trabalham com populações juvenis em situação de risco, tanto numa perspectiva preventiva, como de recuperação ressocializadora;

procuram capacitar novas respostas educacionais para o desenvolvimento da população, para protagonizar seus saberes. (TIMÓTEO, 2013).

Nesse sentido, conclui-se que os projetos desenvolvem competências que são difíceis de conseguir apenas com a educação formal, além de proporcionar aprendizados além do currículo tradicional, através da troca de saberes e do protagonismo, colocado no aprendiz. Muito embora não o tenham feito com esse propósito, os coordenadores dos projetos analisados desenvolveram estratégias e metodologias consistentes com a práxis da Educação Social, principalmente no caso do projeto *Brasi-Caboco*, que busca atenuar problemas específicos existentes na escola, como por exemplo o *bullying*.

## **OFICINAS DE ARTES VISUAIS: DUAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

No 1º semestre do ano de 2016, foram aprovados mais dois projetos de artes visuais submetidos a editais do IFB. Um dos projetos foi submetido ao edital da CDAE e foi aprovado com o título *Oficina básica de desenho e cerâmica*. Foi a 4ª vez que um projeto de artes foi aprovado por meio desse edital. O valor do recurso solicitado para a compra dos materiais necessários ao desenvolvimento foi de R\$ 1.200,00.

Atualmente, há um forno de cerâmica funcionando, devido à aprovação de projeto no edital da CDAE no ano anterior, que permitiu a compra de peças que estavam danificadas, o que possibilita a continuidade de novos projetos no *Campus*.

Nessa oficina, incorporam-se já alguns dos resultados desta pesquisa, propondo-se aulas de desenho com a manutenção da componente de cerâmica. Alguns entrevistados, que frequentaram as oficinas anteriores, demonstraram precisamente o interesse em aprender técnicas de desenho por considerarem que podiam agregar algo ao trabalho da cerâmica. Incorporar no desenho de atividades socioeducativas as preferências, anseios e expectativas daqueles que delas irão usufruir é um elemento essencial para que estas se tornem adequadas, fazendo com que os participantes se sintam reconhecidos na proposta.

Nas próximas oficinas, será possível trabalhar de forma mais conceitual, contextualizada e interdisciplinar, com recurso à metodologia da *Tertúlia Literária Dialógica*, que pode, em nosso entender, ser adequada a uma proposta de artes visuais.

Essa metodologia é desenvolvida no IFB/*Campus* Taguatinga Centro pela professora Jane Christina Pereira, que teve seu trabalho com mulheres em vulnerabilidade social (2011-2013) premiado com a Certificação de Tecnologia Social pela Fundação do Banco do Brasil e BNDES. Trata-se de uma atividade cultural e educativa baseada em pressupostos de dialogicidade de Paulo Freire, e que tem os seguintes princípios: diálogo igualitário, criação de sentido, inteligência cultural, solidariedade, igualdade de diferenças, transformação, dimensão instrumental e fruição artística. Ela desenvolve o projeto a partir da leitura de obras clássicas da literatura e também inclui a leitura de escritores de origem popular. É um método que “gera um espaço de diálogo igualitário e reflexão, a partir das diferentes interpretações que derivam de um texto literário”. (PEREIRA; ANDRADE, 2014, p. 31). Esse método também pode

ser aplicado na leitura de obras de artes visuais e, assim como os pressupostos da *Abordagem Triangular*, envolve apreciação, contextualização e produção artística. Contudo, é próprio da TDL uma sistematização que apresente um moderador (para anotar as falas), e um relator (para registrar as principais ideias dialogadas e ler os comentários). Ao final, registra-se a memória dos encontros.

Dessa forma, alguns artistas poderão ser escolhidos nas próximas oficinas pelos participantes destas e, a partir da apreciação, contextualização e diálogos, culminar numa produção plástica mais ampla e desenvolver trabalhos não apenas de arte aplicada, mas de figuras modeladas. A oficina se iniciará com os procedimentos práticos e, à medida que for se desenvolvendo, serão apresentadas obras para momentos de apreciação e contextualização. Para tanto, poderemos buscar inspiração em artistas eruditos que trabalham com desenho e escultura, como também em artistas populares brasileiros, como por exemplo, Mestre Vitalino. Dessa forma, procura-se, simultaneamente, democratizar a cultura.

Pretende-se oferecer duas aulas por semana, com duração de três horas cada, uma para desenho e outra para cerâmica.

O outro projeto foi aprovado no edital da PREX, que foi lançado para todos os *campi* de Brasília, em 1º lugar, com o título *Oficina básica de biojoias em cerâmica para qualificação profissional e geração de renda*, com um recurso de R\$ 4.000,00. Essa proposta já foi executada e teve três estudantes do *Campus* como monitores remunerados por cinco meses, recebendo, cada um, uma bolsa mensal de R\$ 300,00. Esse é um projeto de natureza mais pragmática, por visar o empreendedorismo por meio da aprendizagem de um ofício criativo, e enquadra-se na linha temática de Ação Social do edital.

O projeto foi ofertado para estudantes do *Campus*, e também foram reservadas vagas para comunidades próximas ao *Campus* Planaltina, que se beneficiaram dos projetos de extensão.

Apesar do teor pragmático, ocorreram, paralelamente à prática, momentos de apreciação de várias formas de cerâmica, por meio de imagens apresentadas com auxílio do aparelho de *data show*, além da contextualização teórica. O objetivo foi estimular a produção de objetos criativos e a apreciação de obras que desenvolvessem a capacidade de percepção visual por meio das variedades de criação de formas possíveis que pudessem inspirar os participantes. A oficina de biojoias ocorreu uma vez por semana, com duração de três horas.

## Referências

---

BARBOSA, ANA MAE. **Tópicos Utópicos**. Belo horizonte: C/Arte,1998.

CONIF. **Extensão tecnológica Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasil: CONIF. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016

- GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOHN, Maria da glória. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.
- GUERRA, Isabel. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo sentidos e forma de uso**. Estoril: Príncípia, 2006.
- IFB. **Instituto Federal de Brasília**: Estatuto 2009. Brasil: IFB, 2009.
- FERREIRA, AURORA. **Arte, escola e inclusão**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LOPES, J. M. Teixeira (2015). **Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural**. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Cadernos de Estudo 14, 2015.
- PEREIRA, Jane; ANDRADE, Ana Paula. **Tertúlia Literária dialógica**: teoria e prática. 1. ed. Brasília: IFB, 2014.
- TIMÓTEO, ISABEL. **A evolução da Educação Social**: perspectivas e desafios contemporâneos. Revista da associação dos profissionais técnicos superiores de educação social, 2013. p. 12-18.



## **Parte IV – Formação e políticas de educação profissional**



# Capítulo 9

## **Fatores de Influência na Evasão Escolar: Um Estudo de Caso em Três Cursos Técnicos Subsequentes do *Campus* Brasília, do Instituto Federal de Brasília**

*Juana de Carvalho Ramos Silva*

*Paulo Coelho Dias*

*Maria Cristina Madeira da Silva*

### **INTRODUÇÃO**

Neste trabalho são apresentados e problematizados os principais fatores de influência nos processos de abandono e de permanência escolar de estudantes em cursos Técnicos Subsequentes de Nível Médio do *Campus* Brasília, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB.

A partir de fatores de influência recorrentes em pesquisas sobre evasão escolar, apresentados no referencial teórico, foram estudados e verificados, especificamente, os fatores internos – relacionados a questões de características individuais e relacionais – e externos – quanto a questões da instituição de ensino e socioeconômicos. Nesse sentido, pode-se citar o trabalho de Heijmans (2014), no qual essa autora afirma ser a ação de abandonar a escola (ou não), condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante.

O objetivo geral foi identificar fatores de influência no processo de evasão e de permanência escolar no âmbito dos Cursos Técnicos Subsequentes em Informática, Eventos e Serviço Público do *Campus* Brasília do IFB, finalizados em julho de 2015. Quanto aos objetivos específicos, pretendeu-se mensurar taxa de evasão e de conclusão dos cursos estudados, verificar quais são os fatores de influência autodiagnosticados pelos sujeitos dos processos de evasão e de conclusão, conscientizar a comunidade acadêmica quanto à dimensão do problema e de sua corresponsabilidade, sob uma perspectiva ativa e humana de enfrentamento, e subsidiar futuras pesquisas e políticas institucionais sobre o tema.

## METODOLOGIA

No grupo estudado, composto por jovens estudantes, pretendeu-se verificar quais fatores, nos cursos técnicos subsequentes de nível médio do IFB, apresentam maior influência no processo de evadir (ou não). Essa verificação ocorreu em uma pesquisa de metodologia mista, de base qualitativa e quantitativa, realizada com a utilização de questionários semiestruturados e entrevistas semidiretivas aplicadas a dois grupos de estudantes – evadidos e concluintes de cursos técnicos de um dos dez *campi* do IFB, *Campus* Brasília. De posse dessa informação, foram levantados os fatores de influência supracitados em ambos os processos, na perspectiva dos estudantes, sujeitos da ação. Além disso, utilizou-se do perfil socioeconômico desses estudantes, obtido junto ao Setor de Registro Acadêmico do *Campus*, para mapear o perfil dos estudantes dos cursos e analisá-los em conjunto com os dados obtidos na pesquisa.

Para análise e cálculo, consideraram-se apenas as turmas dos cursos supracitados concluídas em julho de 2015, para que fosse possível realizar a análise com os indivíduos concluintes e com os evadidos. Ressalta-se que foi considerada evasão como “saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL, 1997, p. 19). Para fins de levantamento, neste estudo, definiu-se como aluno evadido aquele que se matriculou e frequentou o curso, ausentando-se injustificadamente por mais de 50% do período ou se desligando do curso antes de sua conclusão. Como concluinte, considera-se a definição do Manual de Indicadores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC, 2014), ou seja, aquele aluno que integrou os créditos e está apto a colar grau, ou que já o tenha feito.

Quanto aos sujeitos, foram seis entrevistados, três concluintes e três evadidos de cada curso. Quanto aos respondentes dos questionários, foram 22 arguidos. Quanto aos sujeitos respondentes dos questionários, das 22 respostas aos questionários, oito (36,4%) foram de estudantes que evadiram dos cursos e 14 (63,3%) de estudantes que concluíram o curso no tempo previsto dos cursos Técnicos Subsequentes de três semestres. Foram 11 sujeitos (50%) do curso de Eventos, seis (27,3%) do curso de Serviços Públicos e cinco (22,7%) do curso de Informática, sendo que 100% dos sujeitos afirmaram ter sido eles próprios que escolheram os respectivos cursos.

Os dados dos questionários foram analisados estatisticamente para identificação de correlações entre as variáveis. Para isso, utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Por meio desse programa, foram realizados os seguintes testes: Qui Quadrado, quando pelo menos uma das variáveis fosse nominal (apresentando correlação significativa quando o resultado fosse inferior a 0,05), associado ao V de Kramer, para identificar a intensidade da correlação (sendo 0 para intensidade nula; 0,5 para intensidade média; e 1 para intensidade máxima); Tau de Kendall, para cruzamento de variáveis ordinais (com índice de significância também inferior a 0,05); e o Teste Eta, para variáveis de intervalo (com níveis de correlação de 0 para intensidade nula, de 0,5 para intensidade média, e de 1 para intensidade máxima).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Especificamente quanto aos cursos estudados e seus respectivos números de estudantes, tem-se a seguinte composição: 87 do curso Técnico em Eventos, 53 do curso Técnico em Informática e 86 do curso Técnico em Serviços Públicos. Quanto à faixa etária dos estudantes dos cursos, verificou-se que 36,8% do curso de Técnico em Eventos, 50,9% do curso Técnico em Informática e 43% do curso Técnico em Serviços Públicos eram jovens de até 29 anos de idade, fase importante da vida do indivíduo de transição para a vida adulta. Quanto às demais faixas etárias, no curso de Técnico em Eventos, 49,4% tinham entre 30 e 50 anos, 11,5% tinham acima de 51 anos e 2,3% não declararam a idade. No curso Técnico em Informática, 37,7% estavam na faixa de 30 a 50 anos, 5,7% acima de 51 anos e 5,7% não declararam a idade. No curso Técnico em Serviços Públicos, 42% estudantes tinham entre 30 e 50 anos de idade, 4,6% tinham acima de 51 anos e 10,4% não responderam.

Quanto ao gênero, verificou-se que todos os cursos, com exceção do curso de Técnico em Serviços Públicos, apresentam majoritariamente homens em sua composição, conforme o Quadro I. Quanto à etnia e à cor dos estudantes, a predominância foi da cor parda em todos os cursos (ver Quadro I). No que compete à renda familiar, também se verificou semelhanças entre os estudantes dos cursos, com predominância de renda salarial familiar equivalente a até um salário-mínimo (R\$ 788,00) em todos os cursos (ver Quadro I).

**Quadro I** – Composição étnica, de gênero e de renda dos estudantes dos cursos Técnicos Subsequentes do *Campus Brasília* do IFB

		TÉCNICO EM EVENTOS	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	TÉCNICO EM EVENTOS
<b>Gênero</b>	Feminino	19 %	38 %	76 %
	Masculino	81 %	63 %	24 %
<b>Etnia/Cor</b>	Amarelo	7 %	6 %	6 %
	Branco	25 %	13 %	23 %
	Negro	18 %	15 %	20 %
	Pardo	42 %	58 %	45 %
	Não declarou	8 %	8 %	6 %
<b>Renda</b>	Até 1 salário mínimo	58 %	57 %	72 %
	De 1 a 2 salários mínimos	24 %	15 %	12 %
	De 2 a 5 salários mínimos	11 %	5 %	2 %
	De 5 a 10 salários mínimos	3 %	0 %	0 %
	Não declarou	4 %	23 %	14 %

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Entre todos os estudantes dos cursos, tem-se a seguinte configuração de situação escolar: 40 evadidos e 32 concluintes para o curso Técnico em Eventos; 40 evadidos e um concluinte para o curso Técnico de Informática e 44 evadidos e 14 concluintes para o curso Técnico em Serviços Públicos, conforme Quadro II, a seguir, com o panorama de situação escolar dos estudantes, por curso.

**Quadro II – Situação escolar dos estudantes nos cursos**

	TÉCNICO EM EVENTOS	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	TÉCNICO EM EVENTOS
<b>Concluintes</b>	32 (36,78 %)	01 (36,78 %)	14 (36,78 %)
<b>Evadidos</b>	40 (45,97 %)	40 (36,78 %)	44 (36,78 %)
<b>Trancados</b>	05 (05,75 %)	02 (36,78 %)	04 (36,78 %)
<b>Reprovados</b>	04 (04,60 %)	03 (36,78 %)	02 (36,78 %)
<b>Integralizados</b>	02 (02,30 %)	02 (36,78 %)	08 (36,78 %)
<b>Em curso</b>	04 (04,60 %)	05 (36,78 %)	14 (36,78 %)
<b>TOTAL</b>	87 (100,00 %)	53 (100,00 %)	86 (100,00 %)

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Pelos dados do perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de Técnico em Eventos, Técnico em Informática e Técnico em Serviços Públicos, conforme Quadro III a seguir, a renda familiar apresenta-se majoritariamente, nos concluintes, na faixa entre dois e cinco salários mínimos, assim como também no grupo dos evadidos, excetuando-se o curso de Informática, no qual a maior parte dos evadidos encontra-se na faixa de um a dois salários mínimos.

Contudo, analisando-se a renda *per capita* dos estudantes dos cursos, percebe-se que a maioria se situa num nível de renda de até um salário-mínimo, tanto para evadidos quanto para concluintes, excetuando-se o curso de Informática, que apresentou apenas uma concluinte na faixa de dois a cinco salários mínimos (ver Quadro IV).

No grupo de evadidos, o percentual que recebe até esse valor é consideravelmente maior que no grupo de concluintes; enquanto os maiores percentuais, tanto dos que recebem entre um e dois salários, e entre dois e cinco, encontram-se em todos os cursos, excetuado o curso de Informática, no grupo de concluintes. A maior renda per capita foi encontrada no curso Técnico de Eventos, de igual forma entre concluintes e evadidos. Esses dados sugerem a existência de diferenças na trajetória e nos perfis dos estudantes e, também, uma renda individual consideravelmente maior nos grupos de concluintes, segundo os três cursos abordados.

**Quadro III – Renda familiar por grupo de estudantes evadidos e concluintes**

Renda familiar	TÉCNICO EM EVENTOS		TÉCNICO EM INFORMÁTICA		TÉCNICO EM EVENTOS	
	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos
Até 1 salário mínimo	9%	12,5%	0%	15%	7%	16%
De 1 a 2 salários mínimos	19%	32,5%	0%	30%	22%	32%
De 2 a 5 salários mínimos	47%	42,5%	100%	22,5%	50%	34%
De 5 a 10 salários mínimos	13%	7,5%	0%	15%	14%	2%
Acima de 10 salários mínimos	6%	2,5%	0%	0%	0%	0%
Não declarou	6%	2,5%	0%	17,5%	7%	14%

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro IV – Renda per capita por grupo de estudantes evadidos e concluintes**

Renda Per Capta	TÉCNICO EM EVENTOS		TÉCNICO EM INFORMÁTICA		TÉCNICO EM EVENTOS	
	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos
Até 1 salário mínimo	47%	67%	0%	57%	64%	73%
De 1 a 2 salários mínimos	28%	20%	0%	15%	22%	11%
De 2 a 5 salários mínimos	16%	7%	100%	0%	7%	0%
De 5 a 10 salários mínimos	3%	3%	0%	0%	0%	0%
Acima de 10 salários mínimos	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Não declarou	6%	3%	0%	23%	7%	16%

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram identificados, nas falas e respostas dos sujeitos, fatores de influência no processo de evasão e de permanência nos cursos nos seguintes domínios: a) interno – relacionados às

características pessoais do sujeito, à vida cotidiana e às condições familiares de cada estudante; b) externo – relacionados aos componentes institucionais e do contexto socioeconômico no qual o indivíduo está inserido. Contudo, os fatores inter-relacionam-se influenciando o indivíduo mutuamente para a ação de abandonar ou não o curso.

Assim, entendendo a correlação mútua entre os fatores de influência, e, por mera questão analítica, os fatores de influência verificados a partir do estudo dos questionários e da categorização das entrevistas foram, portanto, separados nas seguintes dimensões: individual; social, institucional e socioeconômica.

Nos sujeitos respondentes da pesquisa, no âmbito individual, identificaram-se nos questionários e nas entrevistas variáveis como resiliência, vontade de adquirir conhecimento, empoderamento, disponibilidade, expectativas, entre outras, expostas a seguir. Segundo Rumberger (2008 *apud* SALES, 2014), os fatores do universo individual são: resiliência ou persistência educacional, relação com autoconceito, expectativas e objetivos.

Quando perguntado aos concluintes, no questionário, se houve vontade de desistir em algum momento do curso, 57,1% afirmaram que *não* e 42,9% afirmaram que *sim*. Nesses últimos, os motivos relacionados ao âmbito individual foram descritos por eles como: “frustração”; “Me senti um pouco desmotivada num momento do curso”.

Quanto ao fator de maior influência para a conclusão do curso, 14,3% apontaram influências de aspecto individual relacionadas à persistência quanto à finalização de algo iniciado: “Já tinha cursado metade do curso, portanto não havia porque desistir”; e “O curso tem ótimos professores, mas a minha vontade de terminá-lo e fazer as disciplinas foi maior”.

Na questão que indaga o motivo da não conclusão para os evadidos, 12,5% alegaram a não identificação com o curso, não alcançando provavelmente suas expectativas iniciais, ou desconhecendo de fato o curso, como na fala desse entrevistado evadido: “pra falar a verdade também nem eu sabia o que esperar apesar de lido alguma coisa a respeito, mas eu não tive a percepção de entender o curso propriamente, convivendo aqui que fui entender e realmente me animei muito.”

Houve correlação estatística de média intensidade ( $V = 0,4$ ) entre ter tido dificuldades e a situação de *evadido ou concluinte* do sujeito,  $\chi^2 = 4,617$  ( $p < 0,05$ ). O teste revelou que concluintes tiveram mais dificuldades que evadidos, sendo que 57,1% dos concluintes informaram ter tido dificuldades, e apenas 12,5% dos evadidos fizeram a mesma afirmação. Interessante notar que, mesmo tendo abandonado o curso, os evadidos alegam não ter tido dificuldades durante o período em que o cursaram, enquanto, entre os concluintes, a maioria alegou ter tido dificuldades, mesmo já tendo concluído com êxito o curso. Esses dados, associados a outros vistos anteriormente, como persistência, indicam que fatores de natureza individuais, como a resiliência, têm forte importância para a superação de dificuldades e a conclusão de um curso.

Segundo Sequeira (2009), os fatores de resiliência geralmente são divididos em três dimensões: a) pessoal – na qual características individuais poderiam ser desenvolvidas por meio

das relações interpessoais, de atividades educativas e culturais ou pela psicoterapia; b) ambiental – que remete a condições que possam favorecer o desenvolvimento pleno do sujeito ou sociais; e c) social – por meio de vínculos de pertencimento e apoio que garantissem uma sustentação simbólica, que incentivasse suas potencialidades, um espaço de inclusão.

Assim, para a autora, a resiliência é um fenômeno de fortalecimento psicossocial passível de ser desenvolvido inclusive pela educação formal e informal, na qual o educador é a peça-chave nessa promoção, em especial nas situações em que os familiares não estão presentes. Por isso, Sequeira (2009) defende a promoção dos educadores mediante projetos de aprimoramento, de valorização e de resignificação do seu papel, conduzindo suas ações por vínculos afetivos e de autoestima de ambos, educador e educandos.

No aspecto social, foram levantadas questões essencialmente atreladas aos relacionamentos dos sujeitos com a comunidade escolar, colegas de classe, familiares e profissionais da Instituição. A partir das entrevistas e das respostas aos questionários, identificaram-se relações de amizade, vínculos positivos e negativos entre estudantes e docentes, e relações de suporte para a conclusão dos cursos, entre outros, expostos a seguir.

Para um dos concluintes entrevistados, o fator relacional, no que tange ao vínculo positivo com os colegas de classe, foi o que o levou a concluir o curso, como exposto na fala: “A união, porque, por exemplo, teve várias vezes que eu tive vontade de parar e [pausa] não, não para, vai continua e tal.”.

De forma geral, todos os entrevistados afirmaram ter feito amigos no curso, uns com mais ênfase que outros. Houve também identificação com professores. Em um caso específico da concluinte do curso de Informática, houve identificação de gênero e de etnia, em que a estudante afirmou ter se sentido reconhecida por meio de uma proposta de desenvolver um projeto com uma professora.

Verificou-se o peso dos vínculos e das relações sociais no ambiente escolar, configurando-se como um possível fator de influência para a permanência dos estudantes, afetando inclusive o âmbito individual em relação à sensação de identificação, até mesmo de autoestima, como no caso acima citado, um fator motivador externo. Observa-se ainda que o papel do professor é importante não só pedagogicamente, mas também no que se refere à motivação: o educando tem o professor como referência. A forma como se relaciona e como é visto pelos estudantes afeta o empenho do estudante na disciplina que ele ministra.

Segundo Robbins (2004), o envolvimento social é fundamental e engloba a sensação de pertencimento no ambiente da instituição, e também a qualidade das relações com professores, colegas e outros funcionários. Contudo, nesta pesquisa, observou-se que, em alguns casos, o envolvimento social, principalmente no que diz respeito aos colegas de classe, dificultou (mas não evitou) a evasão dos estudantes. Desse modo, ter criado laços de amizade com outros alunos foi uma questão ponderada quando da evasão, mas não foi decisiva nos casos observados, como no caso de dois sujeitos evadidos entrevistados que informaram que, apesar do bom relacionamento com colegas e funcionários, problemas de saúde – para um

deles, próprio; e para o outro, familiar – prevaleceram como fator determinante para a evasão. Por outro lado, a única concluinte do curso Técnico de Informática ressaltou a importância do reconhecimento e do apoio de uma docente para o seu êxito no curso.

No âmbito institucional, quanto à satisfação em estudar no IFB, 86,4% dos respondentes dos questionários afirmaram ter gostado *muito* ou *muitíssimo*, enquanto 13,6% afirmaram ter gostado de forma mediana. Já no que diz respeito à satisfação do curso, 86,4% disseram também ter gostado *muito* ou *muitíssimo* do curso, e 13,6% gostaram *pouco* e *médio*.

Estatisticamente, pelo teste Tau de Kendall, foi verificada correlação estatística entre o apreço pelo Instituto Federal de Brasília e pelo curso realizado ( $\tau = 0,54$ ,  $p < 0,05$ ). Tendencialmente, os que mais gostam do IFB são os que mais tendem a gostar do curso que fizeram. Verificou-se que, dos que gostaram muito do curso, 87,5% gostaram com a mesma intensidade da Instituição. Dos que gostaram muitíssimo do curso, 63,6% também afirmaram ter gostado muitíssimo do IFB. Dos que gostaram de forma média da Instituição, 100% afirmaram também ter gostado de forma média do curso realizado.

Houve correlação estatística entre apreço pelo curso e percepção de sua utilidade futura, sendo  $\chi^2 = 8,136$  ( $p < 0,05$ ). Quanto à percepção de utilidade futura do curso, dos que afirmaram positivamente, 54,4% gostaram muito do curso, 38,1% gostaram muitíssimo e apenas 9,5% gostaram de forma média do curso realizado. Identificou-se, dessa forma, uma previsível correlação, ou seja, os que mais enxergam utilidade futura do curso são também aqueles que mais gostaram do curso.

O resultado obtido pelo teste Qui-Quadrado de  $\chi^2 = 31,253$  ( $p > 0,05$ ) evidencia a ausência de relação entre grau de satisfação em relação à Instituição e fatores de influência para o abandono ou para a permanência nos cursos; ou seja, o fato de gostar da Instituição (ou não) não influi no processo de abandono, ou pelo menos não o faz com a intensidade suficiente, nem no processo de permanência dos estudantes.

Quando perguntado aos concluintes, no questionário, se houve vontade de desistir em algum momento do curso, 57,1% afirmaram que *não* e 42,9% afirmaram que *sim*, pensaram em desistir. Nesses últimos, os motivos foram distintos. 50% dos que sentiram vontade de desistir apresentaram motivos relacionados à Instituição, a saber: “Falta de algumas informações e por causa do distanciamento de informações dentro da instituição.”; “Aos professores, falta experiência profissional na área de atuação; falta de didática, falta de apoio, falta de interesse dos professores em apoiar os projetos dos alunos, aulas mal elaboradas, desinteressantes, dentre outros.”; “Falta de foco no conteúdo ministrado, despreparo dos docentes e falta de apoio na realização dos eventos obrigatórios”.

Já na questão que indaga o motivo da não conclusão aos evadidos, 12,5% apontaram motivos institucionais relacionados à organização, informando que os professores entregavam muito atestado médico e que, por isso, muitas vezes não havia professor em sala.

Segundo Robbins (2004), as influências do contexto acadêmico incluem fatores institucionais que podem, de algum modo, afetar a disponibilização, aos alunos, de recursos que favoreçam a persistência e a permanência no curso. De fato, aspectos institucionais ligados a questões pedagógicas, como a estrutura curricular e o funcionamento do curso, foram citados como elementos que contribuíram para a insatisfação com o curso e a decisão de abandoná-lo, mas a qualidade do corpo docente contribuiu para a satisfação dos que permaneceram.

No que se refere a questões financeiras, quando perguntado se houve dificuldades para realizar o curso, apenas 12,5% do grupo de evadidos responderam afirmativamente e indicaram como motivo a falta de recursos financeiros. Para o grupo de concluintes, quanto às dificuldades encontradas, 37,5% informaram ter tido dificuldades de cunho financeiro – o que não foi determinante, pois ainda assim concluíram o curso.

Quanto à renda familiar e suas correlações estatísticas, não se verificou correlação com o curso realizado do sujeito, sendo  $\chi^2 = 9,278$  ( $p > 0,05$ ). Também não houve correlação entre apreço pelo curso, nem pela Instituição, com a renda familiar sendo, respectivamente,  $\chi^2 = 14,282$  e  $\chi^2 = 9,783$ , ambas com  $p > 0,05$ . Também não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre a renda familiar e os fatores para a evasão ou para a permanência, sendo  $\chi^2 = 45,535$  ( $p > 0,05$ ).

Quanto ao fator de maior influência para a conclusão, 7,1% responderam ter sido o apoio financeiro da Instituição o motivador, e nenhum evadido apontou a falta de recursos financeiros como fator de influência para o abandono. Questões profissionais também foram consideradas nesta dimensão socioeconômica, verificando-se considerável influência para ambos os grupos.

Para os evadidos, 25% alegaram que o que mais influenciou para a saída foi o fato de ter de priorizar o trabalho ao estudo; 12,5% atribuíram a falta de tempo como fator para o abandono, e outros 12,5% alegaram ser o turno de oferta do curso incompatível com o trabalho. Ou seja, 50% dos evadidos apontaram como maior responsável de abandono do curso a necessidade de trabalhar e a incompatibilidade com os estudos. A questão profissional também aparece para o grupo de concluintes: 28,6% informaram ter sido um fator de influência para sua conclusão no curso a possibilidade de galgar melhores possibilidades de emprego após a formação; 21,4% deles atribuíram aos bons professores a influência para a conclusão; 14,3%, aos bons relacionamentos com colegas; 7,1%, ao apoio familiar, como visto anteriormente nas dimensões institucional e social, e os demais se dispersaram entre outros fatores relacionados ao interesse por nova área e à persistência do indivíduo.

A incompatibilidade de tempo em detrimento do trabalho também foi identificada na fala dos entrevistados. Foram três respostas considerando esse o motivo de abandono do curso, duas de concluintes referindo-se a esse possível motivo de abandono pelos colegas da classe, e uma de um evadido sobre seu próprio motivo de evasão, evidenciando um fator de forte influência na ação de evadir. Como verificável na fala de um dos entrevistados supracitados:

“Teve gente que abandonou por conta do trabalho. Inclusive tem uma pessoa que eu conversei com ela, que a gente se fala muito que, ou ela trabalhava ou ela estudava”.

Entre ter alguém na família a receber algum benefício do governo e os grupos de estudantes evadidos e concluintes, não foi verificada correlação estatística,  $\chi^2 = 3,072$  ( $p > 0,05$ ). Do grupo de evadidos, 37,5% afirmaram que alguém recebe ao menos um benefício, e 62,5% afirmaram que ninguém recebe. Dos concluintes, apenas 7,1% afirmaram que algum membro da família recebe benefício.

Verificou-se correlação estatística de média intensidade ( $V = 0,4$ ) entre situação escolar do estudante e recebimento de auxílio financeiro do IFB pelo estudante,  $\chi^2 = 4,617$  ( $p < 0,05$ ). Nos sujeitos evadidos, 12,5% receberam auxílio, e 87,5% não receberam qualquer auxílio financeiro da Instituição. Quanto aos concluintes, 57,1% afirmaram ter recebido auxílio financeiro, e 42,9% responderam não ter recebido qualquer tipo de bolsa do Instituto.

## **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A justificativa para a implementação de um plano de intervenção está ancorada nos elevados percentuais de evasão nos cursos técnicos subsequentes ofertados pelo *Campus Brasília* do Instituto Federal de Brasília e apresentados neste trabalho, evidenciando a ausência de ações sistêmicas de enfrentamento do problema. A proposta se referencia principalmente a partir da fala dos sujeitos, pelas quais se pode delinear algumas propostas de ações no intuito de incentivar com êxito a permanência e a conclusão, e, com isso, combater a evasão nesses cursos.

Com a realização da pesquisa, constatou-se que alguns fatores favoreceram a evasão, enquanto outros motivaram os estudantes à continuação e à conclusão dos cursos, sinalizando para o favorecimento da permanência e da conclusão, com êxito, nos cursos técnicos. A seguir, apresentam-se, em linhas gerais, os principais aspectos considerados para a proposição do Plano de Intervenção.

A partir do estudo realizado, foi possível identificar os seguintes fatores que permeiam e se inter-relacionam nos processos de evasão e de permanência:

1. Fatores internos: relacionados às características pessoais do sujeito, à vida cotidiana e às condições intrafamiliares de cada estudante. Dividindo-se em questões:
  - 1.1. Individuais: relacionadas à personalidade, à resiliência e à motivação;
  - 1.2. Sociais: relacionadas ao vínculo com os docentes e os colegas de classe e demais relacionamentos.
2. Fatores externos: relacionados aos componentes do mundo externo que influenciam a vida do estudante. Podem ser resumidos nas seguintes categorias:
  - 2.1. Institucionais: relacionados ao currículo ou à administração da Instituição.

- 2.2. Socioeconômicos: relacionados ao contexto macrossocial em que o indivíduo está inserido, como nível sociocultural e econômico, condições e oportunidades de estudo e trabalho.

Características particulares de alguns indivíduos foram apontadas como fundamentais para a conclusão dos cursos. Nos concluintes, mesmo com a identificação de dificuldades durante o curso e, muitas vezes, o desejo de abandoná-lo, houve a capacidade de superar as dificuldades e persistir no curso iniciado. Nesses sujeitos, verificou-se que, embora a motivação externa os influencie – tanto negativamente, com a intercorrência de dificuldades pessoais e institucionais, quanto positivamente, com vínculos positivos entre colegas e docentes – foi a motivação interna que os levou à decisão de concluir o curso.

Para Cyrulnik (2004), resiliência consiste na capacidade do ser humano de desenvolver habilidades de superação perante situações que lhe são adversas ou ainda diante de eventos traumáticos. Contudo, não se trata de uma característica inata; a resiliência pode – e deve – ser construída na relação com o outro, resultando da interação de fatores pessoais, institucionais e do contexto social.

O bom relacionamento entre os docentes e os estudantes foi apontado na fala de concluintes como importante para sua motivação e sua permanência no curso, ao passo que o distanciamento e a relação imparcial de alguns foi destaque, no curso, de maior índice de evasão do *Campus*. Foram levantadas questões como a falta de competência dos docentes substituídos, que, segundo os estudantes, deve-se ao fato de não serem da área de estudo específica da disciplina ofertada.

Entendendo o ambiente escolar como um espaço fundamental no processo de socialização do indivíduo, para além das relações familiares, no qual se estabelecem vínculos positivos ou negativos com colegas e professores (BENETTI, 2008), vê-se uma grande relação com o êxito ou com o abandono escolar. Para Spozati (2000), a escola deve ser vista como um espaço de múltiplas relações, para além do âmbito pedagógico. Assim, o docente deve preocupar-se não só com questões cognitivas do educando, mas também com os aspectos de um bom relacionamento, ciente de que isso influenciará diretamente a aprendizagem e o desempenho escolar do aluno.

Paulo Freire (1996) afirma que é a convivência amorosa com os educandos e a postura curiosa e aberta do educador que motiva e “provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer”.

Questões de administração escolar, como problemas de comunicação e acesso a informações, e organização do quadro docente em caso de necessidade de substituições, foram alguns dos pontos apontados pelos estudantes como motivadores do abandono escolar.

Quanto às informações e questões de comunicação, os sujeitos indicaram que falta comunicação e organização administrativa interna entre os próprios servidores para que seja possível informar de forma eficiente as questões indagadas por parte dos estudantes.

Os sujeitos também apontaram defasagem da grade curricular nos cursos de Informática e de Serviços Públicos como fatores desmotivadores à permanência nos cursos. Quanto ao curso de Eventos, foi observado que deveria se associar mais a prática com a participação dos estudantes em eventos reais, o que poderia ser viabilizado por meio de acordos com instituições promotoras de eventos.

Sobre as práticas pedagógicas e o currículo, o educador popular Paulo Freire (1999) nos fala que o ato pedagógico do professor se dá mediatizado pela relação educador/educando e realidade teórico-prática. Nessa relação, o diálogo se constitui um momento de busca entre aquilo que se quer propor como conteúdo fundamental. Nesse sentido, a questão curricular é um espaço concreto e real de formação. Além disso, como levantado nas entrevistas, particularidades etárias também devem ser consideradas, indicando a insatisfação da diversidade etária em sua turma por parte dos mais velhos.

No estudo, dando força a Heijmans (2014), viu-se que é pertinente conhecer os estudantes, seu contexto, sua origem, seus hábitos e suas autopercepções, fatores antecedentes à entrada do estudante na escola (nível de desenvolvimento, autoconceito, autoestima, motivação, expectativas, competências cognitivas, funcionamento familiar), fatores intermédios, a instituição na qual o indivíduo está inserido (a interação estudante-escola) e variáveis de resultado (adaptação social e pessoal e rendimento escolar).

Nesse âmbito, parece ser importante perceber o modo como o estudante enfrenta e reage às tarefas, às mudanças e às vivências escolares, e o apoio que ele tem nelas. Também é importante perceber em que medida esses aspectos influenciam o processo de aprendizagem, culminando na diplomação, na retenção, ou na evasão escolar. Nesse sentido, de modo a favorecer a permanência e o êxito do estudante na Instituição, algumas medidas podem ser adotadas.

Nesse sentido, propõe-se:

## **1. Acompanhamento dos estudantes**

O professor, muitas vezes, não consegue abarcar todas as dimensões que envolvem o êxito escolar, até pela alta carga e complexidade do trabalho docente. Assim, é imprescindível a existência de uma equipe multidisciplinar preparada voltada para o acompanhamento dos estudantes em seu fluxo escolar. O monitoramento da frequência e do desempenho escolar são básicos para uma ação preventiva de um possível quadro de evasão. Os *campi* do Instituto Federal de Brasília contam em sua composição com profissionais da área do Serviço Social, da Psicologia e da Pedagogia, que podem compor uma equipe voltada para o sucesso escolar dos estudantes.

O monitoramento da frequência dos estudantes pode ser realizado com o acompanhamento mensal no diário dos docentes, chamando a atenção do professor para os estudantes com faltas numerosas e recorrentes e culminando em ligações para a residência dos estudantes, questionando o motivo da ausência e embasando o planejamento da ação de intervenção.

A partir do motivo apontado pelo estudante ou identificado pelos profissionais da instituição, é possível traçar estratégias para sanar as faltas excessivas e auxiliar a ida do estudante à escola, seja por meio de auxílio financeiro para passagens de ônibus, seja por meio de auxílio pedagógico em disciplinas que estejam desmotivados (em razão do nível de dificuldade elevado), seja por meio de atendimento da assistente social do *Campus* em questões de vulnerabilidades sociais.

## **2. Adequação curricular, com a oferta de disciplinas e atividades na modalidade de educação a distância**

Considerando que muitos dos estudantes residem longe do *Campus* no qual o curso é ofertado, e que o deslocamento envolve gasto, conforme levantado por um dos entrevistados, sugere-se que sejam adotados métodos da Educação a Distância para facilitar a permanência do educando em situações de falta de tempo (também apontado nas análises) e de dificuldade na logística de deslocamento.

Planejar os turnos e os horários das aulas de modo a contemplar as necessidades dos estudantes trabalhadores também pode ser uma ação efetiva no combate ao problema, bem como uma investigação constante junto aos estudantes de situações que possam levar à evasão.

Incentivar a realização de aulas mais atrativas, a partir da realidade dos educandos; além de favorecer uma aprendizagem significativa, poderá motivar a permanência do estudante.

Avaliar continuamente não só o trabalho e o desempenho discente (como também o trabalho docente e o currículo desenvolvido) pode ser uma forma de corrigir a tempo e superar possíveis dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a conclusão dos estudantes em seus cursos.

Implementar espaços permanentes, abertos ao diálogo, à crítica e à reflexão do processo de ensino-aprendizagem e da estruturação dos cursos estreita a relação da instituição com o estudante, favorecendo a criação de vínculos positivos da comunidade acadêmica.

Implementar processos contínuos de formação dos docentes e demais profissionais envolvidos (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos), bem como criar espaços multidisciplinares de trabalho para esses profissionais em prol da elaboração de ações que visem à permanência dos estudantes.

## **3. Monitoramento dos índices**

Além dos altos índices de evasão apontados nesta pesquisa, a redução dos índices de evasão foi firmada com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao assinar, em 2010, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM), documento que estabelece metas acadêmicas e institucionais a serem cumpridas pelos Institutos Federais de todo o Brasil. No Termo, considera-se que a democratização do acesso e a permanência nos processos formativos implica não só a ampliação da oferta, mas também a redução das taxas de evasão.

No documento também foram abordadas questões sobre o êxito dos estudantes. Nesse sentido, entre as metas e os compromissos assumidos, a primeira refere-se ao índice de eficiência da Instituição, tendo sido pactuado o alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição para o ano de 2016. Assim, monitorar esses indicadores vai para além de uma proposição de intervenção, trata-se de uma questão legal a partir de um compromisso assumido pelos Institutos Federais junto ao Ministério da Educação.

Assim, por serem indicadores a respeito dos quais o Instituto deve prestar contas anuais para órgãos superiores, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Tribunal de Contas da União (TCU), é possível monitorá-los ao final de cada ano por meio da plataforma IFB em Números, no *site* da instituição. Além disso, sugere-se que seja inserida como meta anual no planejamento do *Campus* o aumento da eficiência acadêmica, a fim de que se aproxime ao pactuado no Termo de Acordo de Metas. Dessa forma, o *Campus* poderá planejar ações para esse fim ao longo de seu ano e monitorá-las a qualquer tempo pelo Sistema de Gestão Integrado – SGI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo, percebeu-se que a permanência do estudante depende de variáveis de diversas dimensões de cunho individual, social, socioeconômico e institucional, no que tange ao seu suporte social, cultural, financeiro e pedagógico. Nesse sentido, verifica-se a necessidade fundamental da igualdade de oportunidades de acesso e da garantia de condições de permanência. O acesso é uma condição necessária, mas não é a única para que ocorra a democratização efetiva nas escolas. Para promover a educação de forma exitosa para o estudante e para a sociedade, deve-se, em geral, primar por uma educação de qualidade inclusiva. Para isso, deve-se, inclusive, combater o grave problema da evasão a partir do conhecimento da realidade dos estudantes e de suas necessidades, primando pela garantia de suporte e de isonomia de condições de permanência.

Nos resultados, percebe-se que os fatores que levam à evasão são semelhantes aos que levam à conclusão. O que determina a saída é a forma com que o estudante reage às circunstâncias e às dificuldades, sua capacidade de persistência e de adaptação às circunstâncias e o suporte acadêmico e relacional recebido.

Contudo, não se trata de uma característica puramente inata do sujeito. Essa habilidade adaptativa no âmbito da resiliência é construída na relação com o outro, neste caso, com auxílio dos profissionais da escola, dos colegas de classe e do apoio familiar. Fica assim evidenciado que todas as dimensões de âmbito interno e externo afetam o sujeito de forma mútua e correlacionada, exigindo uma ação multidisciplinar por parte da Instituição contextualiza à realidade do estudante, visando favorecer a superação de dificuldades (dentro e fora da escola) que possam surgir no período de sua trajetória escolar, para que seja alcançado o êxito.

## Referências

---

- BRASIL/MEC/SETEC. **Termo de Acordo de Metas Brasília**. 2008. Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/images/PRDI/acordo\\_de\\_metas\\_e\\_compromissos.pdf](https://www.ifb.edu.br/images/PRDI/acordo_de_metas_e_compromissos.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2017.
- BRASIL/MEC/SETEC. **Manual de Indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasília**. 2014. Disponível em: <[http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual\\_indicadores\\_gestao\\_exercicio2014.pdf](http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_indicadores_gestao_exercicio2014.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2017.
- BRASIL/MEC. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. 1997. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=24676](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=24676)>. Acesso em: 22 maio 2017.
- FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- HEIJMANS, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais, 2014. In: Heijmans, R. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB. p. 379-413.
- ROBBINS, S.; LAUVER, K.; LE, H.; DAVIS, D.; LANGLEY, R.; CARLSTRON, A. **Do psychological and study skill factors predict college outcomes?** A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2004 130 (2): 261-288.
- SALES, P. E. N. Métodos De Pesquisa Para a Identificação de Fatores de Evasão e Permanência na Educação Profissional, 2014. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 34, p. 403-408. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0403.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.



# Capítulo 10

## O Insucesso em Matemática no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília – Um Estudo de Caso

*Mirian Emília Nunes da Silva Ferreira*

*Susana Colaço*

*Silvia Dias da Costa Fernandes*

### INTRODUÇÃO

A reprovação escolar é uma realidade frequente e atual no cenário educacional brasileiro e internacional, tratando-se de uma questão preocupante, pois suas consequências podem levar à exclusão escolar dos indivíduos, acabando por, conseqüentemente, ser também um problema social. É, sem dúvida, um tema que ocupa espaço relevante no que se refere às políticas públicas. Essa adversidade, presente em nossas escolas, pode afetar a vida do aluno e até mesmo de seus familiares, não existindo uma garantia de que o aluno reprovado obtenha um melhor desempenho após ter sido retido, conforme explica Paro (2000, p. 111):

É preciso, todavia, considerar que há um equívoco enorme em supor que a presença da prova ou da reprovação seja motivo essencial defensável para induzir o aluno ao estudo. Se for verdade que é pela nota que se motiva o aluno a estudar a ter responsabilidade, significa que o ensino está mal provido de recursos para motivar o aluno a estudar [...].

Acredita-se que uma das causas principais de reprovação em matemática está relacionada com o empenho e o trabalho desenvolvido pelo aluno; porém, não é a única, existindo outras causas que podem levar ao insucesso escolar além das que estão diretamente ligadas ao próprio aluno.

As razões para que o insucesso ocorra poderão, por isso, estar relacionadas com uma multiplicidade de fatores, nomeadamente com as políticas públicas que não investem o suficiente no docente e no ensino, com a origem social dos alunos, com a dificuldade de compre-

ensão da linguagem utilizada nas aulas, com o grande número de alunos por escola e turma, com o currículo muito extenso e “afastado” da realidade do aluno, entre outros.

O *Campus* onde foi realizado este estudo fica localizado numa zona rural de Planaltina, cidade satélite que pertence ao Distrito Federal, e que recebe alunos de várias localidades, inclusive de outros estados do Brasil, com suas especificidades, buscando formação técnica para entrar no mercado de trabalho. Muitos alunos que ingressam são de origem humilde e trazem uma grande diversidade de pré-requisitos escolares.

Este trabalho surgiu da necessidade de estudar as causas do alto índice de reprovação na componente curricular de matemática no Instituto Federal de Brasília (IFB), no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no *Campus* Planaltina, e da necessidade de perceber quais foram os impactos causados pela reprovação nas vidas dos alunos e de seus familiares, para, a partir daí, delinear uma intervenção adequada.

Em alguns estudos, são encontradas dificuldades em relação à percepção dos professores de assumir parte da responsabilidade da reprovação dos alunos; por isso a apresentação de estratégias diversificadas para melhorar o desempenho desses alunos em matemática, desempenho esse que na prática educacional tem funcionado como um indicativo de sucesso ou fracasso dos alunos na aprendizagem de determinado conteúdo. Quanto à questão do desempenho, em relação ao resultado final do processo letivo, Brito (1996, p. 2) observou que:

O desempenho dos indivíduos é avaliado através de vários procedimentos, sendo os mais comuns as provas e os trabalhos individuais e em grupo. A estas atividades são atribuídas notas, e são essas notas que refletem o que é entendido pelo “bom” e “mau” desempenho”.

Assim, de acordo com esse autor, valoriza-se mais a avaliação quantitativa (classificação) em detrimento da avaliação qualitativa, contrapondo-se a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasil, 1996, ou Lei Darcy Ribeiro, que procura não priorizar o sistema de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar. Essa mesma lei prioriza a educação para a aprendizagem, que deve desenvolver novas atitudes e princípios nos alunos. A LDB, ao se referir à verificação do conhecimento escolar, determina que sejam observados os critérios de avaliação contínua e cumulativa da atuação do educando, com prioridade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V-a). Importante mostrar que aspectos não são classificações (notas), mas sim registros de acompanhamento do caminhar acadêmico do aluno, o que é um grande desafio, mas que talvez possibilite um melhor desempenho do educando, alterando ou até transformando a realidade atual encontrada no *Campus* Planaltina.

O presente trabalho pretende identificar as possíveis causas e o impacto da reprovação em matemática na vida social, familiar e educacional para os alunos que cursaram e que ainda cursam (em alguns casos) o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do *Campus*. Além disso, pretende-se propor, com base nos dados recolhidos, possíveis ações

que possam melhorar o processo de ensino e aprendizagem de matemática durante o curso e, conseqüentemente, reduzir o número de reprovações.

## **O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA**

Atualmente a escola busca diminuir as dificuldades curriculares encontradas no cotidiano de seus alunos com conteúdos desligados de suas realidades. Devido a isso, ainda são muitas as barreiras a serem superadas para que se consiga atender a todas as demandas, e uma delas é a disciplina de matemática, que ainda traz grandes dificuldades para os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Existe alguma incompreensão, dificuldade e até mesmo desmotivação dos alunos em relação aos conteúdos ministrados nas aulas de matemática, o que pode até justificar os resultados insatisfatórios encontrados no ensino da disciplina. O fato é que, na sociedade atual, repleta de diversidade de agentes e de contextos educacionais, diversas são as barreiras que os agentes do processo de ensino e aprendizagem encontram. Hamido, Branco e Machado (2012) admitem que a matemática pode ser um meio de desenvolver nas pessoas competências e habilidades que levariam ao crescimento da argumentação e do pensamento lógico, e elevação do raciocínio, fatores que poderiam ajudar a diminuir a exclusão social, elevando o crescimento pessoal e profissional.

É necessário perceber que é preciso mudanças, não só ao nível dos conteúdos ministrados, mas também em relação às amplitudes transversais que devem ser desenvolvidas e apresentadas no ensino da matemática. Caso essa mudança não aconteça, a desmotivação tende a aumentar. O modelo tradicional de ensino da matemática, muito expositivo e centrado no professor, não acompanha o desenvolvimento tecnológico da sociedade, exigindo dos alunos uma memorização de técnicas operatórias sem ligação com a sua realidade. Esse é um dos principais obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, que vem nutrindo uma educação fragmentada e mecanizada, muito distante da real necessidade da sociedade. Devido a isso, a maneira como o professor planeja seu trabalho e sua metodologia em aula dependem da sua interpretação sobre as orientações curriculares, dos objetivos de aprendizagem que define, bem como das características, interesses e necessidades dos alunos, das condições e recursos de que dispõe e do contexto escolar e social em que se implanta (GRESALFI; COBB, 2011; PONTE, 2005).

## **POLÍTICAS NACIONAIS BRASILEIRAS**

A Matemática desempenha um papel importante na formação do indivíduo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 2001, p. 29).

Os PCN, instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, tem como objetivo guiar os princípios da reforma curricular e direcionar os professores para a busca de novas abordagens e metodologias. Esses princípios visam pautar um novo perfil para o currículo, com competências básicas para a introdução dos jovens na vida adulta; direcionam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar, quando contextualizado, e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

No Brasil, as propostas curriculares para o Ensino Médio (destinadas a alunos dos 15 aos 17 anos) ainda são bastante indefinidas.

Isso porque a própria identidade dessa etapa da escolaridade tem uma trajetória histórica marcada pela dicotomia entre uma formação de caráter propedêutico para continuação de estudos em nível superior e uma formação profissional, com caráter de terminalidade. (PIRES; SILVA, 2011, p. 63).

Segundo Lopes (2011, p. 3):

Hoje, o principal objetivo do ensino médio no Brasil é desenvolver a autonomia do aluno frente às demandas do mercado de trabalho. Pretende-se ter um processo educativo centrado nos alunos, jovens ou adultos, respeitando-se suas características biopsicológicas, socioculturais e econômicas.

O currículo do ensino médio busca ressaltar a educação tecnológica básica, o entendimento do significado da ciência, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, das letras e das artes, a língua portuguesa como instrumento de comunicação; busca integrar uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, e outra de forma optativa dentro das disponibilidades da instituição. Para que o aluno consiga mostrar domínio nos princípios científicos e tecnológicos, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação devem ser organizados de tal forma que o educando demonstre, ao final do ensino, domínios para a produção moderna de conhecimento, domínio das formas contemporâneas de linguagem e domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

## **O IMPACTO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR**

O insucesso escolar, como apontado anteriormente, é uma questão que tem demandado estudos do sistema educacional brasileiro. O insucesso em matemática também é um fato que atinge um grande número de alunos. Porém, existe uma procura incessante pelo culpado

de tal insucesso e, partindo-se disso, notam-se deficiências em que ou se culpa o aluno, ou a família, ou ainda uma determinada classe social, ou todo um sistema econômico, político e social. Isso está ligado muitas vezes ao fracasso, que é definido por um insucesso, uma derrota que pode trazer consequências diretas para o desenvolvimento do aluno.

Sobre fracasso o escolar, Poppovic (1981, p. 79) fez uma observação:

Em termos de privação cultural [...] temos uma explicação de fundo social, muito maior do que a das deficiências individuais, porém, assim mesmo, essa teoria enfatiza a culpa no aluno que não se adequa aos padrões exigidos pela escola. Os demais assuntos estão fora das discussões, como a instituição escolar, sua organização, seus métodos, seus critérios, sua didática.

Passa a ser preciso que a escola entenda qual é o seu papel social e a sua função numa sociedade de grupos diversificados. A escola deve estar voltada para a realidade do aluno, deve conhecer as necessidades dos envolvidos culturalmente excluídos com o intuito de desenvolver um currículo que as atenda.

O aluno que “fracassa” na escola, tendo insucesso em uma, ou em várias disciplinas, pode ficar com uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e ainda uma baixa autoestima, podendo apresentar uma certa desmotivação, nutrindo sentimentos negativos em relação à disciplina, à escola, às tarefas e em relação a si próprio. Segundo Senos e Diniz (1998, p. 267):

Paralelamente, os jovens com comportamento considerado desviante têm muitas vezes resultados escolares baixos, conduzindo ao entendimento de que a indisciplina é um problema educativo associado permanentemente a quadros de insucesso educativo.

Muitas vezes, quando o aluno apresenta dificuldade em assimilar o conteúdo, acaba criando barreiras ou desenvolvendo um comportamento de rebeldia durante as aulas para chamar a atenção para si, reproduzindo uma forma de pedir “ajuda” que na verdade acaba aumentando a distância na relação entre ele e o professor.

Com o comportamento de desinteresse do aluno perante o insucesso, sua autoestima pode ficar ameaçada, podendo, segundo Senos (1992), verificar-se uma de duas situações: ou o aluno reconhece a sua incapacidade escolar e assume-a, o que tem como consequência a diminuição da autoestima e depois a manutenção desses níveis baixos, bem como um esforço reduzido no trabalho escolar; ou o aluno não reconhece e não aceita o “rótulo” imposto pela cultura da escola, tentando manter a sua autoestima em valores aceitáveis.

O adolescente, assim como todo ser humano, precisa se sentir motivado, Harter (1993 *apud* PEREIRA, 2014) considera necessário, para a construção da autoestima, ser tratado bem pelas pessoas próximas, com atitudes boas. Percebeu-se que uma das dificuldades mais observadas entre as crianças e os jovens com baixa autoestima é o mau desempenho escolar, o

que resulta no insucesso escolar, existindo uma ligação direta entre a autoestima elevada e os bons resultados na escola (QUILES; ESPADA, 2007 *apud* PEREIRA, 2014).

## PROBLEMA EM ESTUDO

O baixo rendimento que os alunos apresentam na disciplina de matemática é uma realidade que faz parte do contexto de muitas escolas atuais. Isso causa insucesso dos alunos na disciplina e atinge todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os motivos para esse insucesso, porém, podem ter uma origem complexa e diversa, envolvendo múltiplos fatores inter-relacionados. Por isso, a escolha da realização de um estudo a respeito das causas desse insucesso, observando os pontos de vista dos alunos e de seus professores e também dos impactos que uma reprovação, como fenômeno educacional, e, portanto, social, pode causar na vida dos envolvidos. Este estudo pretende identificar as principais causas do insucesso em matemática, na perspectiva dos alunos e dos professores, além de identificar o impacto da reprovação causado nos alunos em várias dimensões.

A pergunta que se segue foi o ponto de partida para desenvolver este trabalho investigativo: *Quais são as principais causas apontadas pelos professores e por seus alunos para o insucesso em matemática, e quais os impactos da reprovação em suas vidas?*

De acordo com a questão apresentada, o objetivo geral estabelecido foi o de identificar as possíveis causas para o insucesso em matemática, do ponto de vista dos professores e dos alunos, além do impacto da reprovação nessa disciplina na vida social, familiar, e escolar para os alunos que cursaram e que cursam o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do *Campus* Planaltina, em 2013, 2014 e 2015.

## OPÇÕES METODOLÓGICAS

A abordagem metodológica utilizada nesse trabalho foi de natureza descritiva e interpretativa. De acordo com os objetivos deste estudo, optou-se pelo *design* de estudo de caso, visto que o objetivo principal é o estudo de um caso específico, que é o insucesso em matemática, para que se possa ajudar a formular possíveis ações de melhoria do processo de ensino-aprendizagem de modo a reduzir o número de reprovações em matemática e, conseqüentemente, o insucesso dos alunos que frequentam essa disciplina no curso em causa.

Segundo Ponte (2006, p. 2):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida com um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias.

Conforme Gonsalves (2003, p. 68), outra característica do estudo de caso é a “importância de perceber o sentido que os participantes dão ao assunto investigado, ou seja, à interpretação dos próprios atores envolvidos acerca do significado por eles construído, relativo às suas próprias experiências.”

## **PARTICIPANTES**

Com a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), que criou a rede de Institutos Federais, o *Campus* Planaltina do IFB foi incorporado, em 2008, à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possui mais de 100 anos. O *Campus* Planaltina passou por muitas mudanças. Foi criado como Escola Agrotécnica Federal de Brasília (EAF) em 1959, com uma vasta natureza, sem muros, mas com cercas, visando formar indivíduos para a atuação profissional na área de agropecuária, principalmente. Em seus mais de 60 anos de história, o atual *Campus* Planaltina do IFB passou por diversas variações. Trata-se de uma escola rural que possui todos os “problemas” e também todas as “possibilidades” como um espaço na rede social de pessoas de diferentes contextos que lá estudam ou trabalham. O *Campus* Planaltina tem como missão garantir o estudo técnico, seguindo a perspectiva de Guerra (2000, p. 7): “A escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados”.

A escola, que é pública, está voltada para a formação profissional nas áreas da Agropecuária e da Agroindústria, tanto no modelo tradicional quanto no agroecológico. Também é oferecido o curso superior de licenciatura em Biologia. O *Campus* é uma fazenda com área total de 2.300 hectares.

## **ALUNOS**

Existem mais de 1.000 alunos matriculados em diversos cursos, em diferentes níveis de educação: 1. Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: destinado a alunos que já tenham concluído o Ensino Fundamental, essa forma prevê, em sua organização, matrícula única (Ensino Médio e Técnico) para cada estudante, que, ao término, será conduzido à habilitação profissional técnica de nível médio, chamado, portanto de curso Técnico em Agropecuária Integrado. 2. Cursos Técnicos Subsequentes: são destinados a alunos que já concluíram o Ensino Médio. São os cursos Técnico em Agroindústria e Técnico em Agropecuária. Também são ofertados dois Cursos de graduação, que são o de Tecnologia em Agroecologia e o de Licenciatura em Biologia.

Os alunos participantes deste estudo são os alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que conta com mais de 300 matriculados. São alunos que estão concluindo o Ensino Médio e que estão enquadrados em uma faixa etária que está entre os 14 e os 22 anos de idade. Eles são selecionados por meio de um sorteio eletrônico e, de acordo com a sua realidade financeira, distância em que moram e mediante concorrência via edital de

seleção, podem também vir a ser residentes no *Campus*. Na sua maioria, são adolescentes que vêm de famílias com baixa renda, que estudaram a vida inteira em escolas públicas, que já conhecem o meio rural e que pretendem nele trabalhar, ou como profissionais, ou ajudando seus familiares. Como a forma de entrarem na escola, nesses cursos, não prevê uma uniformização de competências, existe uma diversidade muito grande em relação aos objetivos das disciplinas que irão cursar, tanto na cultura, como nos pré-requisitos. Assim, como afirma Dayrell (2001, p. 140):

Os alunos [...] chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. [...] O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços sociais.

Devido a essa diversidade de competências quando do ingresso no curso, não é difícil encontrar índices altos de reprovação e de insucesso, principalmente em disciplinas que exigem um grande número de pré-requisitos, como a disciplina de matemática, que é o foco deste estudo, em particular o insucesso em matemática dos alunos do curso de Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Esses jovens, na sua grande maioria, entraram com todo entusiasmo para saírem com ensino médio concluído e como técnicos em agropecuária. Como afirma D'Agostino, (2007, p. 20):

Vale a pena lembrar que é exatamente o jovem quem carrega a vontade de mudança. É o jovem quem carrega a energia de quem quer entrar na vida produtiva e fazer seu caminho construindo o mundo. É ele quem anseia por mudanças sociais, onde lhe sejam oferecidas as chances de inserção no mercado de trabalho. Criar oportunidade para que estes jovens desfrutem de uma vida plena, com direitos básicos garantidos, é o maior desafio das políticas públicas.

Para um número significativo dos alunos que frequentam o curso e que o concluíram, o estudo é uma forma de mudar a realidade em que se vive.

## **PROFESSORES**

Fizeram parte deste estudo três professores que lecionam matemática para os primeiros, segundos e terceiros anos do curso em causa.

O primeiro professor entrevistado, que será identificado ao longo do trabalho como Professor 1, tem licenciatura e bacharelado em matemática, com mestrado e doutorado na área. Leciona aulas de matemática há 5 anos.

O segundo professor entrevistado, o Professor 2, tem licenciatura em matemática e leciona há 7 anos.

O terceiro entrevistado, Professor 3, é licenciado em matemática, com mestrado em educação matemática, e leciona há 22 anos. Todos os entrevistados são funcionários efetivos permanentes do IFB.

## **PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS**

Este estudo de caso foi feito por meio de análise documental, pautando-se na necessidade de investigar o número de reprovações no componente curricular de matemática nos anos de 2013 e 2014. Também foram analisados os questionários sobre o insucesso na disciplina de matemática respondidos pelos alunos que frequentavam o terceiro ano em 2015, bem como as entrevistas semiestruturadas a três professores de matemática do *Campus*. Foi realizada uma análise de dados de documentos do registro acadêmico dos alunos do *Campus*.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: Inquéritos por questionário realizados aos alunos, entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores e documentos disponibilizados pelo registro acadêmico. Foram analisadas uma turma de cada série, totalizando três turmas de alunos que estudaram no *Campus* em 2013 e 2014.

Para alcançar os objetivos, além da análise documental, foi aplicado um questionário aos alunos no terceiro ano de 2015, para tentar identificar as principais causas que os levaram a ter um baixo rendimento na disciplina, ou mesmo a reprovar.

As entrevistas e os questionários foram aplicados no segundo semestre de 2015, em relação aos anos de 2013 e 2014, com o objetivo de fazer a coleta dos dados após mais de metade do ano letivo ter se passado, de modo que os alunos participantes do estudo tivessem tempo suficiente para avaliar as várias dimensões que pudessem contribuir no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Nesta seção, será feita a análise dos dados obtidos no intuito de cumprir os objetivos do estudo e de responder às questões de investigação.

### **FATORES DE SUCESSO NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**

Observando os dados obtidos no questionário aplicado aos alunos do terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, IFB *Campus* Planaltina, em 2015, verifica-se que eles apontam o seu próprio empenho (35,8%) como principal fator de sucesso na aprendizagem de matemática. Citam também a competência e o empenho do professor (29,8%), e o interesse prático dos temas abordados (10,4%) como fatores determinantes para o sucesso em matemática.

Os professores entrevistados apontaram o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, os pré-requisitos que eles trazem das séries anteriores e a própria empatia com a matéria como fatores de sucesso na disciplina.

Sobre os fatores de sucesso associados aos professores, eles citam a necessidade de um acompanhamento mais individualizado dos alunos, com avaliações também mais voltadas para a realidade de cada um. Foi mencionada também a formação do professor, que muitas vezes não atende à realidade encontrada em sala de aula, ainda ocorrendo de forma tradicional. Por último, foi apontado o papel de facilitador que o professor deve ter em sala de aula, visando à construção do conhecimento. É possível observar que, no que diz respeito aos fatores de sucesso relacionados com os professores, estes focam esse sucesso na necessidade de um acompanhamento mais personalizado e também na necessidade de formação continuada, vindo de certa forma a concordar com a opinião dos alunos, que consideram a competência e o empenho do professor (29,8%) como um dos fatores determinantes para o sucesso na disciplina.

## **CAUSAS DE INSUCESSO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA**

Os alunos que responderam ao questionário destacam a sua própria atitude durante as aulas (35%) e a metodologia utilizada pelo professor (30%) como as principais causas de insucesso na disciplina de matemática. Além disso, foram apontadas dificuldades que encontram na disciplina (18%) e nos conteúdos abordados (18%).

No mesmo ponto de vista, os professores entrevistados assinalam a falta de persistência dos alunos ao longo das dificuldades encontradas durante o curso na disciplina, relatando a desistência de muitos alunos que preferem fazer a dependência da matéria no ano seguinte, além de apontarem também a deficiência que os alunos apresentam nos pré-requisitos necessários ao conteúdo trabalhado, e também a empatia com a matéria. Na opinião de um professor, se um aluno não gostar da matéria, dificilmente ele conseguirá ter um bom desempenho nela.

Relativamente às causas do insucesso na disciplina de matemática associadas aos professores, eles mesmos apontam a dificuldade que encontram em fazer o acompanhamento mais individualizado, devido à grande quantidade de alunos presentes em sala, assim como a falta de procura, por parte dos alunos, pelo horário de atendimento extraclasse. Além disso, referiram-se também à falta de autonomia que possuem com relação aos conteúdos e práticas pré-determinadas. Apenas um professor apontou a falta de habilidade demonstrada por colegas, havendo uma necessidade de formação continuada (e ao longo da vida) para auxiliar nessa dificuldade apresentada.

Fazendo uma análise das opiniões apresentadas pelos alunos e seus professores, é possível observar que existe uma concordância em suas percepções quanto à dedicação dos alunos e à própria metodologia utilizada pelos professores, que muitas vezes não possuem

habilidades para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades encontradas em contexto de sala de aula.

As causas do insucesso na disciplina de Matemática apontadas pelos professores e alunos que participaram desta pesquisa parecem ir ao encontro, em certa medida, dos resultados apresentados no estudo realizado por Leandro (2006), no qual os alunos centralizaram as suas respostas sobre as causas do insucesso em matemática na falta de empenho pessoal, na falta de atenção e de interesse.

Em um questionário realizado pela Editora (2004) aos professores de Matemática, estes indicaram, assim como os professores entrevistados nesta pesquisa, a desmotivação dos alunos como uma das principais causas do insucesso nessa disciplina, bem como a falta de pré-requisitos dos alunos. Essa desmotivação apontada pelo professor entrevistado pode indicar uma falta de perspectiva em nível escolar, que também foi identificada pelos professores que responderam ao inquérito apresentado em Editora (2004), no qual houve menção aos aspectos de natureza social como causa de insucesso.

## **FORMAS DE COMBATER O INSUCESSO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA**

As principais formas para combater o insucesso na disciplina de matemática assinaladas pelos alunos passam por melhorar o seu nível de atenção e concentração durante as aulas (38%), melhorar a sua participação e comunicação em sala (35%) e estudar mais (27%).

Os professores referem que a organização dos alunos em grupos de estudo e o acompanhamento individualizado dos professores às necessidades dos alunos em sala são formas de combater o insucesso em matemática. Desse modo, constata-se que existe certa concordância na percepção sobre o que deve ser feito para combater o insucesso na disciplina de matemática de professores e alunos, pois, organizando grupos de estudos, haveria um momento a mais de dedicação aos estudos.

Na visão dos alunos, com relação a estratégias que podem ser implementadas por seus professores para combater o insucesso na disciplina de matemática, considera-se explicar de maneira mais clara (35%). Já a opinião dos professores é diferente, porque defendem a ideia de construir laboratório, um lugar próprio para as aulas de matemática, a ideia de aplicar provas interdisciplinares e de modificar as estratégias de ensino-aprendizagem.

Os alunos também referiram que outras estratégias que a escola poderia adotar para combater o insucesso na disciplina de matemática deveriam incluir a disponibilização de mais recursos para as aulas (53%), a oferta de aulas de recuperação aos alunos com dificuldade (31%) e, por último, a redução do número de alunos por turma (16%).

Pode-se, então, concluir que os alunos entendem que a disponibilização de recursos para enriquecer a aula deve ser uma ação da escola para combater o insucesso. Na visão dos professores, o combate ao insucesso depende muito mais das ações dos alunos. Nota-se uma

dificuldade de percepção sobre quem deve oferecer esses recursos didáticos, que são ferramentas utilizadas pelo professor para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Para Castoldi e Polinarski (2009, p. 985):

[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz os alunos participantes do processo de aprendizagem.

A utilização de recursos didáticos pode ser uma ação da escola, mas precisa também ser implementada pelo professor como forma de enriquecer a dinâmica da sua aula, possibilitando uma melhoria das aprendizagens dos seus alunos. É perceptível que as opiniões dos alunos e dos professores sobre as causas do insucesso nem sempre convergem; em cada um dos pontos cada um dos intervenientes acrescenta mais algumas ideias às que apresentam concordância, que não aparecem valorizadas da mesma forma por professores e discentes. Seria importante uma intervenção da equipe da coordenação de ensino com sua função articuladora, formadora e transformadora, juntamente com os professores, auxiliando-os a fazer as necessárias articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalham, a realidade sociocultural em que a escola trabalha, e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

## **O IMPACTO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR**

Os alunos que responderam ao questionário fizeram o apontamento de cinco percepções sobre a reprovação: como eles se sentiram ao reprovar, como a reprovação alterou o seu dia a dia em sala de aula, as alterações na vida pessoal do aluno reprovado, a reação da família e a reação dos colegas quanto à sua reprovação. Foi indicado pelos alunos que responderam a essa questão que 41% se sentiram decepcionados com a reprovação, 27% ficaram envergonhados, 14% tristes e 14% zangados. Através dos dados coletados, foi possível perceber que os alunos esperavam um resultado diferente da reprovação, o que causou decepção na maioria que reprovou. Quanto ao sentimento de vergonha, pode ter acontecido devido à reação dos colegas ou da família, que muitas vezes depositam esperanças no aluno. A notícia da reprovação provoca reações emocionais intensas em todos os envolvidos ou, como afirma Capelatto (2007, p. 61): “Hoje, a escola, percebe que não pode viver sem a família e a família percebe que não pode viver sem a escola.”

Analisando a entrevista com os professores, é possível notar que, como forma de punição, a reprovação realmente alcançou o seu objetivo. Alguns professores apontaram que a reprovação pode ser vista como uma forma de o aluno notar que agiu errado ao longo do ano letivo, deixando-o envergonhado com o resultado final. A reprovação serviria, assim, como uma forma de o aluno repensar suas atitudes e comportamentos para o próximo ano.

Com relação à percepção dos alunos a respeito das alterações que aconteceram em sua vida escolar, é possível perceber que a reprovação motivou 33% dos alunos para a escola, mas 28% ficaram desmotivados. Esses valores são muito próximos e, por isso, pouco conclusivos. Acresce-se ainda o fato de que 28% dos alunos afirmam não ter notado nenhuma mudança com a reprovação. Com um menor número de respondentes, surgiu o sentimento de vergonha (6%), e 5% ficaram preocupados com o atraso da idade escolar. Sob o ponto de vista de um dos professores entrevistados, a reprovação é necessária quando existe muita deficiência por parte do aluno, que pode demonstrar um crescimento após ser reprovado.

Quanto à questão de como a reprovação provocou alteração na vida pessoal dos inquiridos, pode-se perceber que, para alguns (26%), não houve mudança alguma; 16% ficaram decepcionados, igual percentagem ficou mais motivada para estudar; 11% ficaram com um sentimento de baixa autoestima; 10% sentiram vergonha e, por último, 5% afirmaram terem ficado tristes. No entanto, também é importante referir que essas respostas podem não corresponder exatamente à realidade, pois, possivelmente, os alunos não foram capazes de observar, ainda, o quanto a reprovação afetou o seu cotidiano, ou até mesmo o seu futuro.

A vida escolar do estudante envolve não somente ele como sua família. Por esse motivo, os alunos responderam como a família reagiu após a sua reprovação. A grande maioria respondeu que ela se mostrou triste com a situação (35%); parte dos alunos respondeu que a família ficou decepcionada (23%), algumas famílias se mostraram solidárias com a reprovação e deram apoio (18%) ao aluno, alguns pais ficaram com raiva (18%) e 6% agiram normalmente com a situação de reprovação.

Apesar de fazer parte do processo educacional, a reprovação é uma das maiores frustrações da trajetória escolar; por isso, esse sentimento de tristeza que a maioria dos inquiridos indicou faz parte das famílias que enfrentam essa realidade; também porque ela, assim como a escola, é responsável por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, havendo a necessidade de estar presente nesse processo educativo. Como afirma Penteadó (2006), existe o impedimento de se traçar e se concretizar o processo de ensino-aprendizagem na escola separado da questão familiar, e deve-se fortalecer a importância de buscar a participação da família no processo de ensino-aprendizagem na escola.

A respeito da reação dos colegas quando o aluno reprovou, 20% afirmaram que os colegas riram da situação. Empatadas com 13% estiveram reações como: agir normalmente, solidarizar-se com a situação, ficar triste e assustado. A reprovação como forma de punir o comportamento do aluno que não se esforçou (partindo do pressuposto que o que está na origem do insucesso é a falta de esforço) durante o ano foi abordada por um professor como forma necessária para que o reprovado perceba que ficou retido, enquanto os outros prosseguiram.

Os impactos causados pela reprovação, abordados pelos participantes da pesquisa, parecem corroborar, em certa medida, os resultados obtidos noutros estudos realizados anteriormente, e já referidos ao longo deste documento, que defendem que a reprovação e a subsequente repetência têm efeitos negativos sobre a autoestima e a motivação dos alunos,

além de estigmatizá-los, favorecendo a sua discriminação na escola e, conseqüentemente, o abandono escolar.

## **CONCLUSÃO E PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES**

O insucesso em matemática, assim como em outros componentes curriculares, é algo que faz parte da realidade escolar. Existe a necessidade de procurar entender quais são as causas que podem levar o insucesso à disciplina de matemática nas instituições de ensino médio e superior, em particular no IFB.

Na pesquisa, o insucesso na componente curricular de matemática pode ser entendido como um problema difícil e multidimensional. A princípio, observa-se que os alunos que responderam ao questionário veem a disciplina de matemática como uma disciplina que exige muita dedicação, como uma disciplina interessante e desafiadora e importante para o futuro deles. Além disso, mais da metade dos alunos inquiridos afirmam que são alunos medianos nessa disciplina. Dessa forma, pode-se verificar que a visão desses alunos sobre a disciplina de matemática é que precisa de esforço, para alcançar bons resultados, e que seus desempenhos individuais também influenciam no sucesso da aprendizagem.

Com relação aos professores entrevistados ao longo desta pesquisa, estes referiram que o insucesso na disciplina de matemática não se define apenas pelos maus resultados, notas baixas, mas também pela falta de aquisição e aplicação de determinadas competências no dia a dia.

Dos dados obtidos, observa-se que os alunos e professores apontam como principais fatores de sucesso na aprendizagem de matemática a capacidade de o aluno raciocinar, seu empenho e seu interesse, juntamente com a percepção de aplicabilidade dos conteúdos em seu dia a dia e também a empatia pela disciplina. Ou seja, algumas das percepções dos alunos e dos professores em relação aos fatores de sucesso associados aos alunos são comuns. No que diz respeito aos fatores de sucesso relacionados com o trabalho dos professores, alunos referem-se à competência e ao empenho destes. No entanto, os professores referem-se à necessidade de uma avaliação mais individualizada de cada aluno, com acompanhamento mais específico, melhor formação dos professores nos aspectos da didática da matemática implementados em sala de aula. Pelos resultados dos inquéritos realizados, os alunos e os professores não possuem a mesma percepção sobre como o trabalho docente pode influenciar o sucesso na disciplina.

Outra conclusão que se pode obter a partir dos dados recolhidos é que as principais causas do insucesso na disciplina de matemática, na perspectiva dos alunos questionados, são suas próprias atitudes durante as aulas, assim como a metodologia utilizada pelo professor. Foi referido pelos professores a dificuldade de ter que ficar “preso” ao currículo, o que mina a liberdade do trabalho em sala de aula e a falta de estratégias diversificadas – com uso de diferentes materiais durante as aulas. Assim, é possível concluir que tanto os alunos como os

professores acabam mencionando, de uma forma direta ou até mesmo indireta, que a não utilização de metodologias diversificadas em sala de aula pode influenciar no sucesso/insucesso na disciplina de matemática.

No que diz respeito às principais formas de combater o insucesso, os alunos atribuem a si mesmos a principal responsabilidade, já que referem que devem melhorar o nível de atenção e de concentração durante as aulas. Essas estratégias de combate do insucesso nessa disciplina parecem ir ao encontro das causas apresentadas pelos professores para essa problemática.

Na percepção dos professores, os alunos precisam formar grupos de estudo, para que se ajudem na superação de dificuldades. Também foi apontada a necessidade de um acompanhamento mais individual. Ou seja, as percepções dos professores diferem de alguma forma das que foram apresentadas pelos alunos, no que diz respeito ao que estes podem fazer na busca pelo sucesso em matemática. Os alunos acham que precisam se dedicar mais, e os professores entendem que eles precisam procurar ajuda dos colegas que possuem mais facilidade nas aprendizagens de matemática.

Quanto ao impacto da reprovação na vida dos alunos, uma parte destes afirmou que reprovar não alterou em nada a sua vida pessoal; porém, sua família ficou muito triste com a reprovação; seus colegas riram de toda situação, o que mostra a dificuldade em assumir o quanto reprovar pode ter implicações sociais. Para dois dos professores entrevistados, a reprovação pode servir como punição para aquele aluno que não se esforçou durante o ano inteiro, como também pode desmotivá-lo, ou, pelo contrário, melhorar o desempenho do aluno. As opiniões chegam a ser a mesma sobre o impacto da reprovação, mostrando que, para os envolvidos no processo educacional, ela, muitas vezes se faz necessária, por mais que altere a integração social de quem reprova.

O insucesso na disciplina de matemática é um problema que continua acontecendo nas salas de aula. Por isso, faz-se necessário continuar a estudar, no sentido de seguir na busca de formas para atingir o sucesso. Tendo como base os resultados obtidos nesta investigação, é importante tentar sensibilizar e encorajar os professores a modificarem as metodologias e as práticas aplicadas na sala de aula, estando sempre atentos às necessidades dos alunos e às suas motivações, utilizando para isso estratégias e recursos diversificados e adequados à turma com que estão a trabalhar.

Contudo, sugere-se também que, para a promoção do sucesso em matemática, os professores frequentem ações de formação contínua, de forma que possam se manter atualizados, tanto no que se refere à utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – outros recursos educativos disponíveis para uso em sala de aula –, como de estratégias diversificadas de ensino da matemática.

É importante ressaltar que já existem ações para mudar essa realidade de insucesso em matemática no *Campus* Planaltina (IFB), onde, juntos, instituição e alunos, pensando na melhoria do seu desempenho, promoveram ações com o objetivo de mudar essa realidade de insucesso. Uma delas é o programa de monitoria. Esse programa é regido por um edital semes-

tral e funciona como uma orientação dos próprios alunos que possuem melhor desempenho em determinada disciplina aos que possuem dificuldade em alguma matéria.

Na visão do Instituto, a própria linguagem do aluno que orienta pode auxiliar na aprendizagem do aluno que possui dificuldade. Um dos objetivos do programa é proporcionar reforço e atender os alunos que estejam com dificuldade de aprendizagem, assim como contribuir para envolvimento do aluno do IFB e estimular a participação dos alunos no processo educacional e nas atividades relativas ao ensino, além de incentivar o aluno que orienta, propiciando uma melhor formação acadêmica ao aluno. Esse programa oferece monitoria a dois níveis de ensino, ao nível técnico e à graduação. Para ser monitor nesse programa, o aluno precisa estar matriculado na instituição, não possuir falhas em monitorias anteriores, e ter sido aprovado na componente curricular ou em prova de proficiência cuja monitoria pleiteia, demonstrando, assim, domínio do conteúdo. Ou, conforme pré-requisitos solicitados pelo *Campus*, ter disponibilidade de horário para atender às atividades programadas e ser aprovado no processo seletivo.

O aluno monitor atende, prioritariamente, sob a supervisão do Professor-orientador, alunos com dificuldades de aprendizado, e deverá cumprir jornada de 12 horas semanais em horário não conflitante com o de suas aulas, distribuídas sem prejuízo de suas atividades escolares regulares. Como incentivo, o monitor recebe uma bolsa no valor de R\$ 250,00, vinculada e custeada pela Política de Assistência Estudantil (PAE). Apesar de importante, a monitoria não se configurará como vínculo empregatício entre o aluno e o IFB, devendo o aluno assinar termo de compromisso específico.

Outra ação que é oferecida pelo Instituto para orientar e ajudar os alunos que apresentam dificuldade nos conteúdos de algumas disciplinas é o horário de atendimento, ofertado pelos próprios professores que lecionam no curso. Esse horário já é discriminado no Plano Individual de Trabalho de todos os professores, para que o aluno tenha a liberdade de procurá-lo para um plantão de dúvidas um dia por semana, em um horário livre, não prejudicando o horário das aulas.

Essas são algumas ações que já estão acontecendo dentro do *Campus*, juntamente com a ação de estudos de grupos que os alunos já fazem por conta própria, os quais tentam melhorar essa realidade de insucesso na disciplina de matemática. São por todas essas ações conjuntas que cada um tenta fazer um pouco para modificar a realidade que foi mostrada ao longo desse trabalho. Faltam talvez alguns ajustes, mas o mais importante é o fato de já existir uma preocupação e ações de mudança para melhorar o desempenho dos alunos que apresentam dificuldades e que sozinhos não dão conta de melhorar seu desempenho no componente curricular de matemática.

Foi durante a realização desse trabalho que a coordenação de ensino montou uma comissão, da qual a primeira autora deste artigo é presidente, para, juntamente com os professores de matemática e física, fosse possível organizar um ambiente destinado às aulas práticas (laboratório de matemática), com todo o material necessário para que os alunos possam colocar em prática os conteúdos abordados em sala. Nesse laboratório, juntamente com seu

professor, poderão trabalhar com exemplos concretos e material manipulável, conseguindo aprender determinados conteúdos através de estratégias diversificadas, sem as quais o processo se tornaria mais difícil. Pretende-se, também, com a criação desse laboratório, aumentar a motivação dos alunos com algumas propostas de tarefas de caráter mais lúdico e com a possibilidade de desenvolvimento de vários projetos dentro desse espaço, alguns com caráter transversal.

## Referências

---

- BARDIN, Laurence. Definição e relação com as outras ciências. Análise de conteúdo. Edição revista e actualizada. Lisboa: Edição, v. 70, p. 29-48, 2008.
- BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. v. 12, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. DP & A, 2000.
- BRITO, M. D. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em alunos de 1º e 2º graus**. Caminas-SP: Faculdade de Educação da UNICAMP. Livre Docência, 1996.
- CAPELATTO, Ivan. **Diálogos sobre a afetividade**. Papyrus Editora, 2007.
- CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia, **Anais...** Paraná: UTFPR, p. 684-692, 2009.
- D'AGOSTINO, Franco. **Gilgames o la conquista de la inmortalidad**. 2007.
- DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura; Multiple perspectives on education and culture. 2009.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.
- GRESALFI, Melissa Sommerfeld; COBB, Paul. Negotiating identities for mathematics teaching in the context of professional development. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 42, n. 3, p. 270-304, 2011.
- HAMIDO, Gracinda; BRANCO, Neusa; MACHADO, Ricardo. Editorial-Desafios no ensino e na aprendizagem da matemática. **Interacções**, v. 8, n. 20, 2012.
- LOPES, Celi E. **Os desafios e as perspectivas para a Educação Matemática no Ensino Médio**. Trabalho encomendado pelo GT19 – Educação Matemática, para apresentação na 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal, 2011.
- PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. Xamã Ed., 2000.
- PENTEADO, Andréia C. A. **Educação e Família: uma união fundamental**. 2006.

- PEREIRA, Ana Isabel da Costa Martins. **Impacto do insucesso escolar em alunos do 5º e 7º ano de escolaridade: relação com as autorrepresentações, sentimentos e consequências nos relacionamentos interpessoais.** 2014. Tese de Doutorado.
- PIRES, C. M. C.; SILVA, M. A. Desenvolvimento curricular em Matemática no Brasil: trajetórias e desafios. **Quadrante**, Lisboa, v. 20, n. 2, p. 57-80, 2011.
- PONTE, João Pedro da. Gestão curricular em Matemática. **O professor e o desenvolvimento curricular**, p. 11-34, 2005.
- PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, p. 105-132, 2006.
- POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. **Revista da ANDE**, p. 17-21, 1981.
- QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais.** 1998.
- SENOS, J. Autoestima e resultados escolares: o papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da autoestima após a obtenção de baixos resultados escolares numa amostra de alunos do 6º ano. Unpublished Master's thesis, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal, 1992.
- SENOS, Jorge; DINIZ, Teresa. Autoestima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. **Análise Psicológica**, v. 16, n. 2, p. 267-276, 1998.

# Capítulo 11

## Ingresso como Ação Afirmativa, Desafios e Pistas para a Educação Inclusiva e a Permanência no IFB

*Soraya Cortizo Quintanilha do Nascimento*

*Lia Pappámikail*

### INTRODUÇÃO

A educação profissional constitui-se num dos caminhos privilegiados para a inserção no mercado de trabalho, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista social. O número de matrículas na educação profissional teve um crescimento considerável nos últimos anos, evidenciando crescente adesão a essa fileira educativa – na sequência, também, de vários programas que foram nos últimos anos criados com vistas à expansão das matrículas nesse nível educacional.

Verifica-se que essa expansão de educação profissional, e principalmente da educação técnica, vem acompanhada de alguns problemas educacionais. A evasão é um dos problemas com que essa modalidade se defronta. O acesso ao ensino deve ser ampliado, mas é preciso implantar condições de permanência e sucesso.

O *Campus Planaltina*, em particular o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, também enfrenta o problema da evasão. Torna-se relevante, então, investigar as causas que podem estar associadas a esse problema no referido curso, visto que ele pode contribuir para a entrada qualificada dos jovens no mercado de trabalho.

A pesquisa realizada foi de caráter exploratório, com recuso a métodos de natureza qualitativa e quantitativa. Usou-se, para tanto, pesquisa bibliográfica, documentos relacionados à organização do curso, dados relativos aos alunos e docentes, questionário semiestruturado para os alunos que permaneceram no curso e entrevista semidiretiva com 15 alunos que abandonaram o curso no período de 2012 a 2014.

Ressalta-se que o fenômeno da evasão é complexo e multidimensional. A partir da análise, foram elaborados eixos temáticos/problemáticos que contribuem analiticamente para a compreensão do problema: as modalidades de acesso e ingresso; a natureza do curso e a estrutura curricular; o ambiente escolar; o papel do docente; a infraestrutura residencial e o apoio dado aos estudantes residentes. Por último, elaborou-se um exame das percepções acerca do insucesso e da evasão escolar.

Neste artigo, será tratada a forma de Ingresso no IFB e suas possíveis implicações na permanência dos estudantes. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, os processos de ingresso nos cursos do IFB devem prever ações afirmativas e inclusivas, as quais, para serem bem-sucedidas, devem se apoiar em um conhecimento aprofundado da realidade e dos fatores que explicam as dinâmicas específicas de evasão e de permanência no referido curso.

No Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a seleção é realizada atualmente por meio de sorteio, priorizando os egressos da rede pública, pessoas com necessidades específicas ou deficiências, produtores de agricultura familiar, negros, quilombolas, indígenas, além de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Com essa forma de ingresso, a escola recebe alunos com uma grande diversidade cultural e social, surgindo o desafio de reconhecer essa diversidade. O reconhecimento implica, em princípio, a superação de qualquer tipo de preconceito, além da valorização das especificidades dos grupos que compõem a escola.

Durante a análise, foram identificados, pelos estudantes entrevistados, alguns entraves relacionados a essa forma de ingresso. Em primeiro lugar, a distância entre conhecimento prévio e conhecimento exigido. Seguidamente, o desafio de lidar, numa etapa da vida já de si desafiante, com uma grande diversidade social e cultural. Por fim, a associação do modo como se escolheu o curso e o processo de adaptação à forma e à motivação com que se adere às exigências do curso.

## **METODOLOGIA**

Inicialmente, pode-se classificar a pesquisa como um estudo de caso sobre a evasão escolar, envolvendo os alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio ofertado no *Campus Planaltina*.

Com a oportunidade, afirmou-se que a evasão escolar é um fenômeno complexo, envolvendo dimensões socioeconômicas, culturais, familiares e educacionais. Diante da complexidade do problema relacionado à pesquisa em questão, optou-se por um desenho misto, articulando abordagens qualitativas e quantitativas, através de instrumentos de coletas diversificados, o que permitiria a triangulação dos dados. Em suma, a pesquisa recorreu a cinco mecanismos para coleta de dados, a saber:

- a) Análise documental dos dados fornecidos pelo Registro Acadêmico, diários de classe, atas dos Conselhos de Classe e documentos com dados sobre a formação docente, fornecidos pela Gestão de Pessoas do *Campus*;
- b) Entrevistas semidiretivas com alunos evadidos, com inclusão dos seguintes tópicos: dificuldades de aprendizagem, motivação inicial, percurso escolar, relacionamento com os docentes, interação com os colegas, apoio familiar, mercado de trabalho, possível retorno ao curso;
- c) Análise de frequências do questionário semiestruturado com os alunos que permaneceram no curso, objetivando identificar os pontos fortes e os aspectos que precisam ser melhorados: motivação inicial, adaptação, metodologia docente, identificação com o curso, relação com a gestão;
- d) Pesquisa bibliográfica, que está presente em todas as etapas, visando contribuir para um embasamento teórico, para a sustentação e a contraposição de argumentos diversos verificados no contexto da pesquisa;
- e) Observação direta com o objetivo de conhecer os contextos das residências, complementando demais procedimentos investigativos.

Com o intuito de contribuir com pistas para a intervenção socioeducativa, visando melhorar a qualidade da permanência e colaborar com o sucesso escolar, os resultados obtidos foram segmentados por eixos temáticos/problemáticos que emergiram da análise. Neste estudo, será analisado o eixo referente à forma de acesso e de ingresso dos estudantes.

## DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E EVASÃO ESCOLAR NO NÍVEL MÉDIO

A evasão escolar é um fenômeno de difícil definição, pois ela resulta da interação de vários fatores, propostas de ensino, modelos de avaliação, contexto social e familiar, e interação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em geral, pode-se conceituar evasão como abandono da escola e/ou do curso durante o período letivo. Gaioso (2005) define evasão como a interrupção do ciclo de estudos, resultado de um complexo fenômeno social.

Percebe-se que a definição de evasão é igualmente complexa. Segundo Dore e Luscher (2011, p. 775):

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e a repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono escolar e o posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que conclui um determinado nível de ensino, mas se comporta como um **dropout**<sup>1</sup>.

Assim, o abandono escolar está relacionado a diversos fatores, que podem ser tanto extraescolares, ao dizerem respeito às condições socioeconômicas e às características individuais dos alunos, como intraescolares – currículo, trabalhos dos educadores, condições de infraestrutura da escola, e outros.

---

1 **Dropout** é um termo da língua inglesa que significa “abandono escolar”. No exemplo, entende-se como se o aluno tivesse um comportamento de risco para a evasão, com alto absentéismo e dificuldades de aprendizagem.

Freitas (2009), após um levantamento sobre as pesquisas que tratam de evasão, percebeu que o foco concentrava-se por muito tempo nas razões que levavam os alunos a deixarem o sistema formal de ensino. Apenas recentemente surgiram estudos que observam as dinâmicas da própria escola, para a prevenção e para a busca de alternativas que contribuam para a permanência dos alunos no sistema de ensino.

Percebe-se que a evasão pode incidir em outras áreas, além da escola: autoconfiança, autoestima e motivação do aluno. Portanto, são fatores que também devem ser levados em consideração para tentar explicar a evasão escolar. Além dos fatores citados, devido às crescentes exigências profissionais, um evadido tem dificuldade de se empregar e até mesmo de permanecer no emprego.

Segundo Chicuy (2009), os educandos provenientes das camadas economicamente e socialmente menos favorecidas estão mais sujeitos a essa situação. Nesse sentido, Meksenas (2002), retomando a tese clássica de Bourdieu e Passeron (1975), conceitua a escola como uma segregadora de pessoas, reproduzindo a sociedade de classes através da divisão e da marginalização. Dessa forma, pode-se afirmar que a realidade dos alunos das classes baixas é diferente da realidade da escola específica da classe dominante. Com efeito, na França dos anos 60, Bourdieu denunciava que o ensino reproduzia e legitimava desigualdades, constatação que permanece atual no caso brasileiro, pelo menos em parte:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

No Brasil, a evasão é um problema evidente nas escolas, tendo uma taxa de 24,3%, terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), ficando atrás só da Bósnia e Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%). Apesar disso, poucos trabalhos são encontrados sobre evasão escolar quando comparados aos trabalhos que exploram termos próximos, como o fracasso escolar.

Verifica-se, também, que o sistema de coleta é baseado apenas nas informações de movimento e rendimento dos alunos. Além disso, os dados não possibilitam acessar a situação dos alunos da educação profissional de nível médio.

Em relação ao Ensino Médio no Brasil, com a expansão das matrículas a partir dos anos 90 e a obrigatoriedade desse nível de ensino, gerou-se uma mudança significativa do perfil dos alunos, à semelhança do que já havia acontecido noutros países que vivenciaram processos semelhantes. Até esse momento, as escolas públicas de ensino médio eram restritas aos jovens das camadas altas e médias da sociedade. Segundo Bourdieu (2003), esses “herdeiros” tinham uma certa homogeneidade de habilidades, de conhecimentos e de projetos de futuro,

“facilitando” a gestão escolar ao criar um ambiente relativamente hegemônico do ponto de vista cultural.

A partir dessa expansão, as escolas passam a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcados pelo contexto de desigualdade social. Esses jovens trazem para a escola os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares, nos sentidos atribuídos à escola e colocando novos desafios ao ambiente escolar. (SPOSITO, 2005).

Nesse sentido, é possível perceber que, dentro da escola, ocorrem diferenciações. Percebe-se que ela não é homogênea e nem sempre produz o mesmo desempenho. A realidade dos alunos das classes baixas é diferente da realidade dos alunos da camada dominante. Existem diferenças em relação aos recursos, ao suporte familiar, às atividades escolares e ao próprio funcionamento da escola que beneficiam os alunos das classes favorecidas, que dominam a gramática cultural da escola.

Pode-se acrescentar a necessidade em buscar qual o sentido que os jovens atribuem à escola e qual o papel da escola nos projetos de vida dos jovens. Os jovens chegam à escola com uma diversidade de identidades: condições sociais, de gênero, geográfica, entre outras. Além desses desafios, os jovens não estão apenas no momento de transição entre os ciclos de ensino, mas em uma transição da infância para a juventude, como corrobora Abrantes (2005, p. 32):

O que torna particularmente delicados (e decisivos) estes processos de transição entre ciclos de ensino é o facto de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente transições mais abrangentes que regulam a vida social. Neste caso, a transição da infância para a juventude e desta para a idade adulta adquirem especial destaque, como processos de reconstrução identitária que envolvem a totalidade do indivíduo e das suas relações.

A transição para o mundo adulto por si só já constitui um processo pleno de potenciais vulnerabilidades, pois implica uma multiplicidade de desafios e a necessidade de se sentir integrado, como aponta Pappámikail (2011, p. 97):

Um **eu** especialmente necessitado, por isso, de abrigos relacionais (onde se pode sentir integrado, num quadro de experiência partilhada), mas também sensível às pressões para a filiação e uniformização grupal. Mesmo atendendo ao facto de a diversidade social (de contexto e de recursos) fazer variar as suas configurações empíricas, a adolescência parece ser, antes de mais, um processo social de transformação individual, que pode gerar com alguma frequência, e pelas razões que enunciámos, tensões e sofrimentos a diferentes níveis e escalas.

Diante disso, percebe-se que é necessário enfrentar muitos desafios para combater ou minimizar o abandono escolar, especialmente na adolescência, fase de transição e escolhas dos possíveis percursos de vida.

No Brasil, existem estudos que tentam explicar o fenômeno através dos fatores internos e externos. Podem-se relacionar os fatores externos às condições socioeconômicas dos alu-

nos, tais como a fome e a desnutrição, a moradia inadequada, a falta de saneamento básico, vivências comuns que afetam as classes sociais mais desfavorecidas. Em relação aos fatores internos, referem-se às questões que envolvem o currículo, os programas, o trabalho docente, a gestão escolar e o processo avaliativo.

Nesse sentido, entende-se que as interpretações da evasão escolar são influenciadas por diversos fatores e, dessa forma, não é possível explicar o fenômeno por meio da análise de um fator exclusivo. É preciso que o problema da exclusão não fique restrito apenas a saber quem é o excluído e quais são as razões. É preciso conhecer os efeitos da exclusão.

Em relação aos cursos profissionalizantes de nível médio, foram criados diversos programas, e as matrículas vêm crescendo sistematicamente no Brasil. Segundo Censo de Educação Básica (2005), entre 2008 e 2013, o número de matrículas de nível médio cresceu 55,3%. No entanto, apesar do crescimento, verifica-se que uma parcela significativa dos alunos não permanece nos cursos, abandonando-os antes da conclusão.

E essa situação é verificada no IFB. Segundo Relatório de Gestão Exercício 2014, para cada unidade do IFB foram definidos Objetivos Estratégicos do PDI<sup>2</sup>. No Plano de Metas 2014, observa-se um destaque para o objetivo estratégico: “Assegurar oferta de Ensino Médio Integrado e PROEJA”. Esse objetivo busca atender a legislação referente à oferta de Ensino Médio Integrado e de cursos técnicos para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar em idade escolar regular, ou seja, trata-se da oferta da educação de jovens e adultos.

Com isso, entende-se que, apesar das várias posições sobre as causas envolvendo a evasão escolar, trata-se de um problema social que precisa buscar propostas para além dos diagnósticos, com a participação da sociedade, com novas ações educativas e mudanças estruturais, com o intuito de diminuir o crescente índice de evasão. Nessa perspectiva, Krawczyk (2009) expõe que os dilemas que a educação enfrenta nos últimos anos não se restringem ao ensino médio, nem apenas ao contexto brasileiro.

Krawczyk (2009, p. 9) afirma que esses dilemas têm sido definidos como uma crise da legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos, razão pela qual a evasão escolar não pode ser um problema restrito aos muros intraescolares. Ela constitui um problema social.

## **ACESSO E INGRESSO**

Sabe-se que as causas da evasão são muitas vezes concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar pode ocorrer como somatória de vários fatores, e não necessariamente de um especificamente. Ademais, é um processo que decorre em um período de tempo que

---

2 O Planejamento Institucional é elaborado a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018), com vigência de cinco anos, com metas anuais a serem atingidas.

pode ser mais ou menos longo, mas no qual se dá progressivamente uma desvinculação da escola e do processo de escolarização.

Serão apresentadas as informações obtidas no decorrer da pesquisa com o intuito de compreender a possível relação entre a forma de acesso e de ingresso ao curso e a evasão no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

A Escola Agrotécnica de Brasília foi criada em 17 de fevereiro de 1959 e inaugurada em 21 de abril de 1962. Tinha, então, o objetivo de ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola. A seleção dos alunos que pretendiam ingressar na escola era feita por provas.

Hoje, a Escola Agrotécnica de Brasília se denomina *Campus* Planaltina do IFB e passou a compor a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica existente em todo o Brasil, mudança ocorrida em 2008 por meio da lei nº 11.892, que criou o Instituto Federal de Brasília.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, os processos de ingresso nos cursos do IFB devem prever ações afirmativas e inclusivas. O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem, atualmente, os seguintes instrumentos de seleção: questionários, sorteios públicos e palestras.

Na etapa do questionário de trajetória de vida, são levantados dados da vida do candidato ao curso. A renda familiar *per capita*<sup>3</sup>, o arranjo familiar e a vida escolar do aluno são aspectos que receberão uma pontuação específica, quando comprovados. Essa pontuação será utilizada para contemplar as ações afirmativas<sup>4</sup>.

As ações afirmativas do Instituto, dando resposta ao desígnio de se afirmar como instrumento de justiça social, priorizam os egressos de rede pública, pessoas com necessidades específicas ou deficiência, produtores de agricultura familiar, negros, quilombolas, indígenas, além de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

A seleção é feita por sorteio entre os candidatos inscritos, respeitando a reserva de vagas previstas nas ações afirmativas. Os candidatos assistem ainda a uma palestra de esclarecimento sobre o IFB, o *Campus* e o curso. A palestra é obrigatória, mas não classificatória.

A distância entre conhecimento prévio e conhecimento exigido, a grande diversidade social e cultural, as dificuldades de adaptação e o momento da escolha do curso foram alguns problemas identificados pelos estudantes e que estão relacionados a essa forma de seleção e ingresso.

---

3 Rendimento *per capita* – considera-se rendimento *per capita* a relação entre o rendimento total dos moradores ou das pessoas de família dividido pelo número de pessoas do domicílio ou da família. (BRASIL. IBGE. Conceitos importantes e cálculo da renda familiar bruta mensal *per capita*).

4 São esforços adotados para expandir as oportunidades para mulheres ou minorias raciais, étnicas ou de origem nacional, levando o pertencimento a esses grupos, em consideração à decisão sobre distribuição de bens e serviços (Affirmative Action Review, Report to the President, 1995).

No decorrer da pesquisa, percebeu-se que, essa forma de ingresso causa uma certa polêmica. De um lado, a política de ingresso do IFB pretende permitir acesso aos estudantes que teriam dificuldade para concorrer em um processo seletivo de provas, como acontecia antes, quando ainda era Escola Agrotécnica de Brasília. Por outro lado, alguns alunos que responderam ao questionário acreditam que o sorteio não seleciona, e muitos entram com defasagem de conhecimentos e competências, o que, posteriormente, não permitirá acompanhar o curso, explicando os elevados índices de evasão.

Apesar de o sorteio ser uma forma democrática de acesso ao ensino médio, parece, em alguns casos, que os estudantes entram com conhecimentos e competências distantes em relação ao que é exigido no currículo do referido curso. Essa distância entre o conhecimento prévio e o conhecimento exigido no curso pode comprometer o desempenho dos estudantes, condenando alguns ao fracasso.

Outro fato percebido no decorrer da pesquisa sobre essa forma de ingresso é que a escola recebe alunos com uma grande diversidade cultural e social. Com essa realidade, surge o desafio de reconhecer essa diversidade. O reconhecimento implica, em princípio, superação de qualquer tipo de preconceito, além da valorização das especificidades dos grupos que compõem sua escola. Essa diversidade é confrontada com o grupo de docentes, que também deixou de ser homogêneo e cujas competências pedagógicas serão desiguais, como corroboram Abrantes e Sebastião (2010, p. 81):

Hoje, coexistem na escola alunos com objetivos e expectativas muito diferenciadas, que confrontam a sua origem social, étnica ou regional/local com um grupo profissional docente que igualmente deixou de ser homogêneo na sua capacidade científica, pedagógica ou mesmo no entendimento dos objetivos da escolaridade. Por estas razões, entre outras, não podemos falar da escola como um contexto em que todos os diversos actores possuam ou mesmo cooperem de forma coerente em torno dos mesmos objetivos. (ABRANTES; SEBASTIÃO, 2010).

Nesse sentido, reconhecer e valorizar a diversidade cultural parece ser uma importante dimensão a trabalhar no combate à discriminação e à exclusão dentro do próprio espaço escolar. Nesse contexto, a diversidade pode ser um fator determinante na construção dos projetos curriculares e não deve quedar-se exclusivamente pela formulação de políticas afirmativas de acesso, antes firmando-se em todo o processo educativo. Na verdade, na escola, a diversidade cultural (diferentes origens, classes sociais, valores), deve ser entendida como algo enriquecedor, para que valores e culturas sejam respeitados.

Recordemos que a aprendizagem deve ser concebida como um direito, direito que é integrado ao processo do desenvolvimento humano desses jovens e adolescentes que ficam na escola sob a responsabilidade do Estado.

A partir desse entendimento, e de acordo com a forma de ingresso do Instituto, é preciso problematizar essa lógica para que a inclusão e o respeito à diversidade realmente aconteçam. O que significa incluir? O fato de simplesmente receber alunos de todas as origens e classes so-

ciais significa incluir? Promover o acesso à escola, sem reconhecer as diferenças contribui para a inclusão? A comunidade escolar está preparada para trabalhar (com) a diversidade?

Diante desses questionamentos, é possível afirmar que muitas vezes acontece a integração, mas a evasão deixa entrever que a inclusão pode ser em alguns casos mais retórica que real. É essa a inclusão que se quer afirmar?

A partir dessas inquietações, fica evidente a complexidade da inclusão educativa, na qual é preciso associar a ligação que os alunos têm com a escola à forma como eles são acolhidos. Sendo assim, pode-se afirmar que a escola que integra é a escola que sabe acolher. Diante disso, Benz, Yovanoff e Dorem (1997) afirmam que o acolhimento pleno acontecerá na medida em que a escola possibilite a igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Essa afirmação implica que as escolas atendam às necessidades individuais através de programas de apoio, especialmente aqueles que são mais vulneráveis ao fracasso escolar e, conseqüentemente, ao abandono.

Durante a pesquisa, buscou-se também averiguar como foi a adaptação dos alunos que ingressavam no Instituto e abandonavam o curso. A maioria dos entrevistados evadidos declarou efetivamente não ter tido problemas de adaptação no início do ano letivo, apesar de o *Campus* não oferecer um programa ou projeto de acolhimento.

Por outro lado, quando os questionários foram analisados, na questão sobre os motivos que levam à evasão<sup>5</sup>, percebeu-se que a opção relativa à não adaptação à escola foi a mais indicada, com 30% dos alunos respondentes dos questionários indicando que havia dissonância nos processos de acolhimento. Se uns possuíam as competências para se adaptar sem suporte, outros revelaram necessidade desse suporte intencionalmente organizado.

Diante disso, observou-se que, à entrada, os alunos não percebem ou não sentem falta de um acompanhamento, mas, no decorrer do ano letivo, isso resulta na falta de adaptação. É uma necessidade latente, não reivindicada. Pinto, Guerra, Martins e Almeida (2010) destacam que as necessidades, ainda que não percebidas, encontram-se em estado latente, não deixam de existir e são reais nas suas conseqüências.

Nesse sentido, as necessidades latentes reportam a uma dimensão associada ao reconhecimento/identificação individual e/ou institucional de algo que se afigura entendido como uma necessidade. Parecem poder também sugerir a ideia de desconhecimento.

Para promover o convívio saudável, o respeito às diferenças, visando adaptação e conseqüentemente permanência dos estudantes, parece ser necessário (re)conhecer as necessidades individuais dos estudantes, possibilitando a igualdade de oportunidades e um acesso equitativo à educação.

---

5 No questionário aplicado, a questão apresentava-se da seguinte forma: na sua opinião, a que estão mais ligadas as causas da evasão nesta escola? Os alunos não querem estudar; os alunos não se adaptam; os professores precisam estar mais preparados; os pais não colaboram para que os alunos permaneçam na escola; a direção não dá apoio necessário à residência; a infraestrutura da escola deixa muito a desejar, e outros (item no qual poderiam opinar de forma livre).

Nesse sentido de análise, Sousa (2000) considera que é necessário que a escola adquira outra postura frente à realidade que a envolve. É preciso que os que ensinam entendam os estudantes como seres sociais portadores e envoltos num mundo de crenças, significados, comportamentos, atitudes e valores diversos, percurso que enforma, em grande medida, a sua identidade como alunos.

Outro fato relevante que diz respeito ao ingresso é a escolha do curso. Esse fato pode estar efetivamente relacionado à evasão. Cerca de um quarto dos alunos desistentes entrevistados, declararam que a escolha pelo curso foi feita pelos pais, ou seja, não estavam no curso por vontade própria ou aptidão, o que colide com a perspectiva de que a escolha do curso é precisamente um processo fundamental de construção da autonomia e de uma identidade que, mesmo que provisoriamente, projeta-se num futuro profissional (VIEIRA, NUNES; PAPPÁMIKAIL, 2012).

Os demais afirmam que a escolha foi livre, não imposta por outros. No entanto, entre os alunos que afirmaram ter feito a escolha, houve relatos de terem escolhido o curso por indicação e de o conhecerem pouco.

Ao analisar os relatos dos estudantes, percebe-se que a escolha pelo curso foi feita após informações adquiridas com seus pares. Melo (2011) menciona precisamente a importância dos pares no processo de escolhas escolares e profissionais, principalmente para aqueles que se sentem inseguros em relação ao caminho a seguir. Esse fato se dá em grande medida devido à ausência de outras fontes de informação relevantes, ocasionando, com alguma frequência, equívocos vocacionais.

Percebe-se que a orientação no processo de escolha é importante para que os alunos estejam cientes dos novos desafios, dificuldades e responsabilidades que irão assumir, sendo que o jovem deve ser o protagonista, pois tem necessidade de construir sua identidade em função desse difícil exercício de projeção no futuro e de uma autonomia ainda hesitante.

A escolha e a construção de um projeto de vida profissional não é uma tomada de decisão simples, e se torna intensa por tomar lugar no momento da adolescência. Na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, os estudantes devem realizar a escolha do curso que pretendem seguir: ensino médio regular ou profissionalizante, e ainda, se optarem pelo profissionalizante, qual carreira<sup>6</sup> seguir.

Ainda assim, apesar dos constrangimentos que questionam a cada passo o ideário normativo da escolha livre e autônoma dos alunos, continuamos perante um momento crítico de escolha e decisão, o que reveste essa passagem (do básico para o secundário) de enorme importância, quer para os percursos escolares, quer para as trajetórias de vida como um todo. (VIEIRA, NUNES; PAPPÁMIKAIL, 2012, p. 45).

---

6 Segundo Martuccelli (2006), o termo carreira evoca uma lógica de promoção contínua indissociável de um sentimento de conquista de etapas (com maior ou menor sucesso).

Desse modo, percebe-se que as escolhas e decisões dos estudantes estão intimamente ligadas às histórias, às aspirações e às dificuldades específicas, muitas vezes com uma identidade ainda provisória. Nesse sentido, é importante que a escola esteja preparada para receber alunos com diversidade cultural e social, conhecendo suas necessidades e respeitando suas diferenças, promovendo ações que contribuam para o crescimento integral de todos, a montante e a jusante do momento da escolha do curso, que, como se viu, reveste-se de especial complexidade.

## **PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

Com a realização da pesquisa, constatou-se que a forma de Ingresso do IFB pode ser uma das causas que favorece a evasão. Serão apresentadas, em linhas gerais, os principais entraves relacionados ao ingresso, bem como propostas de intervenção.

Segundo Abrantes e Sebastião (2010), o ensino se traduz hoje pela existência de diversas alternativas organizacionais e pedagógicas. A partir dessa premissa, é possível buscar alternativas educativas para elevar o nível do ensino ou adequá-lo aos objetivos da formação, principalmente para o público que o frequenta. Procuraremos identificar linhas programáticas de intervenção que contribuam para a prevenção do abandono escolar e, conseqüentemente, para a permanência dos estudantes e a conclusão do curso com êxito.

## **ESCOLHA**

Na adolescência, fazer a opção consciente por uma carreira é uma decisão difícil e muitas vezes influenciada pela família, pelo mercado de trabalho, pelas condições socioeconômicas, pelas mudanças naturais da própria idade e pelas dúvidas do futuro.

Uma opção feita de forma consciente contribuirá para que o jovem inicie o curso mais motivado e informado sobre sua escolha. Contudo, se a escolha for inadequada, pode contribuir para o abandono da escola.

No presente estudo, houve um número considerável de estudantes que estavam ali por escolha dos pais, não tendo verdadeiro interesse pela área. Com isso, podem não ter afinidade com a instituição e/ou o curso. Diante disso, a escola deve promover ações para buscar parceria com a comunidade escolar, promovendo encontros com pais e alunos mesmo antes do ingresso, para tratar das questões relacionadas às vocações e ao processo de escolha profissional dos adolescentes, adotando um modelo integrado de oferta educativa do IFB e reencaminhando, se possível, para outras ofertas dentro do próprio Instituto, compatíveis com os gostos e preferências dos jovens e com as possibilidades de conciliação com as condições objetivas de vida do estudante.

## **ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO**

No início dessa nova etapa escolar, a entrada no ensino médio, o acolhimento é um grande desafio. É importante, desde o início, que a escola estabeleça uma relação de confiança com os estudantes e a família, ficando claro a importância da participação de toda a comunidade escolar nessa nova fase.

Preocupações sobre a adaptação à nova realidade são naturais; no entanto, devem ser superadas com acompanhamento e informações. No acolhimento, é importante que os estudantes tenham conhecimento da estrutura escolar e das normas da instituição.

Além disso, programas ou projetos socioeducativos de acolhimento e monitorização do primeiro ano, especialmente, poderiam promover o convívio saudável e o respeito às diferenças. Conseqüentemente, essa adaptação poderia ser facilitada e apoiada, contribuindo para a permanência dos estudantes na escola. A promoção de um projeto de “apadrinhamento” entre pares, responsabilizando estudantes mais velhos no processo de acolhimento e acompanhamento, e oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais de todos os envolvidos, é uma das vias possíveis.

## **DIVERSIDADE CULTURAL**

No estudo, percebeu-se que, com o ingresso dos estudantes no Curso de Agropecuária por sorteio, a escola recebe alunos com uma grande diversidade cultural e social. Essa diversidade representa um desafio, pois incluir não significa apenas receber estudantes de todas as origens e classes sociais.

É preciso que a escola realize um trabalho diversificado, visando promover o respeito, a tolerância, a troca de experiências e o desenvolvimento de cada educando. Esse trabalho só é possível com a participação de toda a comunidade escolar.

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é uma importante dimensão a trabalhar no combate à discriminação e às práticas excludentes no ambiente escolar. Sugere-se uma revisão reflexiva do plano de curso, levando em consideração a diversidade cultural e social.

## **CONHECIMENTOS PRÉVIOS X CONHECIMENTOS EXIGIDOS**

No presente estudo, alguns alunos relataram falta de conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos. Para amenizar essa situação, é importante uma rigorosa avaliação de diagnóstico, visando conhecer os alunos, suas dificuldades e suas potencialidades. A partir desse diagnóstico, é preciso promover um programa de acompanhamento para os alunos que apresentarem dificuldades em atender às exigências do curso, possibilitando seu desenvolvimento e, conseqüentemente, contribuindo para o sucesso escolar.

Com o programa de diagnóstico e acompanhamento dos estudantes, a falta de conhecimento prévio poderá ser amenizada. Além disso, é imprescindível tratar o assunto no *Campus*, na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, permitindo o sucesso escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a evasão é um problema recorrente no ensino médio como um todo, o que por si justifica a busca dos motivos específicos de sua ocorrência. Para a educação profissional integrada ao ensino médio, o cenário não é diferente.

No presente estudo, a evasão pôde ser entendida como um problema complexo e multidimensional. Com esse entendimento, foram analisados alguns fatores que podem influenciar na desistência dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Brasília, *Campus* Planaltina.

Buscou-se analisar e discutir problemas relacionados à forma de Ingresso que podem contribuir para o abandono dos estudantes no referido curso.

A pesquisa apresentou a contradição entre a forma de ingresso por sorteio e os requisitos posteriores exigidos durante todo o processo educativo. Inicialmente, as políticas afirmativas buscavam garantir a inclusão de egressos de rede pública, pessoas com necessidades especiais, produtores agrícolas, negros, quilombolas, indígenas e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Essas políticas, porém, não se firmam no decorrer do processo educativo. Isso ocorre em face da exigência de conhecimentos prévios que são requeridos dos estudantes, não excluindo os alunos à porta da escola. A exclusão passa a ocorrer dentro dos muros da instituição de ensino, em virtude de (in)capacidades que na verdade nunca tiveram oportunidade de se desenvolver em condições de igualdade. Tais políticas se mostram, portanto, deficientes para contribuir para a permanência dos estudantes com diversidade cultural e social.

Com isso, o levantamento dos dados e a análise dos resultados aponta para a necessidade de repensar as ações práticas e tornar a questão da evasão um compromisso de todos os envolvidos no processo educacional, além de promover a permanência do aluno na escola. Em paralelo, não se pode descuidar do papel social do IFB, *Campus* Planaltina, em formar integralmente alunos das diversas comunidades, na sua maioria de baixa renda, muitos de zona rural. Para tanto, são necessários programas de intervenção que tenham sobretudo uma perspectiva preventiva, ou seja, que atuem antes dos problemas se manifestarem.

Eis aqui o espaço de atuação do educador social, que deve ser capaz não somente de acompanhar as políticas sociais, mas também de participar de sua organização (CORREIA *et al* 2014, p.113), num sentido que se expande no antes, no durante (na implantação), e no momento posterior. Sem subtrair competências, a atuação do educador social deve se revestir de

algum ativismo (CORREIA *et al* 2014, p. 121). Dessa forma, identificados os problemas específicos e apontadas as pistas para a intervenção socioeducativa, cumpre indicar sugestões para que investigações posteriores possam enfrentar as questões de evasão por outros vieses, como é próprio da natureza multidimensional da educação social.

## Referências

---

- ABRANTES, P.; SEBASTIÃO, J. Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas. In: DORNELAS, A.; OLIVEIRA L.; VELOSO L.; GUERREIRO M. (orgs.), **Portugal Invisível**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2010. p. 75-93.
- BENZ, R. B.; YAVANOFF, P.; DOREN, B. **School-to-work components that predict post school success for students with and without disabilities**. Exceptional Children. 1997.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. 1998 (39-64). Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. **Decreto n. 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2015.
- BRASIL. (INEP). **Censo Escolar, 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo.2014>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- CORREIA, M.; MARTINS, T.; AZEVEDO, S.; DELGADO, J. A Educação Social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, 3, 1, 2014, p. 113-124.
- DORE, R.; LUSCHER, A. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Caderno de pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- KRAWCZYK, N. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: Oliveira, D.; Duarte, M. (orgs.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 61-74.
- MELO, B. Escolhas escolares e opções profissionais – Entre a família, a escola e os amigos, que papel desempenham os media? Sociologia da Educação. **Revista Luso-Brasileira**, n. 4, 2011. 24-53.
- PAPPÁMIKAIL, L. Adolescência enquanto objecto sociológico: notas sobre um resgate. In: PAIS, José Machado; FERREIRA, Vítor; BENDICT, Renée. **Jovens e Rumos. Os 20 anos do OPJ**, 2011. p. 81-96. Lisboa: ICS.
- PINTO, T.; GUERRA, I.; MARTINS, M.; ALMEIDA (Coords.). À tona de água. Necessidades em Portugal, tradição e tendências emergentes. Lisboa: Tinta-da-China. 2010.
- Sousa, J.(2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. PSI. Revista da Universidade Estadual de Londrina, vol. 2, n. 1.

SOUSA, J. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **PSI. Revista da Universidade Estadual de Londrina**, vol. 2, n. 1, 2000.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

VIEIRA, M.; PAPPÁMIKAIL, L.; NUNES, C. Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário. Sociologia, problemas e práticas. VIEIRA, M.; RESENDE, J.; DAYRELL, J.; MARTINS, A.; Calha, A. (orgs.). *Habilitar a escola e as suas Margens: Geografias Plurais em Confronto*. 2012. p. 45-70. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre.



# Capítulo 12

## A Influência do Gênero no Processo de Evasão Escolar

*Larissa Carvalho Toth*

*Maria João Cardona*

*Maria Cristina Madeira da Silva*

### INTRODUÇÃO

Historicamente, a atribuição do papel “adequado” a homens e mulheres no processo de socialização dos indivíduos acontece de modo muitas vezes inconsciente, apresentando-se como um modelo cultural reproduzido de geração em geração. Segundo Sabat (2001), esses modos de conduta e comportamentos não devem ser naturalizados como intrínsecos aos indivíduos, pois são adquiridos e apreendidos desde a mais tenra idade. As crianças aprendem cotidianamente a diferença entre “ser menina” (demonstrando comportamentos afetuosos de cuidado e delicadeza) e “ser menino” (apresentando características como determinação e confiança), seja por meio de brincadeiras pré-determinadas para cada gênero, seja por meio da observação dos comportamentos das pessoas do seu convívio social.

Esses modelos e padrões de conduta são organizadores da ação individual e estão presentes, também, na educação básica escolar, na qual, de acordo com o estudo realizado por Moreno (1999), encontram-se impregnadas situações de cunho sexista, em figuras e textos, nos livros didáticos, ou mesmo na linguagem verbal predominantemente masculina. Tanto a educação formal como a educação não formal condicionam aprendizagens que se repercutem por toda a vida do indivíduo, direcionando as atitudes e escolhas tomadas por mulheres e homens em seus cotidianos pessoais, sociais e profissionais.

Ainda nesse sentido, percebe-se que as desigualdades de gênero nos referidos processos educativos já se faziam presentes, historicamente, a partir do acesso tardio à educação formal por parte das mulheres. De acordo com Narvaz, Sant’anna e Tesseler (2013, p. 98) há, no Brasil, “um sistema educacional excludente desde os primórdios dos estudos no país. A pri-

meira lei sobre educação das mulheres surgiu apenas em 1827, permitindo que elas frequentassem somente escolas elementares”. Esse cenário só começa a ser modificado, ainda que timidamente, em 1884, quando as primeiras mulheres se inserem no ensino superior do país.

De acordo com essas autoras, há um inegável avanço na legislação brasileira no debate e na implementação de políticas públicas de sensibilização e combate aos aspectos relacionados com as desigualdades de gênero presentes tanto no ambiente privado (familiar e pessoal) quanto na área pública (mercado de trabalho, educação, profissionalização); entretanto, ainda não impactaram de forma definitiva o modelo homem-provedor/mulher-cuidadora.

Nesse contexto, o pensamento generalizado culturalmente, ainda presente no cotidiano social, de que mulheres seriam intrinsecamente aptas a desenvolver atividades domésticas e de que homens se enquadrariam melhor no domínio da esfera pública, acaba, por vezes, tendo consequências nas possibilidades de inserção e/ou manutenção das mulheres e dos homens na política de educação, devido às responsabilidades domésticas para as primeiras e devido às responsabilidades de trabalho e provimento familiar para os últimos.

Dessa forma, em relação ao público feminino, apesar das conquistas emancipatórias para as mulheres brasileiras com o advento da Constituição Federal do Brasil de 1988, em que há a garantia legislativa do direito à educação universal – sendo que essa política passa a ser assegurada como dever do Estado e direito de todos, independentemente de gênero, classe ou etnia –, pesquisas recentes demonstram altos índices de evasão escolar por mulheres, principalmente nos níveis mais altos de educação. Se antes a questão girava em torno da falta de acesso à escola, atualmente se torna latente a necessidade de pesquisar os motivos pelos quais as mulheres, apesar de estarem inseridas no contexto educacional formal, não concluem os estudos. Além disso, há de considerar, também, que o processo de evasão escolar não se restringe às mulheres, mas, pelo contrário, admite um grande número de homens que também acabam por não concluir os estudos.

Diante disso, tomando por base todo o histórico de exclusão escolar (e também em outros âmbitos da vida social) vividos pelas mulheres ao redor do mundo, incluindo o Brasil, considerando que a garantia do acesso ao direito à educação no país é extremamente recente se comparada a toda a trajetória histórica de exclusão vivenciada, a pesquisa realizada, apresentada nesse artigo, pretendeu identificar e compreender os fatores envolvidos no processo de evasão escolar por homens e mulheres em cursos profissionalizantes de um *Campus* do Instituto Federal de Brasília. Como hipótese de partida, foi considerada a influência histórica dos papéis de gênero presentes no entendimento social que podem interferir no processo de abandono escolar.

Levando em consideração a importância do estudo desse tema para a consolidação de políticas de fomento à inclusão e apoio à permanência de mulheres e homens no sistema educativo, este trabalho teve como objetivo identificar e compreender a influência dos papéis de gênero no processo de evasão escolar. Para tanto foram delimitados como sujeitos de pesquisa alunas e alunos dos cursos profissionalizantes oferecidos por um *Campus* do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB – no 1º semestre de 2015, considerando que, durante o semestre citado, as atividades desenvolvidas pela equipe técnica e docente do referido *Campus* já se encontravam mais bem estruturadas (em comparação aos primeiros anos de funcionamento do *Campus*) e, mesmo assim, os altos índices de evasão escolar continuavam presentes.

Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos do estudo realizado, a caracterização dos participantes e a apresentação e a análise dos dados recolhidos. Por último, são apresentadas linhas para a definição de um projeto de intervenção que possibilite minimizar a evasão escolar na população estudada.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esse estudo teve como instrumental de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. A escolha da técnica de entrevista para esta pesquisa visou aprofundar o conhecimento dos motivos pelos quais os estudantes acabam por não dar continuidade aos estudos. As opções de respostas sobre motivações pessoais de qualquer espécie apresentam uma gama de possibilidades diversas e, por isso, não são comportadas em perguntas de resposta breve ou de múltipla escolha (GIL, 2011). Além disso, a técnica de entrevista é utilizada para obtenção de dados de maneira intensiva, direcionada a um público-alvo específico, características presentes no estudo desenvolvido.

Para a realização das entrevistas, foram tomadas algumas precauções éticas. Levando em consideração que o estudo coletou dados escolares e pessoais de indivíduos, tornou-se imprescindível garantir o sigilo das informações recolhidas. Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas em local isolado, garantindo a confidencialidade dos dados. Os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido disponibilizado pela entrevistadora, no qual constavam as informações pertinentes à pesquisa (tema, objetivo e utilização dos dados para fins de estudo acadêmico). No final da entrevista, todos os participantes foram informados sobre a garantia do acesso à pesquisa finalizada, caso houvesse interesse.

## **POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA**

Considerando que o conceito de evasão escolar adotado nesta pesquisa refere-se aos estudantes que iniciaram os cursos e, por alguma razão, não finalizaram os estudos, por abandono do curso após a frequência nas aulas por determinado período, foi necessário separar, através da análise do registro no diário de classe final de cada curso, os estudantes que haviam iniciado o curso e não o concluíram daqueles que nunca haviam comparecido às aulas. Dessa forma, foi necessário obter, junto ao setor de Registro Acadêmico do *Campus* estudado, dados relativos ao número absoluto de estudantes evadidos dos cursos realizados no referido *Campus*, no primeiro semestre do ano de 2015.

A partir das informações coletadas, percebeu-se que o número absoluto de alunas e alunos evadidos no referido semestre era de 99 (num total de 298 alunos inscritos), incluindo todos os estudantes que por algum motivo não finalizaram o curso em que foram matriculados e também aqueles que realizaram a matrícula em determinado curso mas não compareceram às aulas, ou seja, não apresentaram nenhuma frequência escolar.

Nesse sentido, foi necessário realizar a separação entre os estudantes evadidos e aqueles que não compareceram a nenhuma aula, mesmo com a matrícula ativa. Exposto isso, delimitou-se um universo de pesquisa, que englobou 60 alunas e alunos evadidos, sendo 34 mulheres e 26 homens.

A pesquisa se direcionou, inicialmente, à tentativa de coletar os dados com no mínimo uma mulher e um homem evadido de cada turma finalizada no primeiro semestre de 2015 do *Campus* estudado, selecionados de modo aleatório por meio de sorteio, a fim de obter, em profundidade e com maior riqueza de informações, dados relativos aos motivos individuais que levaram ao processo de evasão escolar apresentado.

Entretanto, já no início dos contatos telefônicos, obtidos através dos dados do Registro Acadêmico do *Campus*, surgiu, primeiramente, a dificuldade em conseguir contato de alguns alunos sorteados, seja por mudança de telefone, seja por número de telefone inexistente. Desse primeiro grupo, apenas uma aluna e dois alunos foram contatados. Dessa forma, foram realizadas novas tentativas de contato telefônico com novos alunos sorteados; no entanto, houve novamente a dificuldade de contatar todos. Desse segundo grupo, somente uma aluna e um aluno se disponibilizaram a participar da pesquisa, sendo que três estudantes não demonstraram interesse em colaborar para o estudo.

Sendo assim, optou-se por contatar o restante dos estudantes ainda não procurados com o intuito de verificar a quantidade de alunos que seriam encontrados via contato telefônico e que teriam disponibilidade para participar do estudo. Assim, conseguiu-se contatar um total de 12 estudantes, sendo seis alunas e seis alunos de todos os cursos ministrados no *Campus*, no primeiro semestre de 2015. Entretanto, pelos motivos apresentados, não foi possível coletar os dados de uma mulher e um homem de cada curso, como estava inicialmente previsto.

## **ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

Os dados coletados durante a realização das entrevistas foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, com categorização das respostas obtidas, tendo em conta os objetivos definidos para o estudo:

- Compreender os fatores sociais e culturais que influenciam a trajetória individual das alunas e dos alunos do *Campus estudado* do Instituto Federal de Brasília;
- Comparar os fatores identificados com as causas que levam à evasão escolar apresentadas pelo público masculino e feminino, levando em consideração os papéis de gênero de cada grupo;
- Analisar os fatores apontados, tanto pelo público masculino quanto pelo feminino, à luz das teorias de gênero.

Segundo Bardin (1977, p. 117), a definição de categorias para a análise de conteúdo deve reunir “um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Ainda segundo a autora, nas metodologias de análise de conteúdo, a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise.

Dessa forma, com base nos registros coletados, foi possível observar as percepções dos estudantes em relação ao processo de evasão escolar. Os aspectos observados perpassavam, de maneira geral, a trajetória pessoal e escolar individual, rotina familiar e as motivações que levaram à desistência do curso.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, foram definidas as seguintes categorias de análise:

- Percurso de vida: dimensão que sintetiza as narrações a respeito da trajetória pessoal de cada entrevistado para entender o contexto social em que ele se insere;
- Percurso escolar: dimensão que aborda a trajetória de ensino do aluno, com seus êxitos, insucessos e desistências;
- Rotina familiar e gênero: dimensão que inclui as narrações sobre aspectos da vida familiar que interferem no processo de permanência escolar;
- Rede de apoio: dimensão relativa às dificuldades encontradas no processo de conciliação entre vida pessoal e vida escolar e os atores que auxiliam o estudante nesse aspecto;
- Evasão escolar e papéis de gênero: dimensão que engloba as motivações apresentadas para o abandono do curso, incluindo questões familiares, de trabalho, dificuldades de aprendizagem e conciliação entre vida escolar e vida pessoal.

Como refere Bardin (1977), citando a regra da homogeneidade a ser seguida em estudos que utilizam a técnica da análise qualitativa:

as entrevistas de inquérito efetuadas sobre um dado tema devem: referir-se todas a esse tema e ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas. Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais (1977, p. 98).

As categorias de análise definidas de acordo com os objetivos do estudo possibilitaram conhecer a trajetória de vida do aluno entrevistado e o contexto social em que ele se encontra atualmente, para conseguir compreender com maior profundidade os motivos pelos quais os entrevistados optaram por interromper o curso em que estavam matriculadas/os.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dessas elucidações sobre os aspectos metodológicos e a seleção dos participantes no estudo, e tendo em conta o objetivo geral da pesquisa (identificar a influência do gênero no processo de evasão escolar dos alunos e das alunas de um determinado *Campus* do IFB), algumas ideias centrais constituíram o fio condutor da análise dos dados coletados em relação às categorias de análise identificadas: a) a influência do percurso de vida, do percurso escolar e do gênero no processo de interrupção dos estudos; b) a influência da rotina familiar atual, da rede de apoio e dos papéis sociais de gênero para a permanência ou não na escola; e c) a relação entre os papéis sociais de gênero e a evasão escolar, considerando a trajetória passada e presente do aluno.

A fim de garantir o anonimato dos entrevistados envolvidos na pesquisa, optou-se por codificar as informações recolhidas através de letras e números, de acordo com o gênero dos participantes e a sequência da coleta de dados. Dessa forma, as entrevistas foram codificadas em A1, A2, A3, A4, A5 e A6 para as mulheres e B1, B2, B3, B4, B5 e B6 para os homens. No quadro a seguir, mostram-se as principais características da amostra trabalhada:

**Quadro 1 – Caracterização dos estudantes entrevistados**

ESTUDANTE	IDADE	SITUAÇÃO FAMILIAR	ATIVIDADE LABORAL	REGIÃO ADMINISTRATIVA EM QUE RESIDE
A1	34	Casada	Não	Estrutural
A2	39	Casada	Sim	Estrutural
A3	28	Solteira	Não	Estrutural
A4	35	Casada	Não	Estrutural
A5	33	Casada	Não	Cruzeiro
A6	24	Casada	Não	Taguatinga
B1	30	Casado	Sim	Estrutural
B2	26	Casado	Sim	Taguatinga
B3	33	Solteiro	Sim	Taguatinga
B4	47	Casado	Sim	Estrutural
B5	37	Casado	Sim	Estrutural
B6	32	Casado	Sim	Vicente Pires

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados do registro acadêmico do *Campus* estudado do IFB.

A maioria das entrevistadas se encontra entre a faixa etária de 24 a 39 anos. Cinco delas relataram ter filhos(as) menores de 18 anos, isto é, ainda dependentes financeiramente dos familiares. Cinco das seis entrevistadas não possuem atividade remuneratória, referindo-se como “donas de casa”. Quatro são residentes da cidade onde se situa o *Campus*.

Em relação aos entrevistados, a faixa etária se estabelece entre 26 e 47 anos. Três dos seis alunos participantes informaram não ter filhas(os), e cinco são casados. Todos têm uma atividade remuneratória, mesmo que sem vínculo formal, e três residem em regiões administrativas diversas da cidade onde se situa o *Campus*.

A partir do perfil geral dos entrevistados, parte-se para o aprofundamento sobre o seu perfil social e familiar, considerando que os estudos sobre evasão escolar devem manter um olhar mais amplo sobre o processo estudado, sendo “necessário considerar questões econômicas, sociais, políticas, culturais e educativas, até suas próprias escolhas, desejos e possibilidades individuais” (LÜSCHERE DORE, 2011, p. 778).

### **CATEGORIA DE ANÁLISE: PERCURSO DE VIDA**

Num primeiro momento, evidencia-se o percurso de vida narrado pelos alunos, em que se percebe a presença do relato sobre dificuldades financeiras enfrentadas por suas famílias quando ainda eram crianças, fato que, em algumas narrações, culminou na necessidade do trabalho para o auxílio financeiro da família, conforme os relatos a seguir:

Segundo relato do meu pai e da minha mãe, a dificuldade financeira era muito grande, não tinha condições de viver lá. Inclusive tenho vários relatos da minha mãe, ela chegou até a passar fome lá mesmo, não tinha emprego, comida e aí por isso a gente veio pra cá. (B1).

Eu parei de estudar para ajudar minha família. Reprovi e depois comecei a trabalhar para isso, para ajudar. Graças a Deus meus filhos não precisam fazer isso, não precisam ajudar assim. (A4).

Em seguida ao ensino médio eu já comecei a trabalhar para ajudar financeiramente minha família. Só minha mãe trabalhava na época para sustentar todo mundo. [...] Tinha que escolher entre estudar e trabalhar, porque não dava para conciliar. (B6).

Nesse contexto de narrativas, percebe-se um fio condutor entre os perfis dos alunos entrevistados, tanto mulheres quanto homens, que, antes da vida adulta, já expõem questões que dificultam ou mesmo impossibilitam a sua permanência na escola. Como apontado por Morrish (1975), é necessário levar em consideração o contexto social em que cada indivíduo se insere para discutir o desenvolvimento educacional de cada um; por isso a importância de entender a trajetória histórica envolvida para chegar a diagnósticos de permanência e evasão escolar. Assim, pontua-se que

a igualdade de oportunidades não pode ser proporcionada meramente pela promulgação de decretos-leis sobre educação. Cada criança, em nossa sociedade, tem certas posições sociais por atribuição: ela nasceu numa determinada família, num determinado lugar, como macho ou fêmea. [...] As desigualdades de oportunidades para o desenvolvimento educacional podem surgir de qualquer destes fatores particulares: familiares, econômicos, regionais ou de classe. (MORRISH, 1975, p. 146).

Dessa forma, a relação entre contexto social e econômico e inserção escolar – considerando os aspectos de ambiente de moradia (rural ou urbano), idade de entrada na escola (tardia ou no período adequado), dificuldades financeiras da família e necessidade de trabalho precoce – é um indicador sensível para estudos que se propõem a pesquisar as causas da não permanência de estudantes no ambiente escolar. Muitas vezes, as causas apresentadas tem em seu cerne fatores mais sociais, como os indicados, do que acadêmicos e individuais. Alguns dos relatos dos estudantes entrevistados também apontam para esse sentido:

Quando eu era criança, era difícil eu estudar porque eu morava na roça com meus pais e não tinha muito acesso, aí quando eu vim pra cá, foi em 94, foi quando eu voltei a estudar. Já estava com uns treze anos já, eu acho, mais ou menos por aí. (A1).

O ensino fundamental foi na roça né, até a 4ª série. Aí eu cheguei aqui em Brasília em 94, com a 4ª série, aí a empresa onde eu trabalhava promoveu uma, tipo assim, uma inclusão pra todo mundo, todo mundo tinha que concluir o ensino fundamental, na época né, a empresa não aceitava pessoas que não tinham o ensino fundamental. (B4).

Eu fiz todo o fundamental e médio sim, mas parei de estudar, reprovei. Eu tive que ajudar minha família, ajudar com trabalho. (A4).

Percebe-se, pelos relatos, a presença de dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas famílias dos entrevistados, fator que acabou por acarretar, em alguns casos, a necessidade de uma inserção precoce no mundo do trabalho e a desistência dos estudos já na trajetória do ensino básico. O regresso ao sistema de ensino, nesse contexto, acaba por envolver uma série de problemáticas e, por vezes, não se coloca como prioridade.

## **CATEGORIA DE ANÁLISE: PERCURSO ESCOLAR**

Conforme aponta Faria (2013), o abandono dos estudos no período de idade escolar, isto é, dos 06 aos 17 anos de idade, acarreta, muitas vezes, o atraso no processo de educação, tendo por consequência, a necessidade de realizar um processo de aceleração dos estudos através da Educação de Jovens e Adultos – EJA, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996).

Como exemplo desse processo, todos os alunos entrevistados relataram ter abandonado os estudos quando ainda eram crianças ou adolescentes, por motivo de mudança de endereço, trabalho precoce, dificuldades financeiras, dificuldades de acesso à escola, gravidez precoce ou por vontade própria. Afirmaram ter retomado os estudos no mínimo após um ano de afastamento, necessitando entrar em turmas de EJA para concluírem o ensino básico:

Lá era muito difícil [referindo-se à vida na zona rural e à dificuldade de acesso à escola]. Eu tive que estudar mesmo só... quando eu cheguei aqui eu tive que começar do zero. Eu tive que começar do primeiro mesmo, na aceleração, lá do zero, lá do começo. (A1).

Eu já tenho o ensino médio completo já. Fiz o fundamental regular, o médio no supletivo. Na verdade, eu parei de estudar um ano. Eu fiz o primeiro ano e reprovei, aí eu parei por conta própria. Aí no outro ano que eu estaria no terceiro e fui e fiz o supletivo (atual EJA). Grifo nosso. (B2).

O ensino médio eu concluí numa escola pública aqui do Guará, comecei no 36, estudei um ano no 36, aí estudei um ano e meio ali no centro educacional 04, da feira. Naquela época tava em plantão o supletivo. (B4).

Eu não estudei no tempo correto, porque eu já comecei com 8 anos e depois eu tive que trabalhar com 14 em casa de família para ajudar a minha família. Então atrasou um pouco, mas eu terminei o fundamental e o médio. Tem muito tempo, mas eu lembro que a gente fazia duas séries num ano só, mas era o dia todo. (A2).

Eu cursei tudo, né, eu parei por um tempo quando eu tinha 15 anos porque eu engravidei, aí eu fiquei um tempo sem estudar, aí depois eu retornei e terminei o ensino fundamental e médio. Depois que eu engravidei eu tive que fazer o EJA para acelerar. (A3).

Aí quando eu voltei para a escola, eu tava grávida aí eu pensei que não valia a pena, aí eu nem falei pro professor nem nada, eu só parei de estudar. Então eu só voltei a estudar quando ele já tava maiorzinho, né, aí eu fui fazer o EJA, que era perto de casa e ele tava maior. (A5).

A questão do abandono escolar ainda nas idades de inserção no ensino básico aponta para desestruturas na rede familiar ou social do aluno que acarretam a descontinuidade de sua educação formal. Dessa forma, é importante destacar o envolvimento intrínseco existente entre as diversas políticas públicas, uma vez que a não disponibilidade ou a possível não existência dos serviços de políticas – como assistência social e transporte público, por exemplo, para acompanhamento de famílias em vulnerabilidade socioeconômica – interferem diretamente na eficiente continuidade da política educacional.

Em resumo, as narrativas que perpassam o processo de evasão escolar nos primeiros anos de ensino indicam o não acesso a políticas públicas de apoio e acompanhamento familiar, fato que resulta na interrupção dos estudos por necessidade de trabalho para ajuda financeira à família, evidenciando uma história de não priorização da educação no contexto social apresentado, ou dificuldades de acesso à instituição de ensino.

Nota-se, ainda, a relação entre os papéis sociais de gênero atribuídos a mulheres e homens no cotidiano social e algumas situações relatadas como justificativa para a evasão escolar no ensino básico (justificativas que, como será visto no decorrer desta análise, se perpetuam e se repetem nos outros níveis de ensino): cinco das seis alunas entrevistadas afirmaram ter interrompido os estudos durante a adolescência, duas delas porque se encontravam gestantes, fato ligado diretamente à problemática da gravidez precoce, que, contraditoriamente, se configura como fator de desistência externo à escola mas se apresenta como temática essencial

a ser abordada dentro de sala de aula, no sentido de seu esclarecimento e, principalmente, prevenção.

A gravidez é, em si, condição fisiológica feminina e as implicações que surgem na vida da mulher a partir desse fato são distintas daquelas ligadas ao homem. Esse papel social feminino de responsabilidade quase exclusiva no cuidado para com os filhos acarreta inúmeras consequências, inclusive a evasão escolar, independentemente da idade em que a mulher se encontra. Pontua-se que o abandono dos estudos em situações de gravidez apresenta configurações ligadas aos papéis sociais de gênero já que, muitas vezes, o cuidado diário para com as crianças recai sobre a mãe, fazendo com que esta acabe por deixar os estudos, trabalho e outras atividades individuais para segundo plano, fato que ocorre de forma mais rara com os homens. Não se trata, no entanto, de generalizar as situações apresentadas, uma vez que cabe à mulher a escolha de se dedicar exclusivamente ou não ao cuidado para com os filhos. Contudo salientam-se as situações em que a mulher não se encontra em posição de escolha, mas sim impelida a desempenhar um papel desenhado como sendo naturalmente seu. Os relatos a seguir elucidam essa realidade:

Meu sonho sempre foi fazer curso superior, eu sempre quis. Mas aí eu engravidei e não pude fazer mais nada, tive que viver para isso. Aí engravidei de novo e de novo... foi frustrante, foi ficando cada vez mais difícil e só hoje, com eles já grandes, é que eu penso em ir para uma faculdade. (A4).

Comecei a estudar de novo e parei porque minha mãe disse que ia olhar o bebê, aí quando eu comecei a estudar ela inventou que ia trabalhar. Então eu só voltei a estudar quando ele já tava maiorzinho. [...]. Eu até fiquei chateada com ele [esposo], porque poxa, ele não tava fazendo nada, eu falei que ia terminar meu segundo grau, ele inventa de fazer comigo e no final eu que tenho que parar de novo por conta das crianças. Aí eu parei de novo, isso lá no Recanto. Ele continuou e terminou o segundo grau dele. (A5).

Depois da gravidez eu casei, fui morar junto, aí no finalzinho do EJA eu engravidei de novo, mas dessa vez conclui tudo, só que aí parei de novo por conta disso. Tenho quatro filhos hoje. Aí eu fiquei esse tempo todinho sem entrar no ensino superior, né, aí agora que o bebê já tava maiorzinho, aí eu peguei e investi. (A3).

Nesse mesmo sentido, os relatos dos entrevistados sobre a desistência dos estudos no ensino básico apontam para a caracterização da responsabilidade dos homens para o provimento familiar, fato que acaba por inserir os membros masculinos da família, mesmo ainda adolescentes e em idade escolar, no mercado de trabalho, para auxiliar no sustento familiar. Importa destacar que alguns relatos femininos também pontuaram a questão do trabalho como fator para a evasão escolar na adolescência; entretanto, estes se caracterizavam mais como trabalhos domésticos, de auxílio no cuidado para com as(os) irmãs(ãos) mais jovens:

Trabalho com isso [mecânica] desde 14 anos, que meu pai era mecânico também né... E eu ajudava ele desde essa época. (B3).

Tenho muitos irmãos e, como eu era a mais velha, comecei a ajudar cedo em casa, com 14 anos. Eu e minha outra irmã, uma das mais velhas também. Desde então nunca mais parei de trabalhar. (A2).

Então eu voltei a estudar mas aí trabalhava em casa de família e era difícil. Eu vim concluir meus estudos já em 2009, que aí começava, parava, começava, parava, até terminar o segundo grau. (A1).

Meus filhos estudam, frequentam a escola. Minha filha mais velha, tava fazendo IFB também, mas quando eu saí ela saiu também porque eu tinha que ficar de repouso e ela me ajudava com os meninos mais novos e também antes eu fazia o Fábrika Social e era a tarde, aí ela ficava com os meninos. (A3).

Os papéis sociais de gênero estão baseados na ideia de que “o homem, idealizado como provedor da família, foi designado para o trabalho da produção e a mulher, designada para o trabalho de reprodução, ocorrendo uma separação entre o público (masculino) e o privado (feminino)” (STANCKI, 2003, p. 02). Nesse sentido, percebe-se a relação entre as motivações para a evasão escolar nos primeiros anos da educação formal das alunas e alunos entrevistados, e os papéis sociais de gênero presentes nesse processo.

### **CATEGORIAS DE ANÁLISE: ROTINA FAMILIAR, GÊNERO E REDE DE APOIO**

Em relação às categorias de análise “rotina familiar” e “rede de apoio”, com as quais se tinha a intenção de aprofundar os estudos sobre a ligação entre o cotidiano dos alunos – juntamente com a base familiar e social apresentada pelos entrevistados e as possíveis dificuldades enfrentadas para permanecer na escola, as quais culminam muitas vezes na evasão escolar –, verificaram-se questões relacionadas aos papéis sociais de gênero que interferem nesse processo, principalmente aquelas ligadas à dinâmica familiar das mulheres, como evidenciado a seguir:

Aí, pra chegar do trabalho correndo, fazer janta, tomar banho e sair, não dá tempo não. E todo dia era assim. (A2).

E aí eu até falei com ele [esposo], verdadeiramente eu preciso retornar [aos estudos], fazer alguma coisa pra eu poder... na realidade pra dar um futuro melhor, um exemplo melhor pros meus filhos, entendeu? E é uma coisa que eu sempre sonhei, mas sempre tive dificuldade ainda mais que tive esse tanto de filho. Aí eu fui ter filhos, filhos, filhos e aquilo foi acarretando e eu entrei num processo de depressão, de angústia, que não era aquilo que eu queria, porque aquilo tava acontecendo. Eu sofri esse baque aí. Grifo nosso. (A4).

Com meus filhos, eu acompanho reunião de escola, essas coisas, então eu não deixo nada pro pai deles, né. Em casa, lógico que eles [esposo e filhos] me ajudam pra caramba, né, fazem um monte de serviço dentro de casa que se fosse pra eu fazer sozinha, eu provavelmente não ia conseguir, mas a parte de mãe eu supro, que é dar comida, lavar roupa e tudo mais. Meu marido me auxilia, reclamando às vezes, mas auxilia. Grifo nosso. (A5).

Claro que tem a rotina de casa, arrumar tudo, cozinhar, mas é tranquilo porque sou só eu e meu marido. (A6).

Através dos relatos, verifica-se a forte presença das tarefas consideradas “femininas” arraigadas no cotidiano das entrevistadas, as quais explicitam o processo de cuidados com os filhos e os afazeres domésticos como sendo suas obrigações intrínsecas. Todavia, apesar de não questionarem essa suposta obrigatoriedade (mesmo porque ela não se mostrou como ponto a ser discutido neste estudo), três das entrevistadas verbalizaram o desconforto vivenciado com a rotina familiar, na qual as atividades recaem sobre o feminino sem a chance de opção. Esse cotidiano interfere no desenvolvimento das demais atividades da vida diária.

Nesse contexto, também foi verificada a presença da obrigatoriedade do sustento familiar recaindo para os entrevistados, que relataram assumir tal papel sem demonstrar possíveis reclamações:

Eu faço bico porque eu trabalho autônomo, não trabalho fichado não, eu trabalho pra mim mesmo. Minha esposa não trabalha. Ela na realidade me ajuda assim... mas ela não tem trabalho não. (B1).

Minha esposa é o seguinte, ela não trabalha fichado, ela faz faxina uma vez na semana [...]. Ela é mais autônoma, tem mês que ela recebe mais, outro menos, mas ajuda. Só que assim, a conta de água, Internet, telefone, tudo sou eu que tem que pagar. (B4).

Ela [esposa] começou a pegar gosto pela coisa e agora tá se empenhando na questão dos estudos, aí eu falei pra ela né, ficar em casa, dar prioridade aos nossos filhos, aos estudos dela, cuidar do bazar e quando não tiver cliente, estudar né, dar uma adiantada nas coisas. Eu trabalho fora pra dar conta da casa, aí devido isso acaba que eu tenho que trabalhar um pouco mais pra suprir a falta dela. (B5).

Sobre a questão relacionada aos papéis sociais de gênero e considerando os relatos acima abordados, os quais demonstram as diferentes pressões vivenciadas por mulheres e homens no cotidiano social, Yépez e Pinheiro (2005, p. 149) pontuam que:

as categorias de gênero são permanentemente reconstruídas pelas pessoas em suas interações e com elas os valores, papéis, atribuições e normas de interação entre os sexos. Consequentemente, as relações de gênero situadas sempre em contextos sociais específicos demarcam espaços, delimitam possibilidades e configuram matrizes ou modelos de interação entre as pessoas, implicando pressões sobre aquelas que as transgridem ou subvertem.

Nesse sentido, aprofundar o debate sobre as tarefas diárias dos entrevistados e suas percepções a respeito da situação vivida e ainda vivenciada torna-se importante na medida em que aborda aspectos familiares e de relações sociais essenciais para o entendimento mais amplo da indissociabilidade entre o social e o familiar, além de características de atitudes individuais.

Seguindo esse fio condutor, o qual foi necessário para explicitar o percurso de vida e escolar dos entrevistados, elucidando a relação desses aspectos com a trajetória de dificuldades passadas e as dificuldades atuais em seus cotidianos de vida, aprofunda-se, a seguir, o objetivo primordial deste estudo, qual seja, a relação entre evasão escolar e papéis sociais de gênero. Os dados demonstraram uma estreita relação, ainda que não explícita, entre esses dois processos, os quais, para seu entendimento, necessitam de um aprofundamento da análise do contexto social em que se inserem os sujeitos da pesquisa.

## CATEGORIA DE ANÁLISE: EVASÃO ESCOLAR E PAPEIS DE GÊNERO

A maioria das entrevistas sobre os motivos que levaram os alunos a abandonarem os cursos nos quais estavam matriculados traz relatos sobre cuidado com os filhos, gravidez e dificuldade de conciliar trabalho e estudo ou vida pessoal e estudo, razões essas já discutidas e aprofundadas no decorrer dessa análise.

Para ter clareza dessas motivações, apresenta-se um quadro resumo dos dados coletados:

**Quadro 2** – Motivos relatados pelos estudantes para abandonar os estudos

MOTIVOS RELATADOS PARA A EVASÃO ESCOLAR	NÚMERO DE ALUNAS POR MOTIVO	NÚMERO DE ALUNOS POR MOTIVO
Carga horária do curso e/ou nível de nivelamento da turma	-	1
Dificuldade de conciliar o horário de trabalho e o horário do curso	-	4
Dificuldade pedagógica	-	1
Dificuldade de conciliar os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos com o curso	4	-
Dificuldades relacionadas à gravidez	1	-
Distância do <i>Campus</i>	1	-
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados durante as entrevistas.

Cabe ressaltar que algumas motivações relatadas, como problemas de saúde e facilidade com o conteúdo abordado, não foram inseridas no quadro resumo, uma vez que não se destacaram como as principais propulsoras para a evasão escolar dos alunos que as citaram.

Tendo esclarecido esses pontos, torna-se necessário nortear a análise desse estudo no sentido de apontar possíveis falhas institucionais que influenciaram a não permanência dos estudantes na instituição. Em relação às respostas dadas, não foram constatados motivos para a evasão relacionados diretamente com a metodologia utilizada durante as aulas. Entretanto, há o relato sobre a relação entre dificuldades pedagógicas e abandono do curso.

Dificuldades pedagógicas devem ser acompanhadas pela equipe profissional no sentido de evitar possíveis situações de abandono do curso. No caso dos relatos em si, nota-se que não houve a detecção dessas dificuldades a tempo de realizar intervenções que pudessem evitar a evasão, ou por falta de acompanhamento específico dos casos, ou pela não procura por parte dos próprios estudantes, ou pelo atendimento disponibilizado pelo *Campus*.

Houve ainda relatos no sentido de descontentamento em relação à diferença de entendimento e compreensão entre estudantes em alguns cursos, isto é, em relação às distinções dos níveis de aprendizagem. Deve-se considerar, nesse ponto, a trajetória escolar dos estudantes, que possuem diferentes níveis de inserção na política educacional e, assim, trazem dificuldades pedagógicas não sanadas ao longo do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o acompanhamento pedagógico do aluno torna-se imprescindível para que, além da não evasão, possa-se alcançar êxito nos estudos.

Em concordância com esse aspecto, Lüscher e Dore (2011, p. 777) afirmam que

na perspectiva da escola, dentre os fatores que podem ser relacionados à saída/ evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante.

As autoras também chamam a atenção para o contexto familiar estudado, levando em consideração o nível educacional dos pais e a renda familiar como fatores de influência no percurso escolar individual. Neste estudo, além das variáveis familiares, chamou-se atenção também para as variáveis sociais, categorias que não podem ser ignoradas nas pesquisas a respeito do processo de evasão escolar.

O quadro 2 mostra, de maneira clara, quais os principais motivos relatados pelos entrevistados que levaram ao processo de evasão escolar, tanto para as mulheres quanto para os homens, explicitando que as principais causas se relacionam com os papéis sociais de gênero instituídos em seus respectivos contextos familiares.

Os motivos categorizados como “dificuldades de conciliar o horário de trabalho e o horário de curso” e “dificuldade de conciliar os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos com o curso”, relacionados à extensa discussão a respeito dos papéis sociais de gênero instituídos na vida cotidiana, foram apontados como as principais problemáticas que levaram à evasão escolar dos sujeitos pesquisados.

Essas duas motivações citadas somaram, juntas, mais de 50% da amostra deste estudo, compactuando com a hipótese inicial desta pesquisa, que apontava para o entendimento de que a permanência ou o abandono dos cursos ofertados possuem influência dos papéis sociais de gênero presentes no cotidiano social dos indivíduos.

Ao traçar a discussão de que há uma histórica posição cultural de provedor e responsável pelo sustento familiar para os homens, e de cuidadora e responsável pelas atividades domésticas para as mulheres, atesta-se, através dos relatos narrados pelos participantes da pesquisa, que esses papéis sociais são fatores de inegável relevância e influência para o processo de evasão escolar:

Um dos motivos de eu ter desistido do curso foi esse, porque tem época que tá ruim o comércio, ruim mesmo, e como eu abro nove e fecho oito e meia, no período da manhã estava num momento... estava ruim, não estava ganhando dinheiro. Aí o que aconteceu, o movimento que estava maior era a noite, entendeu? [...] em relação à flexibilidade do horário que eu tinha que ganhar dinheiro, tinha que manter a família (B1).

Eu estudava a noite e meu problema maior era vir, né? Que na época estava complicado, eu estava fazendo um serviço com uma frota, aí só tinha que chegar, os carros começavam a chegar só depois das seis horas aí eu tinha que ficar esperando. [...] Eu não podia parar de trabalhar, não tem como. (B3).

Onde eu trabalho, tipo assim, é muito puxado, aí tem vezes que tem duas auditorias por ano, aí quando tem auditoria a gente tem que ficar até tarde, tem que ficar explicando aqui, explicando lá... Complicado. [...] Aí eu fui e desisti por isso, por conta da correria. [...] Aí eu vou ver se eu faço o que eu gosto ou o que eu preciso porque necessidade te obriga, né, sustentar família, essas coisas. (B4). Eu comecei a fazer curso e estava pegando muito bem, né, mas aí começou a dificuldade em relação aos meus filhos, porque tava muito complicado ter que deixar eles direto sozinhos, aí a minha cunhada começou a fazer o curso também aqui, aí ficou mais complicado pra fazer, e eu não podia trazer eles e deixar na sala de aula. (A3).

A causa de eu ter deixado o curso aqui foi por causa dos meus filhos, porque eles ficavam com o pai, mas tinha questão da janta, das coisas para arrumar, ficava bem corrido porque eu fazia o “Fábrica Social” de tarde, aí chegava correndo para fazer tudo e atrasava. (A4).

Mesmo sendo somente duas vezes na semana era complicado, porque mesmo assim lá dentro da empresa ficava complicado porque sempre tinha algumas coisas pra fazer e eu acabava levando trabalho pra casa. Aí tava começando a acumular coisa e ficando complicado. Então a questão maior mesmo foi o horário de trabalho, conseguir conciliar o trabalho com os estudos. (B6).

As explicações prestadas pelos alunos demonstram a necessidade e a importância de estudar, com um olhar voltado para o contexto social e familiar vivenciado pelo sujeito, os fenômenos sociais que envolvem indivíduos e toda sua complexa rede de relações. Não se pode falar em evasão escolar como um processo único, com uma só vertente, uma vez que, assim como os demais processos sociais, envolve pessoas, histórias, percursos individuais específicos e relações interpessoais e culturais que trazem informações essenciais para o entendimento do processo.

A intervenção da equipe escolar, nesse sentido, para prevenir situações de evasão escolar como as apresentadas nesta pesquisa, deve considerar as especificidades do público atendido para o planejamento do projeto pedagógico da escola, prevendo-se estratégias específicas para cada faixa etária e gênero.

## **DIRETRIZES PARA PREVENIR A EVASÃO ESCOLAR**

Mapear e conhecer a realidade discente do *Campus* abordado nesse estudo torna-se imprescindível para planejar projetos de intervenção que tenham como objetivo diminuir as taxas de abandono dos estudos e aumentar a permanência dos estudantes em seus respectivos cursos. Além de apresentar alternativas de intervenção pela equipe profissional técnica da própria instituição, o aprofundamento da pesquisa sobre essa temática abarca demandas apresentadas por todos os *Campi* do IFB, os quais também convivem com altas taxas de evasão escolar semestralmente.

Assim, a implementação de um plano de intervenção com vista ao combate à evasão escolar no *Campus* estudado apresenta-se essencial a partir dos dados apresentados. No entanto, pontua-se como imprescindível, além do conhecimento da realidade apresentada através dos relatos dos alunos e da percepção da equipe profissional sobre o problema colocado, o monitoramento regular dos índices de evasão escolar e o acompanhamento sistêmico para enfrentar a questão.

Nesse sentido, possuir uma equipe profissional mínima para a realização dessa atividade torna-se indispensável para produzir intervenções que atendam a demanda de redução dos índices de evasão escolar no *Campus*. Intervir no sentido da prevenção faz mais sentido e torna o trabalho mais eficiente. A intervenção deve ser direcionada para as possíveis soluções, para evitar a ocorrência do abandono escolar antes de sua efetivação, considerando que, uma vez ocorrida a evasão, o contato com o aluno e o seu acompanhamento ficam comprometidos.

Sobre esse aspecto, o IFB possui, em todos os *Campi*, um setor específico para acompanhamento das demandas estudantis, sejam de cunho pedagógico, sejam voltadas mais para questões de âmbito pessoal e familiar do estudante que interfiram no seu desempenho acadêmico, com ações que visam prevenir possíveis situações de evasão escolar. Esse setor, denominado Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social – CDAE, tem por base a Política de Assistência Estudantil do IFB (Resolução 14/2014) – PAE, que determina o número mínimo de servidores para desenvolvimento das atividades de acompanhamento discente, no intuito de assegurar a qualidade e a eficiência do serviço prestado.

Garantir que as atividades da CDAE sejam realizadas de forma plena, com todos os profissionais da equipe, torna-se importante para o desenvolvimento de projetos e de atividades de prevenção à evasão escolar. Sobre esse aspecto, Lüscher e Dore (2011, p. 777) afirmam que

para controlar o problema, não é suficiente examiná-lo em suas consequências e buscar soluções quando ele já tenha se manifestado. Ao contrário, os pesquisadores têm enfatizado a necessidade de políticas públicas com o objetivo de identificar antecipadamente a evasão escolar, de modo a possibilitar o acompanhamento de jovens em situação de risco e, assim, prevenir a ocorrência do problema.

Nesse mesmo sentido, Faria (2013, p. 58) explica que “a escola precisa ir além dos conhecimentos escolares e procurar um aprofundamento no reconhecimento das necessidades dos alunos”, fato que evidencia a importância do acompanhamento discente por equipe especializada que possa atender as demandas apresentadas, direcionando a ação para prevenir possíveis situações que levam à evasão escolar.

Outro ponto a ser destacado, conforme resultados obtidos nesta pesquisa, configura-se como a articulação entre as diversas políticas públicas para atendimento das demandas apresentadas pelos alunos. Esse aspecto apresenta-se como essencial no combate ao processo de evasão escolar, uma vez que as questões pessoais e familiares de cada estudante também interferem diretamente na permanência ou no abandono escolar.

Reconhecer a influência do percurso de vida e do percurso escolar de alunas e alunos sobre as dificuldades pedagógicas e as dificuldades de permanência nos cursos se mostra como ponte para intervir no combate às situações de evasão. É necessário pontuar, no entanto, que os indicativos deste estudo também apontam que os papéis sociais de gênero influenciam o abandono dos estudos.

Dessa forma, trabalhar aspectos relacionados com o reconhecimento de que os papéis de gênero influenciam a tomada de decisão para o abandono escolar é essencial para intervir no sentido de empoderar o sujeito (mulher ou homem) e, principalmente, acessar as demais políticas públicas que atendam as demandas apresentadas como dificultadores para a permanência nos cursos. Assim, fortalecer o contato com as demais políticas públicas, incluindo transporte, cultura, saúde, assistência social, entre outros, mostra-se imprescindível para o atendimento das demandas postas, considerando que a política educacional, sozinha, não abarca todas as opções para garantir a permanência dos estudantes, que possuem questões que ultrapassam o ambiente pedagógico.

Garantir a articulação com as políticas públicas de atendimento à população realiza-se, como uma primeira alternativa, com a participação efetiva da equipe do IFB em reuniões e em encontros com organizações não governamentais, projetos sociais, conselhos tutelares, centros de referência de assistência social, postos de saúde, administração regional, entre outros.

Além dessa articulação, no entanto, há que se considerar alguns pontos que podem auxiliar a permanência dos estudantes e que podem ser melhorados no âmbito do próprio Instituto Federal de Brasília:

- Investir em projetos de pesquisa e extensão que envolvam os estudantes e a comunidade do IFB, criando um sentimento de pertencimento e apropriação do espaço escolar;
- Possibilitar aos estudantes oportunidades contínuas de avaliação do trabalho da equipe escolar, para propor melhorias, fazer sugestões e críticas, como forma de estimular o sentimento de pertencimento e a postura atuante do corpo discente;
- Avaliar os horários de oferta dos cursos e os horários de início e término das aulas, considerando a grande quantidade de estudantes trabalhadores matriculados;
- Avaliar a possibilidade de construção de um espaço de atendimento e acompanhamento, em horário de aula, das crianças e dos alunos que não possuem rede de apoio familiar, para auxílio nos seus cuidados;
- Aumentar a quantidade de bolsas estudantis para auxílio com transporte e compra de material escolar dos alunos;
- Desenvolver projetos de extensão para discussão sobre os papéis sociais de gênero presentes no cotidiano social e suas implicações nas atividades diárias de mulheres e homens, como forma de esclarecimento e empoderamento dos estudantes;
- Desenvolver pesquisas que aprofundem a temática da relação entre papéis de gênero e evasão escolar, para o subsídio de políticas públicas que atuem no sentido da sensibilização, esclarecimento e empoderamento da população frente a esse aspecto social e cultural.

Por fim, destaca-se, ainda, a importância da realização de capacitações continuadas dos docentes e da equipe técnica (assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais), para o desenvolvimento de atividades que visem à permanência discente, incluindo o acompanhamento pedagógico e as modificações didáticas que possam auxiliar a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

## Referências

---

BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. Resolução n. 014 de junho de 2014, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Brasil. 2014. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/POL%C3%8DTICA%20DE%20ASSIST%C3%8ANCIA%20ESTUDANTIL333.pdf>>.

FARIA, R. S. **Evasão e Permanência na EJA**: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roselita-soares-de-faria.pdf>>.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2011.

LEI n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasil. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

- LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, 41, 2011. p. 772-789.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina** – o sexismo na escola. São Paulo: Moderna. 1999.
- MORRISSE, I. **Sociologia da Educação**: uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.
- NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, 2013, 23, 93-104.
- SABAT, R. Pedagogia Cultural, Gênero e Sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, 9, 2001. 04-21.
- STANCKI, N. **Divisão Sexual do Trabalho**: a sua constante reprodução. 2003. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/eitt/downloads/eitt2003\\_nancistancki.pdf](http://www4.pucsp.br/eitt/downloads/eitt2003_nancistancki.pdf)>.
- YÉPEZ, M. T.; PINHEIRO, V. S. Socialização de Gênero. **Estudos Feministas**, 2005. 147-162.



# Capítulo 13

## **As Relações Desiguais de Gênero e seu Impacto na Evasão Escolar num Curso Técnico do IFB, *Campus São Sebastião***

*Ana Célia de Souza*

*Maria João Cardona*

*Maria Cristina Madeira da Silva*

### **INTRODUÇÃO**

A evasão escolar vem sendo analisada e discutida por educadores de todo o mundo, constituindo-se um dos grandes “gargalos” da educação no Brasil. Esse fenômeno é determinado por vários fatores e não se resume apenas à escola, mas a um complexo processo envolvendo o Estado, a família e a sociedade. As desigualdades de acesso ocasionadas pelas relações sociais desiguais fazem com que os alunos abandonem a escola. E no interior dessas relações desiguais está o recorte de gênero. Será que a evasão escolar das mulheres tem relação com as expectativas sociais que lhes estão atribuídas?

O mundo do trabalho demanda cada vez mais pessoas qualificadas e com um saber atualizado, exigência do processo de globalização. Nesse contexto, a educação profissional, ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tem como objetivo atender os alunos que precisam ingressar no mercado de trabalho, especialmente pessoas que não tiveram oportunidade de capacitação. No entanto, a evasão é bastante elevada nos cursos técnicos, sendo necessário estudar as suas causas de acordo com a realidade de cada instituto.

No *Campus São Sebastião* do Instituto Federal de Brasília, a maioria do público atendido é feminino, sendo essencial detectar as causas da evasão, para ser possível delinear propostas que possam contribuir para a permanência e até mesmo o retorno das alunas até a conclusão do curso.

Ao tratarmos da evasão no público feminino, temos que levar em consideração os papéis que a sociedade atribui às mulheres. Os modelos de conduta estipulados para homens e

para mulheres são construídos e determinados socialmente, e não concebidos de forma natural, conforme afirma Saffioti (1987):

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da distribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita com bastante precisão os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode operar o homem. (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

A construção social e cultural de gênero é secular, transmitida e retransmitida através de gerações, à medida que as sociedades vão definindo o que é ser homem e o que é ser mulher. Ainda segundo Saffioti (1987), “Rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens ou mulheres”. Essa mesma visão era já colocada por Simone de Beauvoir:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado e qualificam de feminino (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Para compreender as relações de gênero, é fundamental observar as construções sociais que as permeiam, expressas nas diferenças biológicas entre os sexos, nas funções, nas relações de poder e nas normas convencionadas a serem cumpridas por homens e mulheres.

A mulher, na família, bem como nos demais espaços da sociedade, tem o seu papel delimitado e definido conforme as determinações sociais.

Este trabalho advém da pesquisa do mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizado no Instituto Politécnico de Santarém, em Portugal, que teve como principal objetivo compreender as causas da evasão no sexo feminino, no *Campus* São Sebastião do IFB, analisando até que ponto os papéis atribuídos à mulher pela sociedade interferem no processo de abandono dos cursos.

Partiu-se do pressuposto, após a realização das leituras e da análise dos dados sobre a realidade do Brasil, que os papéis reservados à mulher pela sociedade tendem a dificultar sua vida escolar e profissional.

Para compreendermos a evasão das alunas, tornou-se necessário analisar alguns fatores que permeiam o processo, como, por exemplo, a realidade social (dupla jornada de trabalho), cuidar dos filhos. Como mães, muitas vezes têm que assumir toda a responsabilidade do sustento e da gestão das tarefas familiares sozinhas. A dificuldade em conciliar a vida familiar e a profissional é uma das dificuldades que impede muitas mulheres de se manterem nos cursos técnicos até à sua conclusão.

As contradições existentes nas relações sociais de gênero que influenciam diretamente ou indiretamente a vida das mulheres levam-nas frequentemente a viverem em situação de violência e opressão, situação de pobreza, interferindo no processo de evasão escolar.

Neste texto, depois da apresentação do trabalho de pesquisa realizado, são apresentados alguns dos dados recolhidos que possibilitaram conseguir chegar a um conhecimento mais aprofundado sobre as causas da evasão nos cursos técnicos por parte das estudantes. Com base neste estudo, são apresentadas algumas propostas, caminhos que, pensamos, poderão vir a contribuir para a redução da evasão das mulheres nos cursos do Instituto Federal de Brasília.

## **PORQUE AS MULHERES EVADEM? OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO REALIZADO**

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar as principais causas da evasão escolar no público feminino dos cursos de formação profissional do IFB no *Campus* São Sebastião. Partindo dos pressupostos já apresentados, procurou-se também conhecer melhor o perfil socioeconômico e cultural dessas mulheres.

Antes de explicitar a metodologia seguida, começo por clarificar que se tratou de uma pesquisa de tipo qualitativa, apesar de, para uma melhor caracterização do contexto e da população estudada, ter também sido necessário recorrer a uma análise quantitativa de alguns dados.

A metodologia utilizada foi definida de acordo com os objetivos da pesquisa, tendo-se optado pela realização de entrevistas por meio de questionários semiestruturados. Para Ghiglione e Matalon (1978), as entrevistas na investigação são importantes no controle, verificação, aprofundamento e exploração. Segundo esses autores, os discursos que constituem a entrevista semiestruturada não são espontâneos nem produzidos num vazio social que asseguraria sua objetividade; obtêm-se numa situação muito particular de interação social, situação em grande parte estruturada pelo guião previamente elaborado, e não apenas pela relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado.

Foram entrevistadas sete alunas, e a escolha foi inicialmente feita por sorteio. No entanto, devido à dificuldade de contato com algumas estudantes, a escolha das participantes no estudo foi feita de acordo com os contatos que se conseguiram realizar e com a disponibilidade manifestada para participarem no estudo. Segundo Guerra (2000):

[...] as decisões sobre o número de entrevistas numa pesquisa qualitativa dependem do estágio de conhecimento do objeto; do estatuto da pesquisa; do tipo de definição do universo em análise e dos recursos disponíveis para o investigador. (GUERRA, 2000, p. 43).

Realizar as entrevistas apenas com o público do sexo feminino foi uma opção metodológica condicionada pelos objetivos da pesquisa, que pretendia identificar e analisar as causas da evasão entre as mulheres. As alunas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, e foi garantido o seu anonimato, optando-se por numerar cada entrevistada de 1 a 7.

A análise de conteúdo foi utilizada para a organização e para a análise dos dados das entrevistas. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo é um método que traz um conjunto de técnicas de análises, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo que estão dentro das mensagens.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra. Posteriormente, foi realizada a análise. As informações foram organizadas em categorias e subcategorias, definidas a partir dos objetivos do estudo e a partir da análise das respostas:

1. Motivos do abandono do curso;
2. Papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres;
  - 2.1. tarefas nos espaços internos e tarefas nos espaços externos;
  - 2.2. Função provedora.
3. Dificuldades de conciliação entre vida escolar e vida profissional;
4. Sentimentos.

## **QUEM SÃO ESSAS MULHERES? APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **OS SUJEITOS DESSA PESQUISA**

As ex-alunas escolhidas para a pesquisa são das duas turmas do curso Técnico Subsequente em Secretariado Escolar, ambas iniciadas no segundo semestre de 2013 e finalizadas no primeiro semestre de 2015.

Cabe destacar que 99,9% dos alunos da turma residem na região administrativa do *Campus*. Em relação ao trabalho, à época da matrícula, 38,6% exerciam alguma atividade remunerada; as demais não declararam.

A maioria das entrevistadas encontra-se na faixa etária dos 25 aos 49 anos. Apenas uma tinha 51 anos de idade, apresentando algumas características diferenciadas das demais (filhos já adultos e independentes). A renda *per capita* da maioria era de um salário mínimo e meio (R\$ 1.182,00 – mil cento e oitenta e dois reais).

Quanto ao estado civil, observou-se que 57,14% eram casadas; 28,57%, solteiras, e 14,28%, divorciadas.

Em média, têm dois filhos, número de certa forma baixo, retrato do que tem ocorrendo nas famílias brasileiras nos últimos 10 anos.

As famílias das ex-alunas têm, em média, de dois a três membros residentes no mesmo espaço. Os filhos dependentes das entrevistadas encontram-se na faixa etária de dois a 18 anos. Uma delas (a mais velha, como já foi referido) tinha filhos maiores de 18 anos (três dos filhos já eram independentes e não residiam com ela).

O local de residência (85,71%) é a Região Administrativa do *Campus*, em casa própria (100%). É importante ressaltar que as ex-alunas consideram “casa própria” o fato de não pagarem aluguel, mas a maioria dos terrenos da região onde habitam são ocupações, não estão regularizados, havendo muitas pessoas que constroem casas em terrenos da família. A pesquisa não aprofundou essas questões, e se restringiu apenas ao que disseram.

Apenas uma ex-aluna residia no entorno, numa outra região, num local distante do *Campus*. Essa estudante afirmou deslocar-se em automóvel próprio, enquanto as outras estudantes se deslocavam de ônibus. Todas ressaltaram o perigo do deslocamento até o *Campus*, mas informaram que nunca sofreram nenhum assalto ou qualquer tipo de violência.

Entre as entrevistadas, três têm nível superior, duas têm formação em pedagogia, e outra, em administração; uma delas exerce a profissão de professora do ensino fundamental na comunidade do *Campus*. As demais têm o ensino médio completo, duas delas cursando Licenciatura em Letras-Português no *Campus* estudado.

Da amostragem, 80% das mulheres estavam fora da escola por um bom tempo: cinco das sete entrevistadas ficaram em média entre cinco e dez anos fora da escola. Isso ocorreu em razão da maternidade, dos afazeres domésticos e da troca da escola pelo trabalho, dada a condição de vulnerabilidade social e a impossibilidade de conciliar os dois, conforme relatos abaixo:

A minha primeira filha nasceu, eu tinha 17 anos, e aí eu estava terminado o ensino fundamental, na época, estava fazendo a oitava série, então desde que eu tive, eu interrompi completamente os estudos, é, e em 92 mais ou menos, foi quando eu decidi, vim me embora para cá para Brasília, conheci o meu atual marido e resolvi voltar a estudar. (Entrevistada 7).

A maioria (90%) voltou a estudar porque pretendia conseguir um melhor emprego e tinha o intuito de melhorar as condições de vida da família, especialmente dos filhos.

Apresentam-se a seguir as categorias de análise:

### **Motivos do abandono do curso**

Na categoria *abandono do curso*, foram verificadas as seguintes causas principais:

- Desistência, devido à luta diária, ao cansaço, à responsabilidade de manter os filhos sozinhos, manter o emprego e estudar;
- Não ter com quem deixar os filhos;
- Ter conseguido emprego (bastante comum) e ter que optar entre trabalhar e estudar;
- Aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no curso de Licenciatura em Letras, no IFB;
- Não ter identificação com o curso e sentir necessidade de seguir um curso numa outra área.

As falas das ex-alunas mostram que diversos fatores condicionaram o abandono, e esses fatores ligam-se às rotinas diárias e às necessidades de opção entre trabalho, escola e cuidado com os filhos:

Foi quando eu consegui um emprego, aí eu consegui um emprego e eu continuei vindo, e eu saía do emprego direto e chegava atrasada, mas aquele negócio, tá chegando toda vez atrasada, atrasada, aquilo foi me cansando, aí eu acabei desistindo. Foi mais o trabalho e o cansaço. Porque eu ia direto, do serviço já vinha direto né. (Entrevistada 1).

Eu desisti do curso, primeiramente porque além de trabalhar no mercado, eu trabalhava na Natura como orientadora, aí tava em dois empregos, ainda tinha o curso, né, aí ficou muito pesado para mim, eu estava ficando cansada, agitada demais, eu chegava aqui muito cansada na aula. Eu desisti mais por causa disso. E também porque a menina que tava olhando, elas não tava mais dando certo (Entrevistada 3).

Na verdade, né, nem o deslocamento, isso eu ia até levando, o problema era não ter quem ficasse com o meu filho, esse foi o único problema, porque carro, combustível, isso tudo já tinha incorporado, então a gente apertava e daqui e dali, o problema era não ter quem ficasse com ele para eu contratar uma babá pra ficar com ele de segunda a sexta, era mais ou menos dois mil reais e aí ficava inviável. (Entrevistada 5).

Verificou-se que havia um entrelaçamento de motivos que levavam ao abandono do curso, não sendo isolados, mas inscritos num contexto complexo, no qual o papel feminino, diferente do masculino, não permite que as mulheres possam seguir os seus estudos, dada a sobrecarga de trabalhos domésticos e as responsabilidades com a família. No decorrer das entrevistas, constatou-se que as alunas que não abandonaram o curso devido a questões relacionadas com a complexidade dos papéis socialmente exigidos às mulheres, não deixaram de ter presentes essas questões, as quais, de uma forma ou de outra, também fazem parte da sua história de vida.

### **Papéis tradicionais atribuídos às mulheres: tarefas desenvolvidas nos espaços internos e tarefas desenvolvidas nos espaços externos**

Os papéis de gênero determinados pela sociedade são evidentes nas falas das entrevistadas. Ao serem indagadas a respeito do seu dia a dia, percebe-se que suas rotinas são mais ou menos idênticas, dividindo-se entre as tarefas domésticas e o trabalho fora de casa, para contribuir ou, em alguns casos, manterem, sozinhas, suas famílias.

Com exceção de duas entrevistadas, o cuidado, os afazeres domésticos, e a alimentação da família estiveram presentes em todas as respostas: uma dinâmica bastante corrida e exaustiva.

Ficou claro que, para essas mulheres, essa rotina é naturalizada. Elas não se sentem oprimidas; veem essas atividades como sendo responsabilidade da mulher, mãe e “dona de casa”. Os companheiros pouco participam ou não participam das tarefas de casa e dos cuidados com os filhos e filhas. Essas diferenças sociais entre homens e mulheres foram sendo

interiorizadas de forma sutil por ambos os sexos. A questão do cuidado é uma atividade meramente feminina, pois foi assim que a sociedade a estabeleceu e a naturalizou.

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sob a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres, ou no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais, é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura masculino e longos períodos de gestação feminino. (BORDIEU, 2011, p. 18).

Para a entrevistada 5, isso é muito claro quando diz que o marido trabalha bastante, fora de casa, e ela não pode colocar nele a obrigação dos trabalhos domésticos. No entanto, ela trabalha fazendo alimentos para vender, e isso não é considerado como trabalho, apesar de gerar renda:

[...] ah, lavava um copo, ajudava numa louça, mas eu nunca peguei no pé por causa disso não, porque a rotina era muito cansativa [a rotina do marido]. (Entrevistada 5).

Essa entrevistada relata que a questão da obrigação para com as atividades domésticas foi estabelecida pela família através da sua mãe, desde cedo, e ela levou essas responsabilidades para o casamento.

Porque como eu também venho de uma formação que a minha mãe nos ensinou, nós somos quatro mulheres e um homem, e nós fomos ensinadas a dar tudo na mão pro meu irmão... e isso não foi diferente com meu marido. (Entrevistada 7).

O trabalho doméstico é invisível, não remunerado, nem chega a ser considerado trabalho, tendo em vista que não lhe é atribuído um valor. Gama (2014) conceitua trabalho doméstico “como um conjunto de atividades relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas num contexto da família ou domicílio – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres.” (GAMA, 2014, p. 43).

A questão da responsabilidade do trabalho doméstico é internalizada pelas próprias mulheres, que desde cedo têm sua educação voltada para o aprendizado do cuidado e da reprodução da família.

Ao serem questionadas a respeito da contribuição dos companheiros nos afazeres domésticos, duas informaram que eles contribuem com algumas tarefas, havendo um destaque para a entrevistada 7, que relatou o processo de mudança ocorrido na família através do incentivo da filha, que fez com que o esposo passasse a participar mais nas atividades domésticas.

A responsabilidade com os filhos aparece em todas as entrevistas como sendo inteiramente função das mulheres: desde a preparação de alimentos, o levar e buscar na escola, a questão do cuidado em si. No período em que ainda iam à escola, 42,3% informaram deixar

os filhos com algum familiar, 14,28% deixavam os filhos sozinhos, e 14,28% pagavam a alguém para ficar com eles.

A entrevistada 4, que está separada, não mencionou a presença do pai junto das crianças. O mesmo em relação à entrevistada 6, que informou que foi a sua mãe quem a ajudou a cuidar do filho, que agora já é maior de idade.

Em todas as entrevistas, é manifestada a preocupação do cuidado com os filhos. Ao irem para a escola, tinham que ser elas a organizar como e com quem ficavam os filhos, sem considerar, no entanto, que essa tarefa podia ser também partilhada com os homens.

Duas informaram que o principal motivo de ter abandonado o curso foi não ter com quem deixar os filhos; todas deixaram transparecer alguma emoção relativa à forma de tratar essa questão.

Os fatores biológicos, a natureza de reprodutora e mãe, colocam à mulher intensas responsabilidades relacionadas ao cuidar e ao educar de seus filhos. A maternidade implica uma grande carga de responsabilidade. A questão biológica faz com que a sociedade justifique a posição da mulher na sociedade, além do processo de divisão de tarefas femininas e masculinas. Mas a maternidade não pode ser parâmetro para a definição de papéis:

A maternidade não pode, pois, ser encarada como uma carga exclusiva das mulheres. Estando a sociedade interessada no nascimento e na socialização de novas gerações como uma condição de sua própria sobrevivência, é ela que deve pagar pelo menos parte da maternidade, ou seja, encontrar soluções satisfatórias para os problemas de natureza profissional que a maternidade cria para a mulheres. (SAFFIOTI, 2013, p. 87).

As mulheres em situação de pobreza, mais vulneráveis, muitas vezes deixam os filhos sozinhos em casa, o que também se observa com as alunas do IFB. Ao ser indagada sobre com quem seu filho menor ficava para ela ir ao curso, a entrevistada 3 relata a sua angústia e a sua dificuldade.

A entrevistada 5 relata que o motivo para interromper o curso foi o de ter que cuidar do filho:

Na verdade, né, nem o deslocamento, isso eu ia até levando, o problema era não ter quem ficasse com o meu filho, esse foi o único problema, porque carro, combustível, isso tudo já tinha incorporado, então a gente apertava daqui e dali, o problema era não ter quem ficasse com ele. (Entrevistada 5).

## **Função Provedora**

Em relação à função provedora, todas as alunas deixaram claro a sua responsabilidade em contribuir financeiramente para o sustento da família. Duas das entrevistadas, separadas, não recebem pensão e são totalmente responsáveis pelo sustento dos filhos e das filhas.

As demais informaram que dividem as despesas entre elas e o companheiro.

Não, na verdade a gente junta tudo, aqui não tem muito esse dinheiro é meu, aquele dinheiro é seu, a gente junta tudo e sai pagando contas. (Entrevistada 5).

A entrevistada 6 informou que a mãe é a principal responsável pelo sustento da família, e ela responsabiliza-se pelo trabalho doméstico, pois a mãe trabalha o dia inteiro.

Apesar de a sociedade “instituir” o homem como provedor financeiro, esse fato vem tomando novos vultos na sociedade atual. Devido à entrada da mulher no mercado de trabalho, ela vem dividindo despesas de forma igualitária, e muitas delas assumem o papel de chefe de família, ficando sob sua responsabilidade todas as despesas.

### **Dificuldades de conciliação entre trabalho e vida escolar**

Ao tratarmos do tempo destinado às atividades do curso, todas referiram-se às dificuldades em conciliar a rotina diária, o cuidado com os filhos e as tarefas do curso. Utilizavam o fim de semana e os horários de intervalo para desenvolver as atividades. Algumas, nomeadamente as entrevistadas 3, 4 e 7, referiram que sempre tinham que adiar as atividades domésticas para conseguir fazer os trabalhos escolares.

Pra eu fazer as minhas atividades, eu tinha, por exemplo, que deixar a roupa acumulada uma semana, lavava no sábado e depois do almoço eu fazia, à tarde, na parte da tarde, já que eu tinha que sair pro curso às 5h30. Eu tinha tempo assim das duas da tarde até as cinco, por exemplo, para fazer as minhas atividades. (Entrevistada 7).

### **Sentimentos**

A categoria sentimento não estava inicialmente prevista. No entanto, surgiu naturalmente desde a primeira entrevista, na emoção que deixaram transparecer ao falar da necessidade de ter que deixar os filhos para irem à escola. Essa angústia só não apareceu nas entrevistadas 6 e 7, ambas já com filhos maiores. Mas a preocupação de todas esteve presente e com muita emoção, sendo, para a maioria, um fator determinante para a desistência do curso.

A Constituição Federal, no Artigo 208, traz a creche como dever do Estado, “[...] prestação de serviços de creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos de idade”, e essas garantias vão além das necessidades pedagógicas. Para além de ser um direito das crianças, a sua função social não pode ser negligenciada, sendo a garantia para as mulheres, sobretudo as de baixa renda, poderem entrar no mercado de trabalho, ou poderem estudar para melhorar a sua situação. No entanto, essas instituições ainda são insuficientes. No caso das alunas do *Campus São Sebastião*, enquanto estão na escola, muitas têm como única opção deixar as crianças e os adolescentes sozinhos em casa, comprometendo a sua segurança, o que contribui para que esse seja um dos motivos do abandono escolar.

### **Outras dificuldades**

Das entrevistadas, três informaram ter ouvido críticas por irem estudar e não ficarem a tratar dos filhos. A entrevistada 6 relatou que alguns comentaram a importância de trabalhar ao invés de estudar:

[...] ah essa menina, você tem filho e tudo, vai trabalhar na casa de alguém. (Entrevistada 6).

A entrevistada 7 relatou que sofre críticas até das amigas, mas tem o apoio da família, que a vê como exemplo por estar fazendo um curso superior aos 51 anos.

A entrevistada 3 falou que, para além de ouvir críticas, tinha medo do Conselho Tutelar por deixar o filho sozinho em casa para ir ao curso no período noturno.

Em relação ao retorno aos estudos, duas das entrevistadas deixaram o curso para fazer outro curso de nível superior no próprio IFB; uma deixou o curso para fazer outro na área de saúde. Excetuando-se esses casos, todas as outras sonham com uma oportunidade de retornar ao curso.

Cabe destacar a entrevistada 6, que colocou o sentimento de opressão e discriminação em relação à sua cor e ao seu peso, mais do que o fato de ser mulher.

Ah, enquanto negra, nem precisa perguntar, (risos). [...] mas assim, quanto ao preconceito de cor, agora, por ser gorda, eu tive preconceito porque, sou de uma família evangélica, e sou mãe solteira. [...] eu nunca apanhei por ser negra, mas assim as palavras dói, mais que uma surra, é melhor você tomar uma surra que ouvir algumas coisas. (Entrevistada 7).

Para essa entrevistada, a discriminação de cor é bem mais forte que a de gênero. As mulheres negras no Brasil, apesar das conquistas alcançadas com as políticas de gênero e raça, ainda se veem em situação de opressão, sofrendo violências sexistas e racistas. Apesar das mudanças, as mulheres negras ainda recebem papéis dados pela sociedade brasileira. Esses papéis advêm da época da escravidão, como o de cuidar da família branca.

Na generalidade, o que se verificou nessa pesquisa foi que as alunas enfrentam dificuldades no seu dia a dia para conciliar estudo, trabalho e família.

Uma vida melhor para si e para os filhos é o maior desejo de todas. Para isso, a conclusão da sua formação profissional é fundamental. No entanto, por todos os entraves já enunciados, esse desejo é difícil de concretizar.

As políticas e programas de educação precisam se aliar mais às políticas sociais. Um grande desafio para os educadores sociais: como trabalhar na educação e desenvolver um trabalho social, consistente e coerente? Como trabalhar de forma que as relações desiguais de gênero não se perpetuem e não continuem a marcar a história de vida das mulheres?

Um grande desafio posto ao trabalho social é a desnaturalização dos papéis impostos às mulheres, especialmente às que se encontram em situação de pobreza.

Nesse sentido, é fundamental começar por refletir como é que uma instituição como o IFB pode dar um maior apoio às suas estudantes, mulheres, mães e trabalhadoras para que consigam concluir os seus estudos. Em seguida, na sequência da análise dos dados do trabalho de pesquisa realizado, são apresentadas algumas propostas que surgiram.

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Considerando os resultados da pesquisa, refletiu-se sobre algumas propostas para que os educadores sociais da Instituição (IFB, *Campus* São Sebastião), juntamente com técnicos e docentes, pudessem contribuir para a permanência das alunas na escola. Temos que começar por ter em conta que as causas da evasão das mulheres são diversas e diferenciadas das causas que levam o sexo masculino a abandonar a escola (apesar de não terem sido ouvidos estudantes do sexo masculino, essa evidência surge nos dados recolhidos).

Para criar condições para que as alunas possam entrar em sala de aula e estudar de forma tranquila, é necessário conciliar políticas educacionais e assistenciais de qualidade.

Um cuidado é necessário, em especial, no caso do *Campus* analisado na pesquisa, pois atende um público essencialmente feminino. Nesse sentido, paralelamente às medidas a tomar, é preciso estender para o Instituto a discussão da questão de gênero, pois esse tema ainda aparece na escola de forma bastante tímida, sendo questionado por alguns profissionais. Essa discussão tem que envolver docentes, técnicos e gestores.

O papel do educador social é buscar a identificação dessas necessidades de forma clara; se são sociais ou individuais. Esse processo exige discussão, avaliação, discernimento e, acima de tudo, compreensão acerca das necessidades demandadas pelo usuário, levando em consideração a complexidade do processo.

Os trabalhadores da área social têm que estar atentos para não atuar como meros implementadores de políticas sociais mínimas que não atendem efetivamente o que se conceitua de “necessidades”, pois essas necessidades vão além de básicas ou mínimas, mas estão dentro de todo um contexto social.

O papel do trabalhador da área social é buscar a universalidade das políticas como um direito amplo, bem como as necessidades em todos os aspectos: social, físico, psicológico, educacional, cultural, de lazer etc. Às vezes a comunidade e o indivíduo estão tão carentes de necessidades mínimas que são incapazes de reconhecer suas próprias necessidades, e o mínimo que o Estado oferece é tido como o todo, ou o suficiente.

Trabalhar em sala de aula a igualdade entre homens e mulheres é de suma importância para a apropriação desse conhecimento por ambas as partes, especialmente pelas mulheres, pois a partir dessa consciência poderão entrar num processo de empoderamento.

Partindo desses pressupostos, são apresentadas em seguida algumas ações que poderão ser realizadas de forma a colaborar na diminuição do processo de evasão das alunas:

- Reorganizar os horários dos cursos, especialmente o noturno, levando em consideração as jornadas diárias das mulheres;
- Criar espaço de acolhimento/apoio das alunas que estão em situação de vulnerabilidade social;
- Trabalhar em equipe multidisciplinar, visando apoiar às mulheres (Educação Social, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia);

- Aumentar o número de bolsas de auxílio-criança, para que as mães possam pagar um cuidador em horário de aula; isso contribuirá para que as alunas fiquem em sala de aula de forma mais tranquila e melhorem o seu rendimento escolar;
- Aumentar o número de bolsas de auxílio-permanência, para que as alunas e os alunos possam comprar material escolar;
- Construir um espaço de acolhimento para as mães que estejam em período de amamentação, bem como um espaço para banco de leite;
- Construir uma brinquedoteca que possa acolher as crianças no período matutino e noturno, observando as especificidades da legislação;
- Investir em projetos de pesquisa e extensão que tratem do tema e envolvam a comunidade de São Sebastião;
- Ampliar a abertura do espaço do *Campus* à comunidade através de parcerias com entidades comunitárias e Organizações Não Governamentais;
- Encaminhar as mulheres para as redes de apoio, com o objetivo de desenvolver estratégias de prevenção à violência e apoio às situações de vulnerabilidade;
- Encaminhar às mulheres as políticas que garantam os seus direitos sociais e humanos;
- Discutir carreiras não tradicionais determinadas socialmente pelo sexo.

## Referências

---

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo**. Volume 2. Difusão Europeia do Livro. 2. Ed. 1970.

BORDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

GAMA, A. S. G. **Trabalho, família e gênero**. Impactos dos Direitos do Trabalho e Educação Infantil. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

GIGLIONE, R. ; METALON, B. **Les Enquestes Sociologiques: Théories et Pratiques**. Paris: Armand Colin, 1978.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentido e formas de uso. Lisboa: Ed. Principia, 2006.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. São Paulo: Editora expressão Popular, 2013.

# Capítulo 14

## **Pedagogia da Alternância e o Papel do Educador Social (Professores e Gestores) Frente aos Desafios de Implantação da Educação do Campo no Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina***

*Davi Lucas Macedo Neves Cruz*

*Paulo Coelho Dias*

### **INTRODUÇÃO**

Durante toda a sua existência, o Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina*, antes nomeado como Colégio Agrícola de Brasília, teve como principal foco de suas atividades pedagógicas o desenvolvimento do Curso Técnico em Agropecuária, tendo formado técnicos de várias partes do Brasil, considerando o fato de Brasília ser um centro receptor de imigrantes. Em 2011, outro marco nessa ampliação de oferta de cursos no Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina* (IFB-CPLA), foi o estabelecimento de uma parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através da qual viria a ser desenvolvido o Curso Técnico de Agropecuária em Regime de Alternância.

O Curso Técnico de Agropecuária em Regime de Alternância é desenvolvido dentro de uma metodologia em que os estudantes alternam tempos-espacos de aprendizado, sendo esses tempos denominados de Tempo-Escola (TE) – período em que os estudantes ficam no *Campus* tendo aulas convencionais durante uma semana por mês –, e Tempo-Comunidade (TC) – período em que os estudantes retornam para suas propriedades para pôr em prática os conhecimentos aprendidos. Tratando-se de um curso no Regime de Alternância, a compreensão desse conceito torna-se fundamental. Assim, partindo dos pressupostos elaborados por Duffaure (1985 *apud* GIMONET, 2007, p. 19), a Pedagogia da Alternância é um método que estabelece

uma forma de pensamento, uma maneira de encarar a realidade, de abordar as ciências do que se vive, de estimar aquele que aprende de forma diferente enquanto aluno e, ao mesmo tempo, de considerar o meio profissional, técnico, humano, como suporte dos programas de formação.

Assim, cabe-nos saber, enquanto educadores sociais que desenvolvem suas práticas pedagógicas numa perspectiva de aplicar o método da alternância, que essa pedagogia é diferenciada das demais, possibilitando a todos os envolvidos uma constante interação nos processos formativos, possibilitando a todos os agentes educacionais fortalecer a prática da reflexão-ação.

Para atingir os objetivos dessa forma de ensino-aprendizado, toda a gestão da escola precisa ser mobilizada, transformada e adaptada, já que as especificidades da alternância exigem carga horária docente especial, de forma que os professores, para além do Tempo-Escola, também orientem os alunos no Tempo-Comunidade; são necessárias infraestruturas para viabilizar visitas aos estudantes, materiais didáticos específicos, entre outros. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância surge indissociavelmente ligada a um outro conceito, o de Educação do Campo, nomeadamente às metodologias que lhe são próprias. Para melhor delinear os eixos ligados a essas novas metodologias, recorreremos às ideias de Caldart (2004), que nos leva a refletir sobre os conceitos que circundam a Educação do Campo. Assim, segundo ele:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo [...]. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e, aos poucos, o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 19-20).

Desse modo, considerando a complexidade de conciliar o regime de alternância na educação com as metodologias e as estruturas convencionais dessa educação, emerge a seguinte pergunta: de que forma a inovação metodológica trazida pelo Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância se relaciona com a estrutura do ensino agrícola do *Campus* Planaltina, historicamente voltado aos cursos tradicionais ofertados pelo *Campus*? Essa é a questão que norteou a nossa pesquisa, fortalecendo o vínculo entre educação do campo e o papel do educador social.

Desse questionamento central emergem os seguintes objetivos: 1. Identificar e problematizar o papel da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da Educação Profissional na execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB); 2. Relacionar o processo de inclusão social dos assentados com a prática pedagógica concreta dos docentes e gestores do IFB-CPLA, em termos da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da Concepção de Educação Profissional e Tecnológica; 3. Desenvolver reflexões na comunidade institucional sobre a prática pedagógica e a formação dos educandos, bem como sobre a importância das metodologias e dos programas como possibilidade para o sucesso dessa prática.

## OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

De acordo com os preceitos estabelecidos por Gohn (2003), os movimentos sociais existem tanto a nível rural quanto urbano, caracterizando uma realidade social que deve estar

em constante transformação. Se pensarmos numa conceitualização sobre o que é movimento social, podemos defini-lo como um determinado grupo de pessoas que detém uma visão do mundo, mobilizados por ideologias e ou perspectivas de mudança social que pensem em mudanças ou transformações de uma dada realidade social. Se recorrermos a Touraine (2002 *apud* GOHN, 2003, p. 19), “eles são o coração, o pulsar de uma sociedade”. Além disso, fazendo um confronto entre o passado e o presente, Melucci (2001) diz que, “são os profetas do presente”, aqueles grupos que se fazem presentes nas atividades que promovem as transformações que necessitam ser feitas na sociedade.

Agora, se revertermos o pensamento sobre os movimentos sociais, numa perspectiva do campo brasileiro, os agentes sociais do campo que buscam as mudanças e as transformações para o campo tentam excluir a invisibilidade imposta a essa determinada população. Cabe assim, aos agentes sociais do campo, de acordo com suas ideologias, e principalmente por suas convicções sociais, intervir nas formas de exclusão para que num futuro próximo consigam reverter esse quadro de exclusão posta num Brasil discriminatório e excludente. Nessa perspectiva, apareceram novas configurações identitárias que procuraram fortalecer os movimentos sociais, de tal forma que lhes possibilitem uma nova forma de atuar na sociedade civil.

## **A EDUCAÇÃO SOCIAL, SEUS EDUCADORES E SUAS FINALIDADES**

A palavra de ordem da Educação Social e principalmente do Educador Social é o dinamismo. Partindo do levantamento concreto e exaustivo das necessidades de determinados grupos humanos, desde logo os mais vulneráveis, o Educador Social procura promover o *empowerment*, ou seja, procura criar, conjuntamente com esses grupos sociais, as condições para a superação das suas necessidades, na ótica da melhoria global das condições de vida dos agentes, tendo sempre como base o seu próprio critério e respeitando os seus valores, lutando contra as imposições externas descontextualizadas e aculturadoras (TABORTA; DIAS, 2015).

No Brasil, essa palavra nos remete aos Movimentos Sociais e às suas diversas atuações no campo educacional, pois eles procuram sempre unir-se à educação para concretizar a questão da cidadania, uma vez que nos movimentos sociais existe um caráter educativo congruente ao fazer pedagógico das instituições educacionais que, de acordo com Gohn (2012), desenvolve-se por intermédio de planos e dimensões que se entrelaçam, sem levar em consideração nenhuma prioridade. Esses planos e dimensões são “a dimensão da organização política, a dimensão da cultura política e a dimensão espacial-temporal (GOHN, 1992, p. 21-25). Diante disso, a Educação Social tem uma perspectiva voltada para a cidadania. Essa construção de uma cidadania voltada aos anseios das comunidades onde se pretende fazer as intervenções é construída sempre através de lutas sociais, caracterizando assim o movimento educativo das ações sociais, seja nas escolas, seja em espaços não formais.

Dessa maneira, surgem observações de que a Educação Social é diferente das outras profissões que têm por base de formação as ciências sociais, pois ela interfere numa perspectiva mais eficaz da intervenção pedagógica, possibilitando que o Educador Social nas mais

diversas possibilidades edifique seus trabalhos e, principalmente, suas intervenções: “a promoção de competências, as ações de formação e a mediação de algumas delas.” (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, *apud* TABORTA; DIAS, 2015, p. 49). Enfatizando ainda o papel transformador do Educador Social, o referido autor afirma que “o Educador Social faz um trabalho muito prático, muito para além do trabalho de secretária; é um técnico do terreno, que trabalha no terreno, desbravando-o, tentado percorrê-lo e procurando encontrar caminhos para ativar essa intervenção prática, não se limitando a delinear estratégias, mas a percorrê-las com a sua população-alvo”.

Visualizando o trabalho em questão, a Educação Social e seus agentes, Educadores Sociais, nunca têm um papel de neutralidade, pois tanto ela como seus agentes possuem em suas atuações a possibilidade de evolução do percurso educacional dos assentamentos da Reforma Agrária no Brasil, pois os Educadores Sociais acreditam no conhecimento advindo das vivências e das práticas consolidadas das comunidades.

Essas consolidações fortalecem o papel crucial dos Educadores Sociais que permitem aos sujeitos da intervenção o seu empoderamento e possibilita quebrar o conceito creditado à Educação Social e aos Educadores Sociais, percorrido no contexto nacional, que é o de assistencialismo, uma vez que essa concepção é advinda não dos profissionais, mas sim da sociedade como um todo.<sup>1</sup> Além disso, essas consolidações possibilitam a essa dada sociedade dar uma resposta significativa aos problemas da população, e junto a ela, encontrar possíveis e diversas soluções para problemas elencados e existentes. Para fortalecer o que nos foi apresentado, trazemos os transcritos de Taborta e Dias (2015, p. 26):

Esta ciência, a Educação Social, pode ser perspectivada como um instrumento que aposta no *empowerment* do sujeito, como um meio de alcançar o sucesso da sua intervenção, a integração social do indivíduo, rejeitando completamente a ideia do assistencialismo, apostando na promoção do sujeito.

Então, para que os Educadores Sociais possam intervir diretamente nos riscos das diversas possibilidades de exclusão social, é necessário uma promoção mais eficaz das ações socioeducativas, para que se consolide uma verdadeira integração, e não tentativas ineficazes, que vêm acontecendo nas diversas atuações voltadas para a Educação do Campo e, em sua especificidade, para assentados da Reforma Agrária da Região das Águas Emendadas.

Taborta e Dias (2015) falam sobre a polivalência e o multifacetamento do Educador Social. No Instituto Federal de Brasília, essa polivalência também é notável, tendo em vista que

---

1 No contexto português, no qual foi escrita a obra em referência, de Taborta e Dias, existe uma clara separação profissional entre a profissão de Assistente Social, categoria profissional mais antiga e para a qual, durante muito tempo, predominou o pensamento assistencialista; e a profissão de Educador Social, mais recente e que procura colocar o foco de atuação no agente e na comunidade, ao invés de fazê-lo de fora para dentro, como frequentemente acontecia com o primeiro grupo profissional suprarreferido. A lógica do Educador Social é o trabalho com a comunidade, de dentro para fora, contrariando outros paradigmas de intervenção que propunham medidas de fora para dentro sem auscultar e, frequentemente, sem mobilizar a própria comunidade envolvida, a qual, geralmente, acabava por rejeitar tais propostas por considerá-las intromissões abusivas e descontextualizadas das suas reais necessidades. O trabalho social, ao não se dirigir realmente à comunidade à qual se destina, corre o risco de não ser útil para ninguém, servindo apenas para gastar recursos públicos.

consideramos como Educador Social diversos cargos que promovem a inclusão social e educacional dos estudantes, em especial os alvos deste estudo, oriundos de assentamentos ou projetos de assentamentos da Reforma Agrária da Superintendência Regional 28 do INCRA. Cabe ressaltar que, na realidade do IFB-CPLA, os Educadores Sociais ocupam os cargos de Técnicos em Assuntos Educacionais, Pedagogos, Assistentes Sociais, Auxiliares em Assuntos Educacionais, Assistentes de Alunos, Assistentes e Auxiliares em Administração, Psicólogos, entre outros.

Esses Educadores Sociais possuem as mais diversas atribuições, mas a que mais chama a atenção desse grupo em estudo é a realização dos diagnósticos sociais na perspectiva de conhecer o público-alvo que se procura atender, possibilitando transformações sociais. Sendo assim, ele se torna um agente mobilizador, ativo, propositivo e interativo. Para tanto, reforçamos a proposição sobre a polivalência citada anteriormente, utilizando as três fases da construção do trabalho do Educador Social estabelecidas por Freire (1996) e sintetizadas por Gohn (1992, p. 51):

a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta.

Assim, o aprendizado do Educador Social deve ser ancorado em suas experiências e na troca de experiências advindas das comunidades em que ele será atuante, possibilitando sua eficiência numa via de mão-dupla, onde aprende e ensina e ensina e aprende, atendo-se à sua individualidade, promovendo uma coletividade, pois, de acordo com Freire, “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Reforçando a dada curiosidade ingênua e a epistemológica dita por Freire (1996), o Educador Social multifacetado e polivalente deve desempenhar um papel crucial na formação social do indivíduo, em especial naquela referente aos assentados da Reforma Agrária e dos movimentos sociais, pois, de acordo com Carvalho (2001 *apud* TABORTA; DIAS, 2015, p. 27), o Educador Social é considerado “[...] de uma só vez, um ator social, um educador e um mediador social.” Dada essa pluralidade de atribuições e possibilidades de atuação, remetemos ao que escrevem Taborda e Dias (2015) sobre o perfil do educador social:

É ator, pois vive no palco da vida as mesmas vivências, alegrias e dificuldades que qualquer outro sujeito preconiza na sua existência. É Educador Social pois confronta os outros com os projetos de vida e com a realidade que se lhes apresenta, ajudando-os a perspectivar e delinear estratégias para a melhoria da sua qualidade de vida. E, por fim, é mediador, pois tem a capacidade de gerir grupos, primando pela relação interpessoal e grupal de cada ser humano. (TABORTA; DIAS, 2015, p. 27).

Na totalidade do papel social e interventivo do Educador Social, numa premissa da Educação Social, com vistas aos fenômenos que circundam sua atuação, podemos inferir que o Educador Social possibilita a construção dos espaços de cidadania, construindo assim um novo prospecto social, no qual a essa promoção seja ponto de partida para um diálogo socialmente construído e consolidado.

Diante do exposto, podemos enxergar na escola um dos grandes palcos de atuação do Educador Social, onde poderá atuar com diferentes atores – alunos, professores e gestores – para a consolidação de uma Educação Social mais abrangente e englobadora dos diversos níveis de necessidades e problemáticas sociais.

## **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Gimonet (1999), Estevam (2003), Magalhães (2004), Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) situam a pedagogia da alternância no início de 1935, com origem na França por intermédio de um determinado grupo de agricultores que não estavam satisfeitos com o sistema de educação ofertado pelo Estado Francês, pois esse sistema não atendia as necessidades básicas e os anseios de uma educação para o meio rural; não se alcançavam, assim, as especificidades de formação daquele determinado povo. Esse grupo de agricultores rurais buscava uma educação que atendesse especificamente as necessidades das crianças, dos adolescentes e dos jovens, uma educação que propiciasse uma profissionalização voltada para as especificidades rurais, além de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento social, político e econômico de uma dada localidade.

Na realidade brasileira, a Pedagogia da Alternância originou-se com atividades desenvolvidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), sob a fundação das Escolas Familiares Rurais (EFAs). Com esse movimento e com essas ações desenvolvidas, objetivou-se a atuação cultural, social e econômica de interesse dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Nos dias atuais, na educação escolar brasileira, podemos mostrar diversas experiências que utilizam a Pedagogia da Alternância como método pedagógico. Nessa metodologia pedagógica, podemos dizer que as experiências pedagógicas mais conhecidas e aplicadas ocorrem por intermédio das Escolas Famílias Agrícolas e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), e também por intermédio de projetos desenvolvidos por Instituições Públicas de Educação, por meio de termos de cooperação técnica com outros órgãos ligados ao governo. Vale ressaltar que estes últimos foram nosso objeto de estudo, mais especificamente o Termo de Cooperação Técnica entre o Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina* (IFB-CPLA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Mesmo sabendo da expressividade de agentes, instituições e organizações sociais que trabalham ou desenvolvem educação e/ou formação através da alternância, o que já conta

com 40 anos de aplicação, de acordo com Estevam, (2003, p. 14), “essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais”. Além disso, Queiroz (2002) também aponta para a necessidade de que os estudiosos pesquisem mais a respeito desse tema, principalmente as características pedagógicas da alternância em suas diversas possibilidades de atuação. No decorrer da década de 1990, a Educação do Campo no Brasil passou a ser visualizada com bons olhos pelas autoridades. A partir desse período, as experiências brasileiras referentes a essa modalidade de educação vêm sendo mais bem enfatizadas, com pesquisas aplicadas que ressignificaram os objetivos da educação para os agentes sociais do campo.

A partir das lutas sociais, o Ministério da Educação (MEC) não tem medido esforços para a construção coletiva e sistematizada de políticas públicas de educação do campo. Essa construção vem sendo desenvolvida de forma conjunta com os movimentos e organizações sociais, sempre baseadas no contexto rural brasileiro, buscando a concepção originária da pedagogia da alternância estabelecida por Gimonet (1999, p. 40), a qual, em sua aplicação, foi concebida “sem referência a qualquer teoria pedagógica”.

Como a Pedagogia da Alternância vem crescendo significativamente no processo educacional, exigiu-se a reelaboração de referenciais pedagógicos. De acordo com esse autor, as abordagens conceituais eram norteadas pelas referências pedagógicas da Escola Nova e pelas concepções das pedagogias ativas, buscando contributos pedagógicos de Montessori, Cousinet, Dewey e Freinet, entre outros que se fizeram percussores desses movimentos. Com o decorrer dos tempos, foram surgindo outros nomes que se tornaram imprescindíveis para a consolidação da Pedagogia da Alternância no contexto nacional, tais como Paulo Freire, Piaget e Morin.

Assim, a Pedagogia da Alternância, de acordo com Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), deve ser orientada por um conjunto de procedimentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, para que se torne eficaz dentro de suas especificidades. São eles a Pesquisa Participativa, o Plano de Formação, os Temas Geradores, o Plano de Estudos, a Pesquisa da Realidade, o Caderno da Realidade, a Colocação em Comum, os Cadernos Pedagógicos, o Atendimento Individual, a Visita de Estudos, as Visitas às Famílias, as Intervenções Externas, a Autoavaliação, os Memoriais, o Estágio e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), que muitos conhecem como Projeto de Vida. É nessa perspectiva que se consolida a Pedagogia da Alternância, sobre o prisma dessas atividades que fomentam o desenvolvimento local e regional, nos aspectos social, econômico, cultural e político, consolidado pela diversidade de aprendizagem nos mais diversos espaços e tempos.

De acordo com Queiroz (2004), a pedagogia da alternância deve ser entendida em três diferentes tipos:

a) Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. b) Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição. c) Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida socio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. (p. 93-95).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa desenvolvida apoiou-se em procedimentos qualitativos e quantitativos, consoante a natureza das questões a tratar. No que respeita à abordagem qualitativa, esta foi realizada por meio de pesquisa descritiva, já que os sujeitos e os fenômenos investigados possuem uma relação dialógica que necessita de análise, interpretação e construção de significados que procuram valorizar a subjetividade dos respondentes. Paralelamente, a nossa investigação integrou-se no chamado estudo de caso, porquanto se tenha referido ao caso concreto dos 16 jovens que frequentam projetos de assentamento, não podendo extrapolar-se para outro público diferente desse.

Visando alcançar o objetivo principal deste trabalho, qual seja, identificar e problematizar o papel da Educação do Campo, da Educação Profissional e da Pedagogia da Alternância na execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB), a metodologia adotada apresentou, na composição do respectivo Plano de Observação, duas etapas principais articuladas entre si: (1) pesquisa bibliográfica; e (2) questionários semiestruturados (aos estudantes, ao corpo docente e aos gestores). Os questionários integraram questões fechadas para quantificação extensiva de grandes tendências gerais e perguntas abertas para aprofundar esse primeiro nível de análise.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Uma vez que era nosso objetivo perspectivar os níveis de integração dos assentados junto dos restantes colegas integrantes do Curso em Pedagogia da Alternância, inquirimos qual o comportamento destes últimos (os chamados alunos do ensino regular) em face aos outros. Dos alunos pesquisados, apenas três (21,42%) afirmaram serem tratados pelos alunos regulares de forma natural, “com respeito”. Entretanto, cinco alunos (35,72%) afirmaram ser tratados com indiferença: “a maior dificuldade da indiferença era [de] alguns da própria turma, o preconceito de alguns que pensavam que eles eram melhores do que os outros”. Os outros cinco alunos (35,72%) afirmaram ser tratados com atitudes preconceituosas: “por alguns poucos, éramos vistos como inimigos naturais, era visível que nos rejeitam por uma questão de disputa de espaço territorial, sem-terra bom é morto...”.

Atendendo ao fato de que a maioria dos alunos apontou terem sido tratados com indiferença ou com atitudes preconceituosas por serem assentados da Reforma Agrária, parece-nos ser necessário que o IFB-CPLA modifique urgentemente a forma de atuação nos projetos e

promova ações para grupos específicos, possibilitando uma integração eficaz desses grupos com os alunos regulares.

Assim, cabe ao Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*, pautar seus trabalhos na perspectiva de compreender a educação, não somente no exercício da construção dos conhecimentos, mas também na formação de cidadãos que tenham uma visão de mundo não excludente e, acima de tudo, que reconheçam e aceitem as diversidades.

Analisando as respostas dos docentes sobre essa mesma questão, percebemos que oito professores (44,44%) afirmaram que os alunos regulares apresentavam comportamentos de indiferença em relação aos alunos do regime de alternância: “com reserva por alguns estudantes”, “não havia integração”, “os alunos achavam que tudo era mais fácil para eles, que eram menos cobrados”. Outros quatro professores (22,22%) acreditavam que os alunos regulares tinham atitudes preconceituosas em relação aos demais: “muitos estudantes relataram sofrer um tipo de preconceito”, “inicialmente houve alguns casos isolados de desentendimentos e mesmo de atitudes preconceituosas”. Outros três professores (16,67%) afirmaram que os alunos regulares tinham atitudes normais em relação aos alunos em regime de alternância: “as atividades de integração possibilitaram um maior intercâmbio entre as diferentes realidades vividas”. Outros três professores (16,67%) não souberam responder a essa questão.

Ao verificar os pontos positivos da educação do campo nas ações desenvolvidas pelo IFB-CPLA, a maioria dos professores (38,89%) destacou como ponto positivo a sua própria transformação pedagógica: “necessidade de fazer os docentes pensarem em outras formas de ensino-aprendizagem...”. Quatro professores (22,22%) ressaltaram como ponto positivo da educação do campo a criação de condições para a permanência no campo: “valorização do campo e dos sujeitos do campo”; três professores (16,67%) apontaram a infraestrutura do *Campus* como ponto positivo: “estrutura física adequada para as aulas teóricas e práticas...”; um professor (5,55%) apontou as relações interpessoais. Três professores (16,67%) não destacaram pontos positivos.

Dos gestores, dois (40%) ressaltaram a eficiência pedagógica como ponto positivo. Um gestor (20%) apontou o ganho de condições para a permanência do aluno no campo, e dois (40%) não responderam à questão.

No que se refere aos pontos negativos das práticas pedagógicas desenvolvidas no IFB-CPLA que poderiam impedir a concretização de uma educação do campo voltada para os interesses dos grupos sociais do campo, quatro alunos (28,57%) destacaram pontos voltados para o planejamento administrativo do curso, como “a possibilidade de aumentar o Tempo-Escola TE, as etapas e [a] troca de coordenadores do curso”; três alunos (21,43%) afirmaram não ter havido nenhum ponto negativo nessas práticas; dois alunos (14,29%) apontaram como ponto negativo a desvinculação do conhecimento à realidade do campo, “aulas ministradas preparando o aluno para o agronegócio”, um aluno (7,14%) destacou como ponto negativo a falta de entrosamento entre os professores; outro aluno (7,14%) apontou como ponto negativo

o fato de haver mais aulas teóricas que aulas práticas. Três alunos (21,43%) não responderam à questão.

Para a grande maioria dos professores (55,55%), o ponto mais negativo foi o planejamento administrativo e pedagógico: “falta de informação de muitos docentes e da equipe técnica do IFB-CPLA [acerca] das melhores e mais apropriadas metodologias de ensino para esse grupo de estudantes”; “foi difícil para os professores conciliar cursos com metodologias diferentes, principalmente pela questão da logística [...]”; três professores apontaram a desvinculação do conteúdo com a realidade do campo, “conteúdos descontextualizados da realidade social e produtiva dos povos do campo”; dois professores (11,11%) apontaram a falta de infraestrutura adequada e apoio financeiro: “falta de apoio financeiro”, “falta de verba e infraestrutura de transporte [...]”, um professor (5,56%) salientou como ponto negativo a existência de projetos de extensão voltados para grupos diferenciados: “[...] temos que atender todas as pessoas interessadas em estudar [...] criar condições para atender a todos. Afinal essa é uma escola pública para atender as necessidades do país e não de grupos que se autoconsideram discriminados”; dois professores (11,11%) não responderam à questão.

A grande maioria dos gestores (60%) apontou o planejamento administrativo e pedagógico como um ponto negativo das práticas de gestão desenvolvidas no IFB-PLA: um gestor (20%) destacou a desvinculação do conteúdo à realidade do campo como ponto negativo, e um gestor (20%) não respondeu à questão.

Para os professores, uma maioria expressiva (66,66%) concorda com a continuidade da oferta de cursos com a pedagogia da alternância, modificando algumas ações: “[...] deve-se reconhecer que os obstáculos são muitos. São décadas de hegemonia do processo educativo atual. A formação docente, por outro lado, não atende a essas exigências específicas de atuação pedagógica. Isso exige um certo compromisso que é, sobretudo, político. Numa escola que por muitos anos se viu voltada a atender as exigências do agronegócio, voltar-se para os pequenos produtores, assentados e sem-terra rompe com a tradição escolar (nacional, até) de formar mão de obra qualificada para melhor maximização de lucros”. Outros três professores (16,66%) acreditam na positividade da continuação da Pedagogia da Alternância da mesma forma que foi desenvolvida no curso em questão; apenas um professor (5,56%) não concorda com a continuidade da pedagogia da alternância por “[...] não ter estrutura de acompanhamento”; outro professor (5,56%) acha muito difícil que a pedagogia da alternância se torne regular no IFB-CPLA; e outro (5,56%) não respondeu.

No que se refere aos gestores, a maioria (60%) acredita na continuidade da pedagogia da alternância, mas com algumas modificações: “[...] só depende do engajamento dos professores que tudo é possível. [...]”, “mesmo não tendo ocorrido a experiência completa, posso afirmar que, sim, é possível. Essa é uma decisão política”. Ao analisarmos as respostas desses gestores, podemos verificar que, apesar de concordarem com a continuidade da pedagogia da alternância, apontam modificações diferentes, ou seja, um acredita que a mudança está “apenas” nos professores, já o outro afirma que é necessária uma mudança de postura política. Já os outros dois gestores (40%) acreditam na continuidade da pedagogia da alternância pelo

modo como foi desenvolvida no curso em questão: “vejo que a experiência serviu como ponto de partida para uma boa discussão. Vejo ainda que somente a prática e o debate das dificuldades poderão levar ao aprimoramento. [...] Quanto mais se ampliarem as discussões e práticas na alternância, tanto mais o IFB se aproxima da sociedade e cumpre seu objetivo”.

Diante disso, sabemos que é necessário articular a prática com a teoria, numa perspectiva de desenvolver uma práxis libertadora que transforme os saberes trazidos pelos estudantes e pelos agentes sociais do campo, uma práxis que forme, além disso, uma concepção espiralada do conhecimento produzido, na possibilidade de que ele volte para o campo. Nessa premissa, podemos dizer que temos um movimento de ação-reflexão-ação, no qual o desenvolvimento das ações nos tempos-comunidade e nos tempos-escola sejam consistentes com as ações individuais, de forma a atender os anseios da coletividade. Temos aí processos dialéticos que, de acordo com Freire, “estão intimamente solidários” (FREIRE, 1996, p. 44).

No que se refere aos professores, sete (38,88%) acreditam que as experiências trazidas pelos alunos foram consideradas e aproveitadas no processo de ensino e aprendizagem; dez professores (55,56%) acreditam que essas experiências não foram consideradas; e um professor (5,56%) acredita que essas experiências foram parcialmente consideradas. Em relação aos gestores, quatro (80%) acreditam que as experiências trazidas pelos alunos do campo foram consideradas pelo IFB-CPLA; e apenas um (20%) afirmou que as experiências dos alunos não foram consideradas pelo IFB-CPLA.

Perguntamos aos professores se eles acreditam ser possível implementar ou ampliar propostas de Educação do Campo no IFB-CPLA, e a grande maioria (quinze) (83,33%) acredita que é possível, afirmando (em substância) que “talvez [seja necessário] escolher professores do *Campus* que tenham o perfil para se dedicarem só a esse tipo de curso e deixar os outros professores para os cursos convencionais”, ou ainda que: “[seja] necessário identificar os docentes e técnicos que simpatizam com a Educação do Campo e formar um núcleo de discussão e formação. Nas semanas pedagógicas, esse núcleo poderia se encarregar de propor momentos formativos relacionados à Educação do Campo. Após a sensibilização e o amadurecimento da equipe de professores e técnicos, a implementação de uma proposta de Educação do Campo se tornaria mais factível”. Um professor (5,56%) não acredita ser possível, pois, para ele: “não há vontade política nem pedagógica. Para isso, inicialmente, teriam que sair da zona de conforto, [a]o que a grande maioria não se propõe”. Dois (11,11%) não responderam.

Para os gestores, nessa mesma questão, a grande maioria (quatro) (80%) acredita na viabilidade de ampliação da Educação do Campo no IFB-CPLA, “articulando-se com os movimentos do campo, com o projeto ‘Escola Família Agrícola’, entre outros”. Outro gestor (20%) acha que atualmente não é possível, mas, para ele, “falta apoio adicional de recursos (uma opção seria o PRONATEC). Os professores devem ser mais envolvidos nessa proposta, não somente fazer a sua parte (aulas, programas); deveriam dialogar mais com os monitores para aproveitar melhor o Tempo-Comunidade”.

Diante do exposto, cabe finalizar colocando as seguintes questões: que projeto social queremos construir e aplicar? O que buscamos para o Campo brasileiro? Qual é o real lugar da Educação do Campo no projeto social da Educação Profissional e Tecnológica, em especial no IFB-CPLA? Qual escola, educador, estudante e quais gestores da educação do campo queremos? Para que essas questões tenham parâmetro na reflexão, trago uma compreensão que Marx nos levanta afirmando que “a educação é peculiar no sentido de que [...] de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas, de outro lado, é necessário um sistema educacional adequado para produzir a mudança das circunstâncias sociais” (MARX, 1964, p. 83 *apud* PEREIRA, 2011, p. 8).

## **PLANO DE INTERVENÇÃO**

Diante do que foi analisado com a pesquisa, faz-se imprescindível um plano de intervenção que procure dar voz aos anseios e às inquietudes de todos os atores envolvidos no processo de desenvolvimento de um curso voltado para o campo e que tenha a pedagogia da alternância como metodologia principal. Como o curso analisado nesta pesquisa já foi concluído, essa proposta de intervenção pode ser analisada e executada para outros cursos que possam ser planejados com as mesmas intenções do curso estudado nesta pesquisa. Ou seja, essa proposta se dá pelas inquietações dos pesquisados nos momentos de aplicação dos questionários, com vistas a possíveis formas de atuação, para que os próximos cursos sejam aplicados com mais êxito.

## **INQUIETAÇÕES ANALISADAS E PROBLEMAS DIAGNOSTICADOS NA PESQUISA**

Durante a análise dos dados obtidos com a pesquisa, constatamos que alguns aspectos contribuíram para uma fraca execução do curso e para a frustração dos atores envolvidos no processo, principalmente de alunos e docentes.

### **Aspectos relacionados à formação e à capacitação dos professores e gestores**

- Insegurança aliada à falta de conhecimento na área de Educação do Campo;
- Ausência de formação continuada incentivada pela instituição da qual fazem parte.

### **Aspectos relacionados às especificidades da educação do campo desenvolvida no IFB-CPLA**

- Atitudes discriminatórias por parte dos alunos que não fazem parte do curso;
- Ausência de uma gestão participativa;
- Ausência de projetos voltados para a permanência dos sujeitos no campo;
- Falta de envolvimento da comunidade como um todo e não apenas das famílias dos alunos;
- Problemas financeiros e logísticos para o acompanhamento dos docentes durante o tempo-comunidade;
- Falta de contato entre gestores e alunos;

- Presença de professores que ainda acreditam na educação bancária;
- Reconhecimento da identidade do campo para o IFB-CPLA por parte dos professores;
- Ausência de discussões e ações voltadas para os movimentos sociais;
- Falta de competência articulatória dos gestores.

### **Aspectos relacionados à pedagogia da alternância**

- Falta de integração entre os alunos regulares e os alunos em regime de alternância;
- Dificuldades dos professores para trabalhar com várias modalidades de ensino;
- Falta de compreensão dos conceitos de alternância por parte dos alunos;
- Falta de envolvimento de todos os atores com um objetivo comum;
- Falta de valorização das experiências trazidas pelos alunos.

### **POSSÍVEIS AÇÕES DE INTERVENÇÃO**

- Criar situações e/ou estratégias para conscientizar reitor e pró-reitores (gestores) da necessidade de fazer com que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo tornem-se também uma política institucional que permita ao IFB-CPLA uma construção sólida de sua identidade como escola rural promotora de uma educação do campo;
- Promover palestras, seminários e cursos voltados para a formação continuada dos professores, os quais, como visto anteriormente, são, em sua maioria, bacharéis sem uma formação inicial voltada para o fazer pedagógico. Tais cursos devem contemplar as especificidades da Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, metodologia adequada aos objetivos institucionais estabelecidos no PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional;
- Envolver os alunos regulares na captação de estudantes e comunidades através de diagnósticos elaborados pelos professores e aplicados pelos alunos, na perspectiva de criar um elo, desde o início, entre o aluno advindo do campo e em regime de alternância e o aluno regular, evitando assim, futuras atitudes discriminatórias e preconceituosas;
- Envolver todo o colegiado (e não apenas alunos, professores e coordenadores) na CPP – Comissão Política Pedagógica, que avalia todo o processo nos finais das etapas de Tempo-Escola, e nos Seminários Integradores que avaliam os processos do Tempo- Comunidade. Esse envolvimento deve contar também com os gestores nas suas diversas instâncias;
- Projetos que visem parcerias com o setor privado na busca de financiamentos para melhorar e acrescentar ações voltadas para as comunidades do campo, permitindo que elas consigam produzir, comercializar e se sustentar no campo;
- Envolver a comunidade local na estruturação de propostas alternativas de desenvolvimento, construídas a partir da lógica das necessidades existentes, partindo do local para o regional;
- Integrar os diversos instrumentos e estratégias consolidadas ou em construção para, através dessa integração, dinamizar e valorizar o processo de desenvolvimento local, que só existe enquanto os diversos fatores se articu-

- lam, promovendo a melhoria da qualidade de vida e possibilitando a permanência dos agentes sociais do campo sob a ótica dos aspectos locais;
- Desburocratizar os processos financeiros que impossibilitam a utilização dos recursos em tempo útil para o desenvolvimento do processo educativo;
  - Fortalecer, na Pedagogia da Alternância, uma educação libertadora que valorize as experiências e os conhecimentos trazidos pelos agentes sociais em transformação, por meio da problematização e da conscientização dos educadores através dos cursos citados anteriormente;
  - Oportunizar momentos e espaços de reflexão e discussões dentro do IFB-CPLA sobre o papel dos movimentos sociais das comunidades locais e a importância das lutas desses movimentos sociais para a consolidação de uma Educação do Campo voltada para os anseios dos agentes sociais do campo, permitindo a participação ativa desses movimentos sociais nos conselhos existentes no IFB;
  - Promover cursos voltados aos gestores, com o objetivo de conscientizá-los sobre a importância de uma gestão que consiga articular todos os processos e atores envolvidos na educação do campo e, em especial, nas ações promovidas pela pedagogia da alternância;
  - Fomentar a criação de grupos de professores voltados para as diferentes modalidades de ensino, nos quais haja diversas áreas de formação, para que os professores possam se dedicar a uma única modalidade de ensino e, assim, melhorar a qualidade do serviço prestado;
  - Incentivar a formação de grêmios estudantis com a necessidade de participação de alunos nas diversas modalidades de ensino, para que eles possam compreender os processos específicos de cada modalidade e neles auxiliar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do nosso estudo, percebemos a importância da conscientização do reitor e pró-reitores quanto à necessidade de fazer com que as políticas públicas de Educação do Campo também se tornem políticas institucionais no IFB-CPLA. Nesse contexto, a participação dos diversos atores (estudantes, professores, coordenadores, gestores, educadores sociais e comunidade locais) nos diversos momentos de tomada de decisão é imprescindível para a construção de uma educação do campo sólida e voltada aos interesses dos agentes sociais do campo.

Vale ressaltar ainda a importância da formação continuada e de espaços de estudos voltados para gestores e professores na busca de um entendimento melhor de toda a metodologia que envolve a educação do campo e a pedagogia da alternância. Embora seja um *projeto anunciado*, não se pode afirmar que a Pedagogia da Alternância seja uma *política institucional efetivamente realizada*. O notório desvirtuamento dos objetivos centrais da imersão da Pedagogia da alternância e da Educação do Campo no IFB-CPLA, constatado na etapa de implementação, e principalmente na execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, objeto deste estudo, sinaliza a existência de um longo caminho a ser trilhado para a superação da dicotomia e da desarticulação ainda predominantes no âmbito da Educação do Campo no IFB-CPLA. Portanto, o desafio da implementação e da consolidação permanece.

## Referências

---

- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais no início de século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-48.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Coleção AIDEFA. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2007.
- MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola**: uma escola em movimento. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2004.
- MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.
- QUEIROZ, J. B. P. Prefácio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2. 2002, Brasília: UNEFAB, p. 13-14.
- QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. 210 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- SANTOS, E.; PEREIRA, G. P. Formação de professores e os fundamentos da educação socialista. In: I COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, Sergipe, 2001.
- TABORTA, M.; DIAS, P. C. **A práxis do Técnico Superior de Educação Social em escolas TEIP**. 2015. Tese (Mestrado) ESE. Instituto Politécnico de Santarém – Portugal: Santarém, 2015.
- TEIXEIRA, E. S; BERNARTTI, M. L; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo: FEUSP, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago., 2008.



# Capítulo 15

## **Bullying no Ensino Superior: Diálogos com a Educação Social e em Direitos Humanos**

Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz  
Sônia Raquel Pereira Malta Marruaz Seixas  
Maria Cristina Madeira da Silva

### **INTRODUÇÃO**

*“Muitos ainda não entenderam que a convivência com a generosidade é a única forma de relacionamento humano para crescermos.” (João Ribas, 2007)*

Ao adentrar no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, as inquietações em compreender a possibilidade de existência do *bullying* no ensino superior transformaram-se em pesquisa. Entretanto, esse trabalho emerge, sobretudo no cotidiano profissional, a partir das percepções enquanto assistente social no Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*. Nesse sentido, são esses lugares sociais que pautam nossas reflexões.

Ressaltamos que aqui não serão trabalhados aspectos conceituais e históricos sobre *bullying*, direitos humanos e educação social, mas a possibilidade de o leitor refletir conosco a necessidade de pensar a Educação em Direitos Humanos como uma alternativa de intervenção contra o *bullying* no Ensino Superior.

O *bullying*, entendido como um tipo de violência, está presente em diversos espaços educacionais. A maioria dos estudos sobre o assunto, porém, está centrada no ensino fundamental e no ensino médio. Sobre o *bullying* no Ensino Superior, durante a pesquisa bibliográfica, notamos uma lacuna de estudos, mas confirmamos a opinião de pesquisadores que defendem a existência dessa agressão também no contexto do ensino superior. Diante disso, esta pesquisa adentrou esse campo na tentativa de compreendê-lo nesse nível de ensino.

## METODOLOGIA

Como metodologia, usamos a pesquisa bibliográfica, com tratamentos quantitativos e qualitativos, com aplicação de questionário e entrevista. A amostra foi constituída de forma aleatória simples, composta por 43% dos estudantes que cursavam Licenciatura em Biologia no Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*, no segundo semestre de 2015. Esse grupo foi escolhido por compor futuros docentes, que também enfrentarão desafios diversos; entre eles, o *bullying*. Os resultados obtidos ratificaram a existência de *bullying* no Ensino Superior. Nesse âmbito, o *bullying* mostrou características mais sutis, mas a necessidade de intervenção e a possibilidade de articulação com os elementos da Educação Social e da Educação em Direitos Humanos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chalita (2008), Pereira (2010), Fernandes e Seixas (2012) afirmam que o comportamento de *bullying* tende a prevalecer no ensino fundamental e a diminuir nos níveis posteriores. Diversos outros autores defendem que o *bullying* também ocorre no Ensino Superior, e a maior parte das pesquisas são realizadas no âmbito escolar, e não no universitário (LIMA; 2008; MACDONALD; PITTIMAN, 2010; SILVA; MORGADO, 2011; MIRANDA *et al*, 2012; MARTA *et al*, 2013; MATEUS; PINGOELLO, 2015).

Em pesquisa qualitativa realizada com alguns universitários da Universidade Federal do Mato Grosso, Silva e Morgado (2011) demonstraram que a violência do *bullying* ocorre indiretamente para esse tipo de sujeito, com atitudes que envolvem ameaças, exclusão, intimidação e humilhação. Tais posturas foram analisadas sob o viés psicanalítico, e o estudo demonstrou preconceito e intolerância à diversidade, demandando intervenções que trabalhassem, sobretudo, o respeito aos estereótipos dos sujeitos.

Os estereótipos influenciam na interpretação de uma pessoa sobre outra. Podem ser definidos como descrições e conceituações aliadas a algum grupo social. É um tipo de julgamento aliado a algo fixo, difícil de ser modificado (BODEHAUSEN; MANCAE, 1998; PEREIRA, 2002; GESTOSO, 1993 *apud* SANTOS, 2008), ou seja, pontuando o lugar social desse indivíduo.

Em 4 de julho de 2016, o jornal da Rede Record mostrou que um jovem universitário chamado Diego Vieira Machado foi encontrado morto às margens da Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro. Seu corpo apresentava sinais de violência. A suspeita é de que ele tenha sido vítima de grupos intolerantes da universidade onde estudava. Segundo a reportagem, ele recebia ameaças e, nas redes sociais, era alvo de comentários ofensivos. Bolsistas e cotistas também estavam sendo alvo de preconceito e comentários discriminatórios.

Fizemos o seguinte questionamento: será que o estereótipo do Diego incomodou os intolerantes a ponto de cometerem esse ato de barbaridade? Negro, homoafetivo e cotista são atributos que, para alguns grupos conservadores, representam peculiaridades inadmissíveis no contexto acadêmico. A violência contra o estudante começou no nível simbólico e terminou

materializada com o ápice da desumanidade. O diálogo entre as diferenças não prevaleceu, e a violência venceu. Essa realidade, que é reproduzida em diversos espaços, demonstra que a intolerância ainda sobrepuja a tolerância, o respeito e a generosidade.

A apropriação da realidade remete à interpretação do homem como produto e produtor da história. Ele transforma o mundo e é por ele transformado a partir das relações que estabelece com o outro. Para isso, a linguagem é mecanismo importante. Ela permite ao homem estabelecer a comunicação. A linguagem pode ser verbal, gestual, escrita e também se traduz na arte e na cultura, além de conduzir o pensamento. O ser humano se comunica com o outro em sua forma de falar, de se vestir e de ser (LANE, 1989).

Vygotsky e Leontiev concebem o ser humano como manifestação de uma totalidade histórico-social e veem a linguagem como fundamental para a consciência de si e [para a consciência] social do indivíduo, o qual se processa através da linguagem, do pensamento e das ações que o homem realiza ao se relacionar com outros homens. (LANE, 1989, p. 33).

No ambiente acadêmico, ela é fundamental. As pessoas nos grupos vão se estabelecer por meio dela. Os significados das palavras são elaborados socialmente e também no interior do indivíduo. No campo da oralidade, a palavra se relaciona com a realidade vivida e assume sentido pessoal. Por isso, também é forma de poder usada por grupos que querem dominar (LANE, 1989). Essa compreensão se relaciona com uma das características do *bullying* – o desequilíbrio de poder. No meio acadêmico, o *bullying*, por estar ligado aos estereótipos, acontece de forma sutil, e seu principal mecanismo de materialização é a linguagem. A mesma linguagem que pode ser usada para promover socialmente um ser humano pode também ser usada como forma de destruí-lo.

Para Lima e Alves (2008), no Ensino Superior, as atitudes violentas acometem vítimas, e o *bullying* é negligenciado nesse meio, sendo tratado como algo natural ou inexistente. Para Silva (2010), o fato de haver sempre uma mesma vítima, de haver a repetição de uma atitude contrária, e de haver desequilíbrio de poder são características que evidenciam o *bullying*. A autora assevera que, se aconteceu por mais de duas vezes contra a mesma vítima, durante o período de um ano letivo, já é considerado *bullying*.

Na perspectiva dessa autora, as vítimas no Ensino Superior sofrem por racismo pela baixa condição socioeconômica, pela diferença da área de conhecimento, ou pela intimidação de bancas examinadoras dos trabalhos de conclusão de curso, que podem colocar os examinados em situação vexatória, por vezes os tratando com desprezo e arrogância. A autora relata que a pressão do *bullying* sofrida por jovens e adultos no espaço universitário é tão prejudicial quanto as que ocorrem com as crianças. A subjetividade do *bullying* nesse ambiente torna-o invisível perante a comunidade acadêmica, o que pode causar reprovação ou evasão dos estudantes (MIRANDA *et al*, 2012).

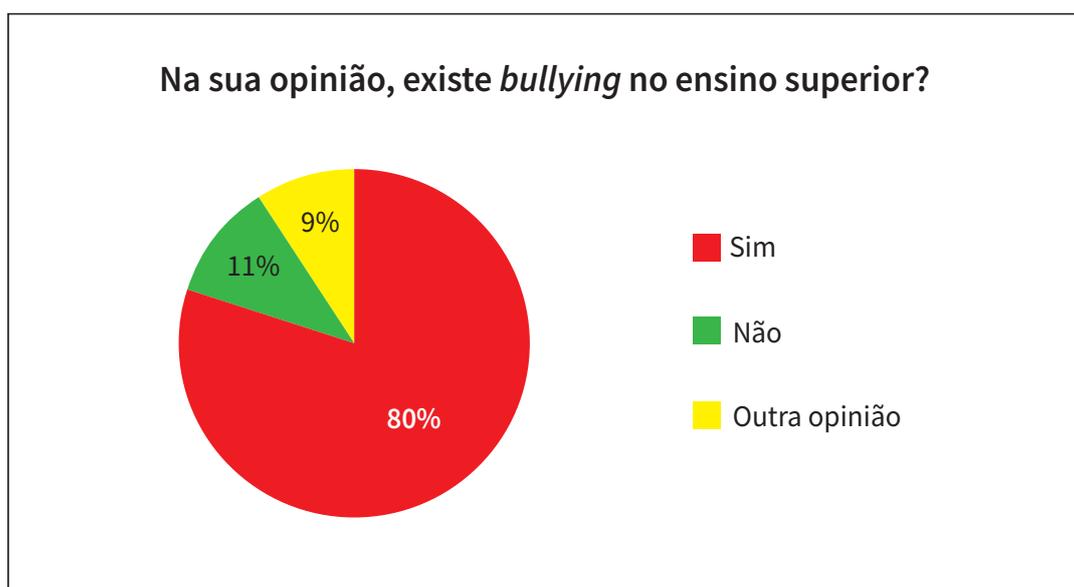
Marta *et al* (2013) apontam o *bullying* no Ensino Superior como afronta à dignidade da pessoa humana, marcada pelo preconceito e pela violência. As autoras relacionam a dignidade

do ser humano como garantia constitucional à felicidade e à ausência de sofrimento. A garantia desse direito está fundada no simples aspecto de ser a pessoa um ser humano e deter um direito que deve ser igualmente respeitado por todos. Para elas, não há como conceber uma vida digna se a pessoa é desrespeitada, humilhada ou constrangida no seio social. Asseguram que, no Ensino Superior, é preciso que os currículos não se detenham somente nas disciplinas técnicas; devem voltar-se igualmente ao respeito à diversidade, ao próximo e aos limites inerentes à vida social.

Piqueras (2013) defende que o ambiente acadêmico deve ser seguro, para que ele possa alcançar os objetivos e desenvolver nos estudantes a independência intelectual e o aprendizado efetivo. Reconhece a educação como instrumento, para prevenir comportamentos agressivos. Para ela, os comportamentos agressivos não são instintivos, mas aprendidos.

Com base na afirmação de alguns autores deste estudo de que existe *bullying* no Ensino Superior, foi feita a seguinte pergunta: “na sua opinião, existe *bullying* no Ensino Superior?”. Como a questão é de opinião do respondente, seguimos a recomendação de Hill e Hill (2012) de não colocar só as alternativas “sim e não” nas opções de resposta, mas também um campo que possibilitasse ao inquirido dar outra resposta, se assim o quisesse (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Existência do *bullying* no Ensino Superior, na opinião dos estudantes



Sobre a existência do *bullying* no Ensino Superior, 80% (45 em 56) afirmaram que sim, e seis estudantes, que não; cinco expuseram as seguintes opiniões:

“Não sei porque nunca presenciei.”

“Com menos frequência que no médio e fundamental.”

“Acredito que de leve.”

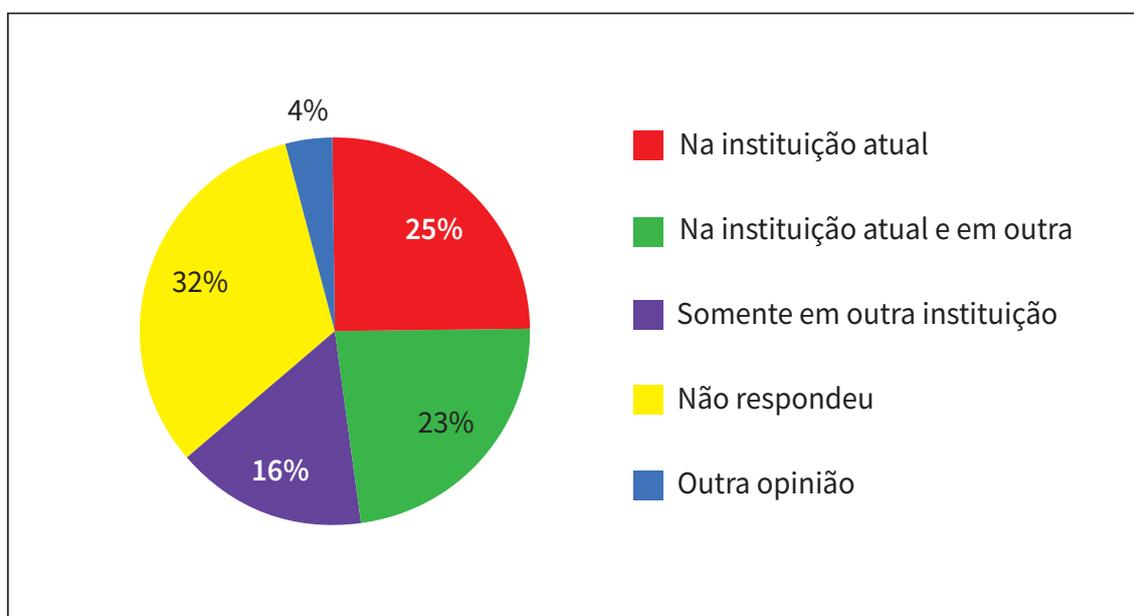
“Muito pouco.”

“Sim, porém nunca presenciei.”

Essas afirmativas permitem entender a existência do *bullying* no Ensino Superior, mas em contextos mais velados e indiretos, como apontado pelos autores estudados (LIMA; ALVES, 2008; MACDONALD; PITTIMAN, 2010; SILVA; MORGADO, 2011; MIRANDA *et al*, 2012; MARTA *et al*, 2013; MATEUS; PINGOELLO, 2015).

Para verificar a possibilidade de existência de *bullying* no Ensino Superior, incluiu-se, mais ao final do questionário, a questão sobre se o estudante já havia presenciado o *bullying* no curso superior, na instituição atual ou em outra. Embora 32% (18 em 56) não tenham respondido a essa questão, 25% (14 em 56) afirmaram tê-lo presenciado na instituição em que atualmente realizavam o curso, 23% (13 em 56) asseguraram tê-lo presenciado na instituição atual e também em outra, e 16% (9 em 56) alegaram ter presenciado somente em outra instituição. Na alternativa que estava aberta, aqueles que deram outra resposta informaram tê-lo visto no pátio da instituição atual; outra citou a Universidade de Brasília (UnB). Ou seja, 68% afirmaram que, de alguma forma, presenciaram o *bullying* no Ensino Superior (Gráfico 2):

**Gráfico 2 – Presenciou *bullying* no Ensino Superior?**



Em relação a ter sofrido *bullying*, 70% (39 em 56) afirmaram ter sido vítimas. Esses dados são próximos aos apresentados por Neto (2011), em investigação na qual demonstrou que 71,6% admitiram sofrer *bullying*, e 21% (12 em 56) admitiram nunca tê-lo sofrido – os demais não responderam (2 em 56) ou deram outro tipo de resposta (3 em 56) não contemplada nas alternativas. Estes, pelas palavras escritas na alternativa aberta dessa questão, também já foram vítimas. Isso aumentou o número de estudantes que já vivenciaram a situação:

“Palavras que desmotivam.”

“No superior, não.”

“Já, mas não me abalei e pararam.”

Os dados quantitativos apresentados confirmaram a presença do *bullying* no Ensino Superior, na perspectiva da maioria dos respondentes. Diante disso, os dados correlacionam-se à generalidade das pesquisas da área, que também afirmam essa existência.

Os elementos qualitativos das entrevistas revelam que, no Ensino Superior, há características peculiares. Neste estudo, percebeu-se que a questão dos grupos representa um desafio. Como forma de preservar o sigilo dos entrevistados, foram relacionados com a letra “E” (de “entrevistado”), e com números de 1 a 6:

“Mas, a sala ainda tem aqueles grupos que eu te falei desde o jardim de infância, fundamental e médio.” (E-1).

“Eles ficavam rindo o tempo todo. Tinha até um outro grupinho que ficava lá no fundo só rindo.” (E-3).

“Eles formam grupinhos só entre eles.” (E-4)

“Na minha sala, por exemplo, não é todo mundo unido não. É muito fechado e gera um desconforto.” (E-5).

“Porque sempre ele (referindo-se a um colega) fica excluído dos grupos.” (E-6).

As pessoas tendem a se organizar em grupos. Eles são fixados por afinidade, gosto ou outro aspecto que estabeleça elo entre os membros. Quem não se adequa às regras e aos valores do grupo é excluído (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001):

Na minha sala não tem muito problema com isso não (se referindo ao *bullying*). É igual estou te falando, tem os grupos que desde o início ele se formou, mas ninguém é excluído. Raramente a gente faz um grupo diferente do que de costume. Acho que são os grupos meio que o problema assim, as pessoas que não se enquadram ali naquele grupo podem se sentir excluída, mas, fora isso, não. (E-1).

Assim como a escola apresenta desafios para promover a convivência com as diferenças, o Ensino Superior não está isento dessa tarefa. E-2 não apresentou situações de *bullying* no Ensino Superior; entretanto, relatou que percebia a questão do preconceito em relação às pessoas com deficiência em sua sala. Segundo ele, pelo olhar, sentiu que a pessoa demonstrava ver a pessoa com deficiência como “coitada”. Salientou acreditar na potencialidade da pessoa com deficiência. Expôs uma situação em que duas pessoas ficaram reclamando por terem de mudar para uma sala acessível, que não possuía ar condicionado, por causa de um colega com deficiência. Delineou que o comportamento aconteceu de forma discreta:

“É uma coisa meio velada. Não há um comportamento ‘ah, não vou estar na sala com fulano’, mas você percebe a diferença.” (E-2).

Esse estudante apontou que as atitudes preconceituosas são indiretas e ocorriam sem que o colega, alvo dos comentários, o percebesse. Ao ser questionado sobre quantas vezes presenciou tal atitude, afirmou ter sido uma única vez. Assim, não pode ser caracterizada como *bullying*, por não haver a repetição, a intencionalidade e a desigualdade de poder.

O entrevistado E-6 relatou a situação de outro colega com deficiência, que era excluído dos grupos de trabalho. Afirmou que, se o grupo do qual fazia parte não colocasse esse colega, ele acabava ficando de fora da formação para os trabalhos acadêmicos em conjunto. “*Porque sempre ele fica excluído dos grupos. A gente sempre escolhe primeiro ele para ele não se sentir excluído.*”. Foi questionado se algum professor agia em relação à situação; foi relatado que sim.

Afirmou que passaram a incluí-lo após a intervenção do professor: “*Foi até depois desse acontecimento que a gente chama ele sempre para perto. Porque ficou chato.*” (E-6 referindo-se à forma como o professor teve de intervir, para que esse colega com deficiência não ficasse mais excluído).

As situações apresentadas por esses dois entrevistados revelam um problema que precisa de intervenção no Ensino Superior. Ambas as situações envolvem pessoas com deficiência e se percebe, pela fala, certa intolerância de alguns quanto aos colegas que apresentam essa característica.

Na escola, há limitações para incluir a pessoa com deficiência. No Ensino Superior, não é diferente. O espaço acadêmico, por privilegiar o mérito, pode se tornar local de exclusão e preconceito. A legislação sobre a pessoa com deficiência mudou, mas os estigmas continuam. Os detentores do “mérito” geralmente estão dentro do “padrão” da “normalidade”. Esse paradigma precisa ser vencido:

[...] jamais haverá sociedade humana na qual a diversidade não esteja presente. Não temos as mesmas características físicas, nem partilhamos os mesmos valores culturais. Não temos a mesma cor de pele, nem cultuamos a mesma religião. A diversidade deveria ser a riqueza da humanidade. Mas, muitas vezes é a razão de humilhações, esmagamentos, destruição e extermínio. Os sentimentos de tolerância e reciprocidade não conseguiram vencer os de malquerença e aversão. Muitos ainda não entenderam que a convivência com a generosidade é a única forma de relacionamento humano para crescermos. (RIBAS, 2007, p.114-115).

Quando se questionou o relacionamento dos estudantes no Ensino Superior, os estudantes apresentaram diversas compreensões:

O *bullying* agora é diferente, meio que as pessoas estão mais preocupadas com o aspecto físico, é o que eu percebo. Tipo, roupa, sapato, a forma que a pessoa se veste, a forma que ela arruma o cabelo, a maquiagem, se está exagerado, se não está, esse tipo de coisa. Mas, eu considero que tem diminuído bastante, do que vi no meu ensino médio, fundamental e ao ensino superior. (E-1).

Essa estudante pontuou a forma de a colega se vestir, de se maquiar e de pentear o cabelo, observações típicas de grupos de meninas em relação ao *bullying* (FERNANDES; SEIXAS, 2012). Disse que essas observações eram feitas sempre pelo mesmo grupo e sempre sobre a mesma pessoa. Relatou que a pessoa sobre a qual elas teciam os comentários não sabia que eles eram feitos, mas que, caso soubesse, ficaria ofendida com a situação:

São sempre as mesmas. É sempre a mesma mulher que é alvo dos comentários do grupo de meninas... São coisas ali dentro do grupo. Pode acontecer da pessoa ouvir alguma coisa... Se a pessoa tiver acesso a esse comentário ela vai se sentir mal porque cada um se veste da forma que quiser... A pessoa que poderia se sentir ofendida não tem acesso. Mas, se tivesse ela se sentiria sim, muito ofendida. (E-1).

A entrevistada E-3 relatou que geralmente ficava mais só no curso atual, assim como no Ensino Médio. Explicitou que, quando apresentava trabalhos, havia um grupo de estudantes que sempre ficava rindo e que “uma vez o professor até chamou a atenção deles”. Narrou outra situação na qual uma colega a chamou de “loira burra” em frente de outras pessoas, e não se defendeu. Ao ser questionada sobre como se sentia, rapidamente respondeu: “um lixo” e os olhos brilharam como que pelas lágrimas. “Ela falou: Loira burra! E os colegas todos ficaram rindo. Aliás, todos não, mas a maioria.” (E-3).

A situação apresentada demonstra sofrimento por parte dessa entrevistada. Ela afirmou não revidar a situação. Repetiu algumas vezes que ficava só. Ou seja, não possuía uma rede que a amparasse e a apoiasse, sinalizando exclusão. Demonstrou ser recusada principalmente nos trabalhos. A entrevistada foi questionada se sabia o motivo, e relatou que não:

Eu sou sempre excluída. Só não sou excluída quando algum professor já me coloca em algum grupo. Se o professor não me coloca eu sou sempre excluída. Estou sempre por último. Estou sempre fora de grupo. (E-3).

Ao ser interrogada sobre o que achava da situação, levantou novamente a formação de grupos:

Eu acho que tem muita panelinha na escola [referindo-se aos grupos formados na faculdade]. Um grupinho aqui que se reúne e só fazem trabalho entre eles. Ninguém mais entra no grupo deles. Se chegar alguém, entrar, ficam fazendo pouco caso. (E-3)

A pressão dos grupos que ridicularizam pessoas durante a apresentação de trabalho é intensa. E-4 relatou que “Já aconteceu casos de pessoas sair chorando lá da frente na hora da apresentação, nesse tempo de curso” (pontuando desde que começou a graduação). E-4 percebeu tratamento diferenciado dos estudantes mais jovens para com os mais velhos. Mencionou preconceito. Alegou que geralmente eram as mesmas pessoas que apresentavam comportamento de ridicularizar colegas que demonstravam alguma dificuldade de apresentar trabalhos.

Como fazia matérias em turmas diversas, narrou que, nas turmas iniciais, com os estudantes mais jovens, a tendência desse tipo de conduta era mais frequente. Na turma original, por ser de alunos mais velhos, relatou cumplicidade e união ao realizar as atividades. Alguns dos estudantes adultos já estavam há muito tempo sem estudar e apresentavam, às vezes, algumas limitações em aprender conteúdos e expô-los. Segundo a entrevistada E-4, isso era motivo para que se transformassem em alvo de manifestações depreciativas. Narrou que às vezes ouvia os “comentários maldosos” (E-4) e até tentava intervir, falando que não podiam ter esse tipo de conduta.

E-2 relatou que esse comportamento dos jovens ocorria pela “falta de experiência de vida e profissional”. Afirmou como algo relacionado à idade dos colegas, à imaturidade natural; não costumava intervir no processo por acreditar que fazia parte do amadurecimento.

A E-5 revelou incômodo com a situação. Os comentários eram feitos pontuando fragilidades, como a dificuldade de falar em público:

Por exemplo, se você tem algum defeito, alguma coisa, as pessoas ficam comentando. Ficam fazendo gracinha. A pessoa começa falar e outros ficam rindo. Esse tipo de coisa. Às vezes você não sabe falar muito bem, as pessoas ficam comentando. (E-5).

Na perspectiva de E-4, tais posturas pioravam a situação, deixando o outro ainda mais constrangido. Segundo essa entrevistada, quanto mais a pessoa ficava inibida, mais sucediam as deprecições, o que sinaliza a desigualdade de poder entre alvo e vítima:

Geralmente é com as mesmas pessoas. E isso ocorre com as apresentações na frente, apresentações de seminários, apresentações de aulas. E com as mesmas pessoas, com aquelas que tem mais dificuldades de falar lá na frente. E quando fazem isso a pessoa que tem dificuldade tende a ficar mais inibido ainda. Ela está sofrendo aquele tipo de deprecição, de chacota lá na frente e ela tende a ficar mais inibida ainda. E aí aumenta mais o nervosismo dela e a deprecição. (E-4).

Apontou ainda que, como estavam em um curso que os formava para serem docentes, deveriam ter preparo relacionado ao respeito às diversidades. Alegou que esse tipo de educação deveria ser ensinado em casa, mas, como isso não acontecia, o ambiente educacional deveria fazê-lo:

Tinha que sair daqui aprendendo a respeitar e aprendendo a transmitir, repassar esse respeito adquirido. (E-4).

Mais ao final da entrevista, questionamos os estudantes sobre o aprendizado acerca do *bullying* na faculdade. Dos 6 entrevistados, 4 informaram que não receberam. Um não respondeu à questão, e outro falou que sim, remetendo ao acolhimento da turma que o recebeu quando entrou na faculdade, momento em que a Assistente Social explicou o que era *bullying*. Ou seja, nesse sentido, percebeu que não tem recebido, e a única vez que recebeu foi quando um profissional da Educação Social o fez.

Quando foram questionados se, na percepção deles, deveria ser contemplado o tema no currículo, todos afirmaram que sim, principalmente pelo fato de se formarem professores, demonstrando consciência de ter que lidar com a temática no ambiente do futuro trabalho.

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

“Um lixo”

(Afirmação de uma entrevistada vítima de *bullying* no Ensino Superior).

A Declaração dos Direitos Humanos é “um dos fundamentos do trabalho social” (WEBER, 2011, p. 85). Nesse sentido, a concepção de ser humano, além da respeitabilidade para com a liberdade, a autonomia e os direitos, comporta a relação com o ambiente pela interação com os outros. Nesse contexto, compreende o trabalho social como *práxis*, ou seja, algo que possibilita criar, com base na perspectiva pedagógica, condições, para que os agentes exerçam novas formas de autonomia, inclusive na área relacional. Essa direção leva a compreender que há uma dimensão educativa do trabalho social, e os Direitos Humanos podem ser utilizados como ferramenta desse trabalho.

Chalita (2008) explana que “educamos e somos educados em todos os espaços sociais” (p. 226) e, para viver em grupo, a civilidade é necessária, é produto da educação. Porém, esse processo é permeado de aspectos positivos e negativos, reproduzidos à medida que se ensina e se aprende. Constitui, portanto, grande desafio “elevar a consciência das pessoas”, a fim de respeitarem regras simples que tornam a convivência social mais respeitosa – comportamentos humanos a partir de pequenos atos como “*bom dia, por favor, obrigada, desculpa-me*” (ibidem).

Viola (2010), citando o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, assegura que “[...] a educação é uma contribuição para criar a cultura universal de direitos humanos que promova a tolerância e a valorização das diversidades” (p. 23). Tal perspectiva demonstra aspectos contrários ao *bullying*, que contraria toda forma de respeito e tolerância à diversidade.

Zenaide (2010) assevera que os desafios colocados pelo Plano para o Ensino Superior são o dever de formar cidadãos capazes de viver em uma sociedade livre e democrática, que respeita diferenças religiosas, políticas, étnico-raciais, geracionais, de gênero, de orientação sexual, de política, de nacionalidade e outras. Como funções da educação superior, na área da Educação em Direitos Humanos, estão

[...] a democratização e a disseminação do conhecimento; a difusão de valores republicanos e democráticos de modo a gerar cultura e práticas sociais e institucionais; a capacidade de crítica como o exercício necessário para uma convivência democrática; o compromisso com uma cultura que tenha compromisso com o processo de construção de uma cultura que tenha respeito aos direitos humanos e o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e das diversidades culturais como princípios e parâmetros ético-políticos. (ZENAIDE, 2010, p. 66)

Tais funções agregam valores incondicionais à estrutura do sistema educacional superior no que tange à formação dos sujeitos aí inseridos e, conseqüentemente, à prática destes, quando, ao atuarem na sociedade, existir a possibilidade de promover o respeito, a diversidade e a aceitação das diferenças. O ser humano é um ser de totalidade cultural, psíquica, biológica e intelectual. As profissões da área social, como a educação social, propõem formação

profissional que abrange diversos aspectos, não só os do ser humano em si, mas também os do contexto em que ele está inserido:

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado a aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os seres humanos. (MORIN, 2011, p. 16).

O educador social tem a formação pautada nesses valores humanos, e é um profissional alicerçado em diversos conhecimentos das áreas humanas e sociais. Marques (2008) salienta que é preciso educar os seres humanos para a vida. Esse educar para a vida está de acordo com a educação para os Direitos Humanos, pois envolve elementos fundamentais para a dignidade da pessoa humana. O autor afirma que a pessoa precisa cultivar as virtudes, elementos essenciais à ética.

Melo (2011), no trabalho sobre os Territórios de Intervenção Prioritária – TEIPS, assevera que os técnicos sociais desse tipo de escola trabalham com uma característica singular do trabalho, e também com o outro. Em tal percepção, o outro é um ser humano, assim como esses técnicos. Por se tratar do trabalho “com o outro”, demanda ação responsável de intervenção, pautada na dignidade da pessoa humana, na emancipação e na autonomia dos sujeitos (CARVALHO; BAPTISTA, 2004). Esses elementos aparecem no trabalho desses autores e fundamentam o trabalho do educador social.

Carvalho e Baptista (2004) apresentam vários elementos que coadunam a massificação da educação, as mudanças dos arranjos familiares, e a exclusão social como base para a emergência da educação social e também da escola como espaço de trabalho para esse profissional. A educação superior também poderá ter contributos do trabalho desse profissional, que, embora não seja professor de determinada disciplina, pode ser “professor da vida”, contexto defendido e traduzido como importante hoje para a sociedade, segundo Marques (2008).

Portanto, nas estratégias de trabalho apresentadas por Carvalho e Baptista (2004), não há receita única para o trabalho do educador social, pois sua formação é complexa e exige percepção aguçada da realidade de intervenção que o cerca:

A formação das competências de um(a) educador(a) social exige, em conformidade, uma sólida preparação em alguns dos domínios das ciências da educação, em íntima conjugação com o estudo dos comportamentos individuais e coletivos, e uma sólida cultura geral. Estes vectores deverão alicerçar, no seu conjunto, as capacidades de interpretação e avaliação das atitudes de exercício pragmático da solidariedade interpessoal e de interpelação crítica e criativa das políticas e das práticas sociais, protagonizadas pelas sociedades e pelas pessoas (Carvalho; Baptista, 2004, p. 25).

Essas prerrogativas profissionais são percebidas na conclusão do estudo, quando Melo (2013) fala da qualidade da formação dos técnicos e da capacidade das redes que conseguem estabelecer com a comunidade. Isso leva a concluir que a intervenção nas competências de ci-

validade dos graduandos que estão na licenciatura, para serem futuros professores de Biologia, remete à compreensão da realidade e também ao pensamento não só do que são hoje, mas também do que serão amanhã, sujeitos de sua história, com foco no trabalho do educador social (CARVALHO; BAPTISTA, 2004).

Diante das contribuições de Marta *et al* (2013), quando problematizamos o *bullying* como existente nas instituições de Ensino Superior, compreendemos que ele afronta a dignidade da pessoa humana. Assim, a Educação em Direitos Humanos se estabelece como espaço privilegiado de ações para intervenções dessa natureza, quando alguém é impedido de agir com liberdade só porque o outro não gosta, tendo a liberdade cerceada e a voz calada. A teoria estudada demonstra que o *bullying* tem essa capacidade de calar o outro. A educação é o lugar de a pessoa se estabelecer como cidadão para a vida. Quando ela fracassa nessa premissa, principalmente no caso do *bullying*, acaba se tornando o veículo para a promoção dessa forma de violência, calando o outro no lugar onde ele deveria ter a oportunidade de se expressar sem ser rechaçado.

O desafio é fazer do ambiente educacional lugar propício para ensinamentos éticos promotores de cidadania e, sobretudo, vencer paradigmas que muitas vezes não valorizam aspectos da educação informal. A educação brasileira fundamentada na estrutura da elite agia com expulsão e exclusão para com o estudante que não tinha a conduta socialmente aceita, fazendo com que ele desistisse do espaço para o qual “não” estava “apto”. Assim, a escola não apenas formava, mas também selecionava indivíduos moralmente aceitos. Consequentemente, a parte da população que vivia as mazelas das desigualdades sociais era excluída (CARVALHO, 2004).

Em tal contexto, a indagação é saber que tipo de educação defender, quais valores defender. A Constituição Federal aponta caminhos: solidariedade, liberdade, direitos sociais (CARVALHO, 2004). Então, se a escola usar esses caminhos como instrumentos de Educação em Direitos Humanos, apoiada nas ferramentas da Educação Social, entre elas a intervenção, os conflitos instalados poderão ser problematizados e trabalhados coletivamente.

Para Capul e Lemay (2006), não há como ter educação sem pensar a dimensão moral do ser humano. As regras e as condutas embasando as ações humanas podem servir à educação ou, em nome dela, violar o ser humano. Assim, chamam a atenção para refletir sobre a ética na dimensão da intervenção do educador social como alguém que ajuda “o outro a construir a ‘sua’ visão do que poderá ser, a despeito da transformação de sua existência” (p. 152).

Do mesmo modo, outros desafios estarão instalados, como implementar uma proposta de Educação em Direitos Humanos com elementos da Educação Social em um contexto de educação formal e tradicional como é a superior. “[...] a educação social demarca-se da educação em geral, e sobretudo da educação escolar, pelo carácter não formal de uma intervenção direcionada para todas as pessoas, independentemente da sua situação na vida” (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 83).

A pretensão por essa educação tem objetivos definidos que remetem à prática, à ação e à intervenção. Formar organizações, lideranças comunitárias, grupos de leitura e de crítica pode proporcionar o diálogo entre o saber formal e o informal. Nessa diretriz, é recomendável instrumentar diversos grupos sociais: ciganos, quilombolas, pessoas com deficiência, migrantes, refugiados, assentados, entre outros (CARBONARI, 2010).

Intervir abrange inspiração para agir, mediar e fazer. As formas para alcançar isso são inúmeras. Além de decidir que tipo de intervenção, é necessário compreender quais são os elementos que definem a escolha e a forma de executá-la. A escolha está sujeita a intervenções externas (instituição, equipe, orçamento); porém, prevalece a autonomia do profissional. A eleição da alternativa ocorrerá a partir da situação em que o trabalho social e os utentes estão presenciando; por isso, a necessidade do diagnóstico social, o qual envolve “o fazer e como fazer” (ROBERTIS, 2007, p. 138):

Definido como um saber teórico-prático alicerçado numa cultura de exigência científica, técnica, artística e filosófica, o saber pedagógico apoia-se num diálogo reflexivo com a realidade, permitindo a construção de esquemas de acção que podemos designar modelos de intervenção. Estes modelos, ou esquemas, funcionam como quadros de análise estruturantes das redes de significados que emergem das interações humanas desenvolvidas numa determinada conjuntura situacional. Não existem, portanto, modelos de intervenção válidos e estáticos. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 63).

A posição do profissional deve partir de escolhas éticas. Os elementos envolvidos nessa escolha serão os utentes, as legislações, a instituição vinculada, a deontologia e as convenções internacionais de Direitos Humanos, subsídios em constante mudança (ROBERTIS, 2007). Esse cuidado surge da importância de evitar os erros do passado, pois violências foram cometidas como se fossem benefício para a educação. Não há como trabalhar com educação sem agir na concepção moral de um indivíduo e nos preceitos que a norteiam. (CAPUL; LEMAY, 2003).

Se o *bullying* no Ensino Superior é, então, afronta à dignidade da pessoa humana (MARTA *et al* 2013), a intervenção é inerente à Educação Social (CAPUL; LEMAY, 2003), (BANKS; NORH, 2008), (CARVALHO; BAPTISTA, 2004), (GRACIANI, 2014) e permeada por fatores que envolvem inclusive as convenções internacionais de Direitos Humanos (ROBERTIS, 2007); educar abrange compromisso ético com o outro na perspectiva de pensar em promovê-lo como ser humano (CAPUL; LEMAY 2003), do que podemos inferir que é possível usar a Educação em Direitos Humanos como instrumento de intervenção contra o *bullying* no Ensino Superior.

A intervenção é marcada pela alteração e pela modificação a partir das questões interiores, exteriores e das consequências que delas podem advir. No âmbito interno, estão os atores envolvidos e a potência que colocam para que a intervenção aconteça. No exterior, estão as questões econômicas, culturais e estruturais. Nesse sentido, a intervenção é coletiva, histórica e social. Ela pode, então, possibilitar inovações nos relacionamentos, nas estruturas e também nas subjetividades. As mudanças provocadas por ela têm como base a metodologia compreensiva. As modificações oriundas da intervenção podem incidir nas pessoas, alterando subjetividades, promovendo capacidades, novas atitudes e valores. Nas instituições, as modificações

podem se dar com a aquisição de inovações técnicas e com as “relações com o meio” (p. 59). Para a intervenção, são válidas as experiências dos indivíduos (MINAYO, 2014).

Os documentos normativos que orientam o Ensino Superior colocam-no como espaço de emancipação humana e de socialização do conhecimento. Questionamos a responsabilidade coletiva de profissionais da educação que, inseridos nesse meio, podem tanto conduzir o ser humano para cumprir os propósitos humanos da educação superior, como formar pessoas que não têm respeito pelo outro e perpetuam essa prática. Isso às vezes ocorre quando um profissional deprecia outras áreas perante os educandos.

Assim, com a intervenção em Educação em Direitos no Ensino Superior como instrumento de trabalho do Educador Social, acreditamos que é possível contribuir para que os estudantes que vivem o sofrimento de se achar “um lixo” perante o outro, possam conseguir resiliência para transpor esse obstáculo e, dessa forma, constituir relacionamentos saudáveis pautados em dignidade, respeito, solidariedade e generosidade. Pois, como afirma João Ribas (2007), “sem ela é impossível crescermos”.

## Referências

---

- BANKS, S; NOHR, K. **Ética prática para as profissões do trabalho social Porto**: Porto Editora, 2008.
- CAPUL, M; LEMAY, M. **Da Educação à Intervenção Social**. vol. 2. Porto: Porto Editora, 2006.
- CARBONARI, P. C. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 85-109.
- CARVALHO A. D.; BAPTISTA, I. **Educação Social: Fundamentos e Estratégias**. Porto: Porto Editora, 2004.
- CARVALHO. J. S. **Educação, Cidadania e Direitos humanos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- CHALITA, G. **Pedagogia da amizade**. 5. ed. São Paulo: Editora Gente, 2008.
- FERNANDES, L.; SEIXAS S. **Plano Bullying: como apagar o bullying na escola**. Lisboa: Plátano Editora, 2012.
- GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.
- HILL, A.; HILL, M. M. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2012.
- LANE, S. T. M. Linguagem pensamento e representações sociais. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia Social: o homem em movimento.**, (orgs.). 8. ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1989. p. 32-40.
- LIMA, A.; ALVES de A., **Fenômeno Bullying na universidade**. 2008 Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/fenomeno-bullying-na-universidade-688751.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- MACDONALD, C.; PITTIMAN R. Cyberbullying among college students: **prevalence and demographic differences**. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 9 .Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810025413>>. Acesso em: 22 jan. 2015>.

- MARTA, T.; GARCIA, VECCHIATTI, P. *Bullying* nas instituições de ensino superior. **Revista Argumenta**, (18), 261-272, 2013. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/12-18>>. Acesso em 22 jan. 2015.
- MARQUES, R. **Educação social na escola básica**. Livros horizonte, Coleção Biblioteca do Educador: Lisboa, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O livro da nova educação do carácter**. Disponível em: <<http://eraizes.ipsantarem.pt/moodle/>> [Acesso com login e senha].
- MATEUS G. A. P; PINGOELLO, I. (2015) **Ocorrência de bullying no ensino superior**. Revista UNINGÁ Review, vol. 22, n. 3, p. 33-36, abr.-jun. 2015. Disponível em: <[http://www.mastereditora.com.br/periodico/20150601\\_074900.pdf](http://www.mastereditora.com.br/periodico/20150601_074900.pdf)>.
- MELO. B. Contributos para a compreensão do “efeito professor TEIP”: proposta de um programa de pesquisa. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto Sociologia, Volume XXI, porto, 2011, p.159-169.
- MELO. B. (Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios educativos de intervenção prioritária. In: **Habitar a escola e suas margens: geografias plurais em confronto**, Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre, 2013. p 157-168.
- MINAYO, M. C. Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In: **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Minayo, M. C; Assis, S. G e Souza, E. R. (orgs). Rio de Janeiro: Fiocruz , 2014.
- MIRANDA M. I. F; OLIVEIRA T. R; BARRETO P. D. T; FERRIANI M. G. C; SANTOS M. A. M; NETO D. L. Conduta de acadêmicos em uma universidade da região amazônica frente ao *bullying*. **Revista Enfermagem em Foco**, 2012, p. 114-118. Disponível em: <[revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/download/293/155](http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/download/293/155)>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. Brasília: Cortez, 2011.
- NETO, A. A. L. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- PEREIRA, S. M. S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Ed. Paulus, 2010.
- PIQUERAS, C. C. El Acoso sexual em el ámbito académico. Uma aproximacion. **Revista de la Asociación de La Educación**, vol. 6, n. 3, p. 426-440, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/1802419/Downloads/Dialnet-ElAcosoSexualEnElAmbitoAcademicoUnaAproximacion-5144551%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1802419/Downloads/Dialnet-ElAcosoSexualEnElAmbitoAcademicoUnaAproximacion-5144551%20(1).pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- ROBERTIS, C. **Metodologia da intervenção em trabalho social**. Porto: Porto Editora, 2007.
- SANTOS, R. F. **A influência dos estereótipos no julgamento da veracidade de enunciados**. Dissertação de mestrado, Salvador, Bahia, 2008. Disponível em: <[http://www.pospsi.ufba.br/Rogério\\_Santos.pdf](http://www.pospsi.ufba.br/Rogério_Santos.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SILVA, A; MORGADO, M. **Bullying no ensino superior: existe?**, Revista de Iniciação Científica, vol. 11, n. 3, p. 1-15, 2011. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/1147>>.

- SOARES, M. V. B. Cidadania e Direitos Humanos. In: Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 43-64
- VIEIRA, A. M. S. N. **Educação Social e Mediação Sociocultural**. Porto: Profedições, 2013.
- VIOLA, S. Políticas em educação em Direitos Humanos. In: **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- WEBER, P. **Dinâmicas e práticas do trabalhador social**. Trad. de Cristina R. Guimarães. Porto: Porto Editora, 2011.
- ZENAIDE, M. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2010.

# Capítulo 16

## Integração de Alunos Imigrantes e Refugiados no Instituto Federal de Brasília – IFB

*Fátima Bandeira Hartwig*

*Perpétua Santos Silva*

### INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, vive-se no contexto das diferenças culturais e étnicas e da heterogeneidade das relações, que se evidenciam cada vez mais, sendo da maior importância que as instituições educativas, enquanto espaços democráticos, atendam as temáticas da multiculturalidade e da diversidade nas suas mais variadas formas. Nesse sentido, é preciso direcionar um olhar cuidadoso para o papel das instituições públicas de ensino na busca pela integração educacional e social dos alunos imigrantes e refugiados que até ela chegam. Sendo assim, o espaço educacional possui a incumbência de promover a inclusão de seus alunos imigrantes, adequando-se aos contextos de diferença cultural e social, valorizando o convívio plural, assim como compreendendo a responsabilidade social da própria instituição educativa. A compreensão dessa responsabilidade social orientou esta pesquisa, procurando entender qual a percepção dos alunos imigrantes e refugiados sobre o papel do IFB no seu acolhimento e nos seus processos de integração.

Nesse contexto, e considerando-se que se vive em um mundo globalizado e, acima de tudo, numa sociedade democrática, faz-se necessária uma formação diferenciada, dinâmica e adequada à diversidade cultural, não porque a diversidade cultural tenha surgido com a globalização, pois sempre existiu, mas sim porque o contexto de disseminação da democracia moderna exige uma resposta para a inevitabilidade das várias formas de expressão, de etnia, de cultura, de língua, de religião, entre outras.

A proposta deste trabalho de pesquisa foi a de estabelecer um primeiro contato exploratório com os alunos imigrantes de todos os *campi* do IFB, assim como com aqueles que es-

tavam estudando e por algum motivo acabaram evadindo dos cursos, a fim de compreender quais as necessidades educativas que eles identificam em relação à instituição IFB, e até que ponto ela estava atendendo as suas expectativas e cumprindo o papel social de instituição ensino. Busca-se, assim, contribuir para desenhar formas de intervenção que possam integrar esses alunos.

Nesse sentido, foi definido como objetivo deste trabalho proceder à identificação e à caracterização dos estudantes imigrantes e refugiados no IFB e, através do conhecimento das suas trajetórias pessoais e escolares na instituição, identificar as suas necessidades formativas e principais dificuldades que possam obstaculizar a sua plena inclusão na comunidade educativa e, conseqüentemente, comprometer um processo migratório de sucesso.

Assim sendo, foram definidos como objetivos específicos: o conhecimento dos seus percursos migratórios (proveniências geográficas e motivações para migrarem para Brasília); e o conhecimento das suas trajetórias escolares (situação escolar de origem, motivo pela escolha do curso que frequentam no IFB, aspectos que consideram positivos e negativos relativos à sua aprendizagem, percepção que têm do relacionamento com outros atores sociais no contexto educativo, e necessidades de formação que identificam).

De forma complementar, quisemos conhecer a percepção dos gestores de instituições (UnB e IMDH) que já desenvolvem trabalho no acolhimento de populações imigrantes, assim como do próprio IFB. Observou-se aqui o papel social de instituições educativas junto aos imigrantes e refugiados.

A partir do levantamento e da análise de informação, com vistas a responder aos objetivos específicos definidos, foi possível identificar e compreender áreas-problema significativas, pensar soluções e contribuir para o desenho de uma proposta educativa integradora de minorias étnicas dentro do IFB, propondo linhas orientadoras para o desenvolvimento futuro de projetos de acolhimento e acompanhamento dos estudantes imigrantes e refugiados, para a sua efetiva integração e inclusão dentro do IFB, tendendo ao desenvolvimento de percursos escolares de sucesso que contribuam para um efetivo processo migratório de pleno exercício da sua cidadania.

## **METODOLOGIA**

No que respeita às questões de ordem metodológica, a pesquisa realizada correspondeu a um estudo exploratório centrado no caso do IFB, considerando todos os seus *campi*, nos quais se identificou a existência de alunos imigrantes (tendo por referência o ano letivo 2015). Optou-se por uma abordagem qualitativa.

Conforme Guerra (2000), as pesquisas qualitativas buscam identificar a lógica de atuação de atores individuais e coletivos por meio de seus conflitos e formas de ação. Tais pesquisas se deparam com conceitos relacionados a identidades, necessidades e projetos de vida, nos quais é necessário um entendimento simultâneo dos contextos e dos sentidos da ação, tendo

em vista que se está perante contextos de mudança em rápida transformação. Dessa forma, a pesquisa buscou embasamento em fontes bibliográficas e documentais, utilizando como técnica de recolha de informação central a entrevista, organizada em guião semiestruturado.

No que respeita aos procedimentos desenvolvidos, a coleta de dados iniciou-se por meio do contato com todos os Coordenadores de Registro Acadêmico dos dez *campi* do IFB (Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga Centro e Taguatinga), que se dispuseram a apresentar um levantamento dos alunos oriundos de outros países. De posse desse levantamento, estabeleceu-se contato com os Coordenadores dos Cursos nos quais os alunos estavam matriculados. Os coordenadores explicaram para seus alunos a proposta da entrevista e os objetivos deste trabalho de pesquisa, tendo sido, sequencialmente, agendadas as datas para a realização das entrevistas; no que respeita aos alunos evadidos, obteve-se acesso a endereços de *e-mail* e a contatos telefônicos.

Foram identificados três alunos ativos (oriundos do Paraguai, Nigéria e Guiné Bissau), cujas entrevistas foram realizadas com sucesso. Já quanto aos alunos evadidos, foram identificados 13 no total, sendo que desses 13 alunos, conseguiu-se contato com dois (oriundos da Nigéria e da Venezuela), cujas entrevistas foram realizadas com sucesso. Com outros dois alunos oriundos do Peru, não foi possível realizar as entrevistas. No entanto, foi possível conhecer alguns aspectos da realidade desses alunos por meio de entrevista com seu irmão, ele próprio imigrante.

No total, foi possível realizar nove entrevistas. Além das cinco entrevistas com os alunos ativos e evadidos, e de uma realizada com um familiar, foram realizadas também entrevistas com representantes de duas instituições: 1. com a professora Lúcia Barbosa (UnB), coordenadora do NEPPE, com o intuito de compreender como é a oferta de cursos de português para estrangeiros, imigrantes e refugiados oferecidos pela instituição; e com a 2. Irmã Rosita Milesi, diretora do IMDH, instituição da sociedade civil vinculada à igreja católica. A entrevista teve o objetivo de compreender qual o papel e as ações dessa instituição junto aos imigrantes e refugiados no Distrito Federal.

Além dos alunos (ativos e evadidos) e das instituições (pública e da sociedade civil), também foi realizada uma entrevista com o gestor máximo do IFB, o reitor Wilson Conciani, com o intuito de compreender qual a sua percepção sobre o papel da instituição junto ao público imigrante.

Considerando e respeitando as questões de confidencialidade e de anonimato garantidas aos entrevistados, salienta-se que todos os nomes utilizados para os alunos são fictícios. Apenas os nomes das instituições e seus representantes foram mantidos com permissão expressa dos entrevistados.

No que respeita à análise da informação, foi efetuada uma análise de conteúdo com base na proposta apresentada por Guerra (2006), do tipo categorial, com levantamento das temáticas e descrição dos seus conteúdos, de forma a identificar os argumentos dos entrevistados e as ideias defendidas em relação a cada temática identificada e correspondente aos

objetivos subjacentes à elaboração do guião, mas atendendo e considerando outras temáticas que tenham emergido dos discursos.

Nos estudos cuja natureza é qualitativa, conforme refere Gil (2011), a finalidade da análise não é simplesmente descrever os dados, mas sim promover algum tipo de explicação sobre eles, o que se buscou fazer nesta pesquisa, de modo que a análise elucidasse a temática de forma a possibilitar perspectivar e promover uma intervenção eficaz no quadro do IFB, partindo de necessidades identificadas a partir dos discursos dos entrevistados.

## **O OLHAR DOS ALUNOS IMIGRANTES: ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Começaremos por apresentar uma breve caracterização dos nossos entrevistados, procurando conhecer um pouco dos seus percursos migratórios e de suas perspectivas de integração.

No que respeita à distribuição segundo o sexo, tem-se duas mulheres e quatro homens; quanto à suas idades, estão compreendidas entre os 22 e os 52 anos. Do ponto de vista geográfico, são provenientes de países africanos e latinos: Guiné-Bissau (1), Nigéria (2), Paraguai (1), Peru (1) e Venezuela (1), enquadrando-se, portanto, naquele que é o perfil global conhecido da imigração brasileira – sobretudo de países latinos e africanos.

Quanto à duração dos seus processos migratórios, os entrevistados encontram-se no Brasil entre 02 e 18 anos. O aluno que chegou mais recentemente solicitou refúgio, e a aluna que reside no Brasil há mais tempo chegou com apenas 03 anos de idade.

As principais razões que estiveram na base dos processos migratórios prendem-se, de um modo geral, à procura de melhores condições de vida, seja prosseguindo estudos, seja por melhores condições económicas e profissionais. Essa procura é feita pelos próprios alunos ou pelas famílias das quais fazem parte e é muitas vezes motivada pelo risco de vida no país de origem.

No que respeita à situação profissional, os nossos entrevistados encontravam-se em situação de precariedade laboral: dois deles afirmaram não ter ainda conseguido obter emprego; um deles encontrava-se a preparar doutorado e, cumulativamente, costumava trabalhar como estagiário e pesquisador, gerando alguma renda, embora afirmasse que estivesse enfrentando dificuldades financeiras; um entrevistado afirmou trabalhar num *Call Center*; outro trabalhava como secretário numa unidade hospitalar e um deles não especificou.

Pode-se referir que os relatos obtidos são reveladores de que o acesso ao mercado de trabalho para os imigrantes encontra algumas barreiras, principalmente pelo fato de não conseguirem comprovar as formações adquiridas no país de origem. É também apontada uma dupla dificuldade, que se relaciona com o preconceito racial e de gênero: o fato de ser originária de um país do continente africano e de ser mulher é revelado como discriminatório no que tange às oportunidades de efetivação no mercado de trabalho.

Conforme Relatório Geral do Colóquio sobre Direitos Humanos na Política Migratória Brasileira (2013), quando se fala das principais dificuldades encontradas pelos imigrantes no Brasil, uma séria dificuldade apontada é precisamente a inserção no mercado de trabalho, pois mesmo que um imigrante possua, tecnicamente, uma formação específica, socialmente ele ainda será considerado um trabalhador sem qualificação, ressaltando ainda que esse fator é acentuado quando tais imigrantes fazem parte de minorias étnicas que tradicionalmente sofrem com uma visão estereotipada e preconceituosa da sociedade em relação a eles, como é o caso de imigrantes oriundos de países do continente africano – situação que se espelha no que foi relatado pelos nossos entrevistados.

Quanto à percepção dos alunos no que respeita à sua adaptação à realidade brasileira, foi possível perceber que os entrevistados consideram os seus processos de adaptação globalmente positivos. Contudo, não deixam de ser apontados alguns fatores que contribuem para que esses processos possam ser mais ou menos conseguidos.

Desde logo, um primeiro fator identificado e referido por todos é o que se relaciona com o domínio da língua do país de acolhimento e a sua importância como elemento facilitador ou limitador de integração. Sendo consensual em todas as entrevistas, ficou saliente que essa questão é referida diferentemente conforme os entrevistados se encontram numa situação de maior ou menor proximidade linguística em relação ao português.

“Leonardo”, que é oriundo de Guiné-Bissau, de um país de língua oficial portuguesa, portanto, afirma não ter tido problemas de adaptação, o que se justifica pelo fato de dominar a língua do país de acolhimento. Isso aponta para um fator de integração mais significativo, uma vez que o domínio da língua possibilita a comunicação, o que facilita em muito qualquer processo de integração nos vários domínios – seja o escolar, o laboral ou o das interações e das sociabilidades.

Reportando-se ao seu caso concreto, aponta ainda, como elementos facilitadores na adaptação, a existência de semelhanças entre os dois países, considerando a história de colonização comum, a língua, como já referido, e semelhanças culturais como a gastronomia. Acrescenta ainda o fato de se encontrar integrado num convênio para estudantes, o que lhe confere um estatuto diferente em relação a outro tipo de imigração, pois facilita a interação, o desenvolvimento de sociabilidades e proporciona um melhor acolhimento, uma vez que a instituição receptora está preparada para receber estudantes estrangeiros. No seu caso, como se trata de uma universidade (UnB), há um espaço com pessoas de mais elevado grau de conhecimento, facultando melhores condições a quem chega. É um espaço que se manifesta mais aberto a acolher.

Os alunos “Paulo”, da Venezuela, e “Marta”, do Paraguai, afirmam não ter encontrado maiores dificuldades de adaptação pelo fato de serem oriundos de um país de língua espanhola, que se assemelha ao português. Ainda assim, “Paulo” refere que a mudança de cultura é um choque e que sentiu dificuldades no acesso a informações concretas, nomeadamente relativas a ofertas de estudos e de trabalho, por não falar fluentemente o português; essa situação mui-

tas vezes fazia com que se sentisse rejeitado, situação que “Marta” não aponta. Embora sua língua de escolarização tenha sido o espanhol, dominava a língua portuguesa por ser filha de pais brasileiros, conseguindo estabelecer comunicação nesta língua com facilidade (sua língua de herança, para usar a terminologia corrente na sociolinguística).

Quanto aos alunos nigerianos, “Jorge” e “Selma”, ambos de língua inglesa, estes afirmam com muita clareza que encontraram fortes dificuldades de adaptação pelo fato de não dominarem a língua do país de acolhimento, apenas o inglês. Para esses alunos, o fator *língua* constituiu-se como dificuldade muito significativa para a sua integração nos vários domínios da vida social no Brasil – no aspecto laboral, escolar e também nas interações e sociabilidades, os mesmos domínios apontados, portanto, pelo aluno oriundo de país de língua portuguesa, mas, para este, como processos facilitados pelo domínio do português.

O aluno “Jorge”, além das dificuldades encontradas com o domínio do idioma, refere também que sentiu um choque de cultura. Relata as dificuldades decorrentes das diferenças culturais, referindo momentos em que afirma ter ficado chocado com muitos dos costumes das famílias brasileiras que em nada se assemelhavam aos costumes e à cultura da Nigéria, principalmente devido ao fato de alguns de seus costumes estarem ligados à sua ideologia religiosa, principalmente aqueles relacionados ao papel da mulher na sociedade e na família.

Em relação às questões de adaptação à realidade brasileira, “Pedro”, entrevistado peruano, aborda igualmente a questão do domínio da língua portuguesa, e também a cultura, que é bem diferente. Refere ainda que os peruanos são muito reservados, sendo bem diferentes da maneira dos brasileiros de se relacionarem. É também destacado o entendimento de que o Brasil é um país muito acolhedor.

Contudo, não há unanimidade em relação a essa questão entre os entrevistados. “Selma”, nigeriana, ao referir-se à personalidade das pessoas no Brasil, considera que, na Nigéria, as pessoas são mais amigas e que, mesmo que no Brasil exista uma compreensão de que este é um país acolhedor, não é bem assim na sua percepção. A aluna deixa bem claro que no Brasil as pessoas somente irão ajudar outra pessoa se ela for “de um jeito”. Ou seja, se você não for “daquele jeito”, a pessoa não irá ajudá-lo. Quando a aluna foi indagada sobre qual seria esse jeito, ela fala de forma objetiva: “Branco!”.

“Leonardo”, bissau-guineense, expõe a sua percepção de que pessoas oriundas do continente africano não têm uma boa recepção no Brasil, devido a pré-conceitos construídos em relação àquele continente e a seus nativos.

Ainda que com algumas dificuldades de adaptação, percebe-se que alunos imigrantes oriundos da América Latina encontram menos dificuldades de adaptação à realidade brasileira que alunos oriundos de países do continente africano, fato identificado na fala do aluno oriundo de Guiné Bissau, e também na fala da aluna oriunda da Nigéria, que remete para a ideia de que mesmo que o Brasil seja considerado um país acolhedor do público imigrante, pode-se identificar no país atitudes de preconceito racial, fato que não acontece apenas com o imigrante, mas também com os brasileiros. Com os imigrantes, no entanto, acresce-se a xeno-

fobia, acentuada pelas questões de preconceito racial associadas a um grupo que, regra geral, encontra-se em situação de maior vulnerabilidade.

Nesse sentido, pode-se perceber que os relatos apresentados confirmam o posicionamento da professora Lúcia Barbosa (NEPPE/UnB), pois ela afirma que um dos grandes desafios para a nossa sociedade é a desconstrução de estereótipos, sendo um deles o valor da palavra refugiado. Pessoas refugiadas oriundas do continente africano acabam sendo rotuladas como refugiadas africanas. Porém, não se pode tomar um continente como um país, é preciso tomá-lo, vê-lo e entendê-lo na sua multiplicidade.

A professora Lúcia Barbosa considera que o português que os imigrantes precisam aprender é o português como língua de acolhimento, e não uma língua elitizada, segregadora e que separa as pessoas. O imigrante ou refugiado precisa ter acesso a uma língua que seja instrumento de acolhimento e integração.

Segundo Silva (2006), a pessoa que migra busca uma vida melhor, obter sucesso econômico e um regresso vitorioso para seu país de origem, pois esse retorno é um ideal constitutivo da condição de imigrante. O autor fala que, antes de migrar para outro país, as pessoas já tem geralmente uma noção do lugar, principalmente pelas propagandas e imagens veiculadas pela imprensa. Com os povos hispano-americanos, não é diferente, pois percebem o Brasil como o país do futebol, do samba, das lindas praias e de oportunidades de emprego. No entanto, para o autor, esse é apenas um imaginário que se faz do país, sendo apenas uma fração da realidade brasileira.

Sendo o domínio de línguas um assunto central, quer no discurso dos alunos entrevistados, quer no dos especialistas, importa sistematizar a informação relativa a essa matéria. Entre as nossas preocupações iniciais, encontrava-se precisamente a dos conhecimentos da língua portuguesa enquanto língua do país de acolhimento dos alunos imigrantes. Aferindo desses alunos o conhecimento que detêm dessa língua, procuramos entender também como eles percebem as necessidades de formação em português.

Para os alunos entrevistados, foi possível perceber que o idioma é um dos fatores que mais contribuem para a integração dos imigrantes em nossa sociedade. Também é um fator que se constitui como elemento facilitador para a melhor compreensão e adaptação à cultura brasileira. Percebeu-se igualmente que, para os originários de países de expressão portuguesa ou de países de língua espanhola, língua que se assemelha mais ao português, a facilidade de adaptação à realidade brasileira é maior.

O aluno bissau-guineense referiu ter domínio apenas do português, sendo que o português de Guiné-Bissau apresenta algumas diferenças em relação ao português brasileiro, assim como em relação ao português de Portugal. No entanto, se comparado com o que foi dito pelos alunos nigerianos, que encontram maiores dificuldades, apresenta-se como um grande facilitador das relações, pois a língua oficial da Nigéria é o inglês.

Dois dos entrevistados (“Leonardo”, da Guiné-Bissau, e “Marta”, do Paraguai) referiram ter tido contato com outras duas línguas. Um deles indica possuir algum conhecimento de inglês e francês. Outro refere ter domínio do espanhol e também algum conhecimento de inglês. Esses dois alunos afirmaram utilizar a língua portuguesa na sua comunicação diária.

A aluna “Selma”, oriunda da Nigéria, disse falar inglês, francês e português. Considerou a compreensão do idioma essencial e disse ter apenas dificuldade na escrita de textos; na expressão oral do português, porém, já tem mais facilidade. O outro aluno nigeriano (“Jorge”) referiu algumas situações na língua portuguesa em que se confunde e acaba utilizando o inglês. Foi possível constatar durante a entrevista que o aluno possui dificuldades para encontrar algumas palavras que possam dar significado ao que ele deseja falar. Além disso, acaba utilizando palavras em inglês em muitos casos, em razão da falta de domínio suficiente do vocabulário em português, o que não o permite encontrar a palavra equivalente. Deve-se, contudo, salientar que a sua dificuldade também ocorre devido ao fato de estar há pouco tempo no Brasil, (desde 2013), sendo que os alunos “Leonardo” e “Marta” já estavam no país há 10 anos em média.

O aluno “Paulo”, que é venezuelano e que tem domínio do espanhol, disse ter cursado um nível de português na Venezuela antes de vir para o Brasil e que aqui acabou aperfeiçoando mais o seu português – principalmente na expressão falada – por meio da ajuda de sua esposa, que é brasileira, e do convívio diário com outros brasileiros. Indicou, porém, ainda ter muitas dificuldades na escrita.

Em relação ao domínio das línguas, “Pedro”, peruano, esclareceu que ele e seus irmãos dominavam o idioma espanhol e que estavam começando a se adaptar ao português. Este entrevistado também acredita que o domínio do idioma é um dos meios mais importantes para a pessoa se integrar a outro país. São suas palavras: “O idioma, eu acredito que é um dos canais mais significativos para você se integrar! Sem o idioma, você se limita muito! Limita muito, muito! Não há como!”

Transversalmente, foi possível identificar a percepção entre os entrevistados de que o Estado brasileiro deveria fornecer meios para que os imigrantes tivessem mais facilidade de acesso ao idioma português, o que facilitaria a adaptação à nova cultura, sendo referida a necessidade de oferta de cursos específicos de língua portuguesa para estrangeiros; já que o país, por meio de escolas de línguas, oferta cursos de inglês e francês. Por que, então, não ofertar português?

À exceção da aluna que domina o português, por ser a sua língua de herança, adquirida no contexto familiar, os alunos entrevistados restantes consideram que ter acesso a cursos de português seria de grande contribuição, inclusive o aluno oriundo de um país de língua oficial portuguesa.

Seyferth (2008) salienta o fato de que o imigrante é percebido como um estranho em outro país e que a partir do momento que ele tiver acesso à língua oficial do país terá mais condições de integrar-se à cultura e à identidade daquele país. Corroborando com a fala de Seyferth (2008), quando se trata de aprender a língua do país de acolhimento, Rajput (2012), utilizando

como referência Grosso, Tavares e Tavares (2009), refere que a aprendizagem da língua do país de acolhimento contribui para a inserção social e profissional dos imigrantes, gerando mais igualdade de oportunidades, facilitando o exercício da cidadania e potencializando qualificações enriquecedoras, tanto para quem chega quanto para quem acolhe. Além disso, segundo a autora, caso isso não aconteça, ou seja, caso o imigrante não tenha condições de acesso à língua, ele poderá encontrar mais dificuldades, pois ficará isolado da sociedade e da cultura do país, ficando alheio às atualidades e às questões que envolvem o sistema social, político e cultural do país.

## **NOTAS CONCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENHO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INTEGRADORA**

Considerando os fluxos migratórios atuais e os aspectos da globalização que contribuem consideravelmente para a mobilidade das pessoas entre os países, o IFB constitui-se como um espaço propenso a receber cada vez mais o público imigrante e refugiado, motivando assim os objetivos da pesquisa realizada, considerando ser o espaço escolar um lugar privilegiado para as trocas interculturais e multiculturais, capaz de promover o acolhimento e a integração dos mais diversos públicos.

Nesse sentido, após a análise e a reflexão sobre a informação recolhida, percebeu-se quão importante é ouvir e dar voz ao público imigrante e refugiado, identificando suas necessidades e percebendo suas preocupações, pois é por meio dessa informação que se torna possível uma proposta de intervenção, ainda que, nessa fase, apenas nas suas grandes linhas orientadoras.

Um primeiro fato surpreendente com que nos deparamos foi a constatação do número residual de alunos imigrantes e refugiados inscritos no IFB, nos seus vários *campi*. A quantidade de alunos identificados foi pouco expressiva, considerando o elevado número de imigrantes e refugiados que já se encontram em Brasília, oriundos de diversos países e com os quais facilmente nos deparamos ao circular pelas ruas da cidade.

Percebeu-se, assim, que ainda é baixo o conhecimento, pelos imigrantes e refugiados, da existência do IFB e de seu papel social junto a eles. Ressalta-se aqui a percepção de que as instituições públicas de educação, considerando serem estas democráticas e inclusivas, precisam desenvolver políticas educativas que garantam o acesso e a permanência do público imigrante e refugiado, contribuindo assim, para o acesso ao emprego e, de forma decorrente, para melhores condições de vida e de cidadania. Esta é, aliás, a preocupação dos órgãos de gestão do IFB, percepção que se pode confirmar nas palavras do seu Reitor Wilson Conciani.

O IFB, como todos os institutos, eles foram criados com perspectiva de inclusão social, de propiciar condições para que as pessoas possam exercer plenamente sua cidadania, através da geração de renda, seja por um emprego, seja por trabalho próprio. Nesse sentido, os imigrantes e refugiados são um público-alvo do Instituto, dos institutos federais e do IFB em particular. (Reitor Wilson Conciani).

Conforme Azevedo (2014), é papel do Educador Social explorar estratégias de promoção da inclusão nos ambientes de ensino por meio de uma intervenção socioeducativa especializada que esteja pautada na escuta e no diálogo, buscando a superação e a gestão das dificuldades, ansiedades e instabilidades. Para a autora, os Educadores Sociais devem trabalhar como mediadores na relação entre escola, família e comunidade, além de desenvolver planos de formação voltados para toda a comunidade educativa, no âmbito preventivo de comportamentos de risco, como, por exemplo, por meio da educação para a cidadania. Também sobre o papel do Educador Social, Viegas (2014) refere que a escola deve atuar abrindo-se aos problemas da sociedade ou tentando evitar que esses problemas cheguem aos seus alunos. Para isso, considera importante que a escola desenvolva uma educação numa perspectiva humanista e integral, tendo em conta todas as dimensões educativas do ser humano e as suas potencialidades pessoais. Para a autora, tal perspectiva faz mais sentido ao se pensar que a sociedade se encontra em época de crise de identidades tradicionais, nomeadamente a nível pessoal, cultural, nacional, social e laboral, pois a identidade dos indivíduos não é herdada, e sim construída, tendo em conta condicionantes econômicos, , culturais, de gênero, entre outros.

Concordando com as ideias de Petrus, Romans e Trilla (2003), a autora refere que a escola deverá estar preparada para perceber os conflitos sociais provenientes do choque de valores, normas e interesses divergentes, facilitando a sua solução, o que implica atividades que podem ser desenvolvidas pelo Educador Social, contribuindo para amenizar problemas de convivência e de socialização. Viegas (2014, p. 8) afirma que:

Se é função do educador fazer felizes os cidadãos e que estes tenham ideias próprias, a escola não pode fechar-se em si mesma e adotar uma atitude autista frente à sociedade e aos seus problemas.

É com base nesse pressuposto geral, e a partir de um conjunto de informações resultantes da pesquisa efetuada, dando voz e ouvindo necessidades do público visado, e de outros profissionais que atuam junto dessas populações e com amparo em literatura atual na temática migratória, que se passa a apresentar algumas linhas de intervenção, organizadas em torno de 4 eixos, sobre as quais se considera que a equipe do IFB deverá vir a desenvolver trabalho futuro.

### **1º Eixo – Estratégias de difusão da oferta formativa do IFB (captação de novos públicos pela via de divulgação eficaz)**

Percebeu-se que o IFB possui um número pouco expressivo de alunos imigrantes e refugiados matriculados em seus cursos. Dessa forma, entende-se ser necessário utilizar estratégias de difusão da oferta de cursos que possam ser de interesse do público em questão. Para tal, é preciso envidar esforços junto à mídia (rádio e televisão), redes sociais, e associações de imigrantes da cidade, no sentido de divulgar informações sobre as possibilidades de estudo no IFB. Propõe-se a elaboração de um Guia do Estudante Estrangeiro, no qual conste toda a informação necessária sobre formas de acesso e ingresso, documentação exigida, cursos ofertados, datas para matrícula, formas de certificação de saberes, editais para revalidação de certificados

e diplomas, entre outras informações. Tal guia deveria ser elaborado pelo menos nos idiomas Português, Inglês, Espanhol, Francês e Crioulo.

## **2º Eixo – Reconhecimento de Habilitações/Documentação e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

Identificou-se que o público imigrante e refugiado pesquisado possui proveniência de países do Continente Africano e da América Latina, estando no Brasil, na sua grande maioria, em busca de melhores condições de vida. No entanto, constatou-se que, ao chegarem a Brasília, alguns conseguiram emprego; porém, sempre aquém de suas formações, pois não têm condições de comprovar suas certificações. Outros ainda estão desempregados.

Nesse sentido, considerando a responsabilidade social do IFB, por ser uma instituição pública de ensino e, portanto, buscar a educação inclusiva e, ainda, na perspectiva da Educação Social, buscar integrar públicos em situações de vulnerabilidade e contextos de risco, propõe-se que sejam desenvolvidas estratégias e modalidades específicas de ensino que possam suprir eventuais ausências de documentos comprobatórios de escolaridade, assim como meios de certificação e reconhecimento de saberes, além da validação de certificados e diplomas que façam parte das áreas de formação da Instituição. A partir dessa proposta, o IFB estará dando um importante passo para diminuir as dificuldades encontradas pelos imigrantes e refugiados no acesso ao mercado de trabalho, assim como no ingresso nas diversas modalidades de cursos oferecidos pela instituição, mas que muitas das vezes não podem ser cursados pelos imigrantes e refugiados, pois estes não têm como comprovar os requisitos para o acesso e ingresso.

## **3º Eixo – Formação em Língua Portuguesa**

A oferta de cursos de português para imigrantes e refugiados é considerada de total importância pela grande maioria dos alunos entrevistados, pois o domínio do idioma é visto como fator preponderante para a integração no país de acolhimento. Nesse sentido, reforça-se na pesquisa, por meio da literatura consultada, que a oferta de cursos de Português como Língua de Acolhimento é uma das políticas públicas mais eficazes para a efetiva integração do público imigrante e refugiado. É preciso, mais uma vez, destacar aqui o pensamento daqueles que já vêm desenvolvendo ações de acolhimento junto ao público imigrante, na cidade de Brasília, como é o caso do NEPPE/UNB e do IMDH, instituições para cujos responsáveis a aprendizagem da língua do país de acolhimento contribui para a inclusão social e profissional dos imigrantes e refugiados, gerando maior igualdade de oportunidades, exercício da cidadania e melhorando as relações, além de permitir as trocas interculturais.

A partir da compreensão de que a oferta de cursos de Português como Língua de Acolhimento é algo emergente a ser oferecido pelo IFB, inicialmente propõe-se a elaboração do Plano de Curso de Português como Língua de Acolhimento e Acesso à Cultura Brasileira para Imigrantes e Refugiados. Paralelamente a isso, sugere-se a elaboração de uma Resolução que normatize as formas de ingresso, a documentação exigida e as possibilidades oferecidas pela

instituição para aqueles candidatos que não possuem condições de comprovar os documentos referentes à escolaridade.

No entanto, para a oferta do curso específico de Português como Língua de Acolhimento e Acesso à Cultura Brasileira para Imigrantes e Refugiados, na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), não seria necessário apresentar comprovante de escolaridade, sendo, porém, imprescindível, no momento da solicitação de refúgio, a apresentação de documentos de identificação, como Registro Geral de Estrangeiro, Carteira de Trabalho, Visto ou o próprio Protocolo expedido pela Polícia Federal, além do comprovante de residência.

Os cursos FIC afiguram-se como uma boa escolha para quem precisa de uma formação pontual e rápida, pois são cursos de curta duração (cerca de 4 a 5 meses), com foco em uma área específica. Após a conclusão, o aluno recebe certificação do curso de qualificação na área, o que possibilita, facilita e melhora a sua inserção no mundo do trabalho.

O Plano de Curso de Português como Língua de Acolhimento e Acesso à Cultura Brasileira para Imigrantes e Refugiados deverá ser elaborado de forma colaborativa por profissionais das mais diversas áreas do saber que compõem o quadro de servidores do IFB (Educação Social, Pedagogia, Sociologia, Assistência Social, Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte, Música, Dança, Gastronomia, Inglês, Espanhol, Matemática, Informática, entre outros), incluindo, igualmente, alunos imigrantes. Tal diversidade de saberes será importante para a construção de uma proposta de ensino contextualizada, significativa e intercultural.

A equipe de preparação do Plano de Curso deverá, também, estabelecer os níveis de proficiência de cada módulo do Curso e as formas de aferir os conhecimentos dos alunos, de modo a possibilitar o seu enquadramento no nível adequado de ensino-aprendizagem da língua.

Ressalta-se aqui que a proposta de curso de Português como Língua de Acolhimento e Acesso à Cultura Brasileira para Imigrantes e Refugiados, tratando-se de um público identificado na aplicação de teste de proficiência como aquele que não tem nenhum conhecimento de Língua Portuguesa e que é recém-chegado ao país, somente atingirá seu real objetivo caso desenvolva-se numa proposta presencial e de efetivo acolhimento, pois os alunos estarão cursando o módulo inicial. No entanto, poderá pensar-se em desenvolver módulos sequenciais ao módulo básico inicial, nos quais a proposta de ensino e as atividades a distância sejam possíveis, até mesmo para facilitar algumas questões associadas ao acesso e ao deslocamento diário dos alunos até os locais de aula. Porém, essa possibilidade deverá ser analisada pela comissão que participará da elaboração do Plano de Curso.

A proposta de ensino a distância, para módulos sequenciais, iniciais e de nível básico, pode contribuir sobremaneira para a aprendizagem do português por imigrantes e refugiados, até porque, pode-se pensar em plataformas bilíngues que estejam em português e nas línguas mais significativas dos segmentos populacionais do país. Exemplo atual de tal proposta foi lançado recentemente em Portugal pelo Alto Comissariado para as Migrações – ACM, por meio da apresentação da *Plataforma de Português Online*, tornando-se esta uma ferramenta que apresenta conteúdos para a aquisição do português europeu por adultos falantes de outras línguas.

Tal destaque é feito tendo em vista possíveis políticas que estão sendo pensadas no âmbito do Ministério da Educação brasileiro, a partir de uma proposta de curso de Português para Estrangeiros, via sistema *Rede e-Tec Brasil*, que é uma rede que visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e que tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos. A Rede e-Tec oferece Ensino Técnico a distância com o apoio de polos presenciais, sendo muito parecido com as propostas de faculdades a distância. Ou seja, o aluno estuda a distância e realiza provas e algumas aulas presenciais, dependendo da necessidade de cada curso. Existe a proposta do e-Tec *Idiomas Sem Fronteiras*, que oferta cursos de Inglês, Espanhol e, também de Português para Estrangeiros. Tal informação foi confirmada pelo Reitor do IFB, Wilson Conciani.

O que eu sei efetivamente é que há um acordo entre todos os reitores e o Ministério da Educação que, vamos dizer assim, financiando essa questão do programa de Português a distância, para estrangeiros [...]. O que o MEC fez e aí foi um acordo que nós fizemos entre reitores e MEC, foi preparar um curso de língua portuguesa para estrangeiros que permitisse que essas pessoas pelo menos aprendessem português. Esse foi o ponto de partida e aí a dificuldade que a gente tem é que nem todos os institutos conseguem operacionalizar. É o caso do IFB. O IFB não dá conta de operacionalizar esse curso. (Reitor, Wilson Conciani).

Em visita ao Instituto Federal Sul rio-grandense (IFSul), na cidade de Pelotas, foi possível conhecer um pouco do trabalho do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras. Constatou-se que o trabalho elaborado é de elevada qualidade e profissionalismo; porém, até o momento, apenas as propostas de Inglês e Espanhol estão sendo aplicadas. O Português para Estrangeiros ainda está em fase de implementação, não se tendo dados que possam embasar a possibilidade de sucesso para auxiliar no ensino do Português para Imigrantes e Refugiados.

#### **4º Eixo – Prevenção para a Inclusão**

##### **AÇÕES DE SENSIBILIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO IFB**

Para a efetiva implantação da proposta de curso de Português como Língua de Acolhimento e Acesso à Cultura Brasileira, será necessário o apoio institucional no sentido de, inicialmente, sensibilizar um *campus*, para uma proposta-piloto, além de organizar um grupo de professores que tenha interesse e sensibilidade para atuar junto ao público imigrante e refugiado, podendo ser os mesmos professores que participariam da elaboração do Plano de Curso. A proposta aqui apresentada já foi apoiada pelo Reitor do IFB, Wilson Conciani, que destacou que o IFB já vem tentando desenvolver a proposta de oferta de curso de Português para Imigrantes; porém, sem sucesso até o momento, ressaltando o fato de que uma das maiores dificuldades encontradas é sensibilizar os servidores para acolher tal público e conseguir quem ministre o curso.

Percebe-se a necessidade de ações de sensibilização e formação dos servidores da Instituição, que, por meio da formação de uma equipe de trabalho, poderá alcançar maiores chances de sucesso. A criação de equipes de mediadores formadas por servidores internos do IFB, mas também por figuras de referência das comunidades de pertença dos alunos, promo-

vendo a aproximação da comunidade IFB às comunidades migrantes, poderá constituir uma via de ação, desenvolvendo uma proposta de gestão da diversidade.

Essa proposta de mediação da diversidade no ambiente interno do IFB poderá ser alargada ao público externo, para profissionais da área da saúde que atuam nas instituições de Brasília e que também atendem o público imigrante e refugiado, por exemplo. Nesse sentido, pode-se pensar em uma proposta de trabalho coletivo envolvendo parte do grupo de servidores do IFB que participam do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC) e que se interessem pela proposta de formação, tanto interna quanto externa.

Considera-se importante destacar aqui que o trabalho em parceria e em rede é essencial para alcançar sucesso numa proposta de trabalho que requer união de vários esforços. Sendo assim, sugere-se parceria com instituições como o IMDH, que se mostrou disponível, e pode-se pensar em outras instituições e organizações culturais existentes nas cidades que desenvolvam trabalhos voltados para o público em questão, aproximando, dessa forma, a instituição da realidade vivida por eles.

#### **PROMOÇÃO DE EVENTOS DE PARTILHA E RECONHECIMENTO INTERCULTURAL ENVOLVENDO TODA A COMUNIDADE EDUCATIVA**

Por meio da proposta de intervenção da pesquisa realizada, pretende-se exercer o papel do Educador Social, qual seja, sensibilizar a instituição para a necessidade de implementação de tais propostas, principalmente para a oferta de curso de Português como Língua de Acolhimento, uma das maiores necessidades do público imigrante e refugiado, para que possam ter as condições mínimas para estabelecerem a comunicação na sociedade de acolhimento e contribuir no acesso ao mercado de trabalho, melhorando assim, as condições de vida.

No entanto, para isso, faz-se necessário que o curso não seja apenas uma proposta vaga de aprender a Língua Portuguesa numa perspectiva gramatical, mas sim de aprender uma língua de acolhimento, de acesso à cultura, uma língua de integração, numa perspectiva multicultural e intercultural.

Também se percebe a necessidade de desenvolver atividades culturais dentro da instituição que promovam momentos de trocas interculturais, pois estas não devem acontecer apenas no ambiente da sala de aula, mas sim em todos os ambientes da instituição, compartilhando saberes, experiências e curiosidades. Podem ser pensadas em *Semanas de Acolhimento* no início dos semestres letivos, e também nas datas comemorativas, como no *Dia do Estudante*, no dia *Dia da Consciência Negra*, entre outros.

Finalizando esse conjunto de propostas de intervenção, sugere-se ainda atenção especial ao turno de oferta do curso, levando em consideração que o público imigrante e refugiado também é um público trabalhador, sendo, portanto, preferível que o curso seja oferecido no período noturno. Além desse cuidado do turno de oferta do curso, e conforme identificado na fala dos alunos entrevistados, é essencial o atendimento pela equipe de Assistência Estudantil, bem como a participação nos editais de bolsas e auxílios.

Considerando que o objetivo da Educação Social é o bem-estar dos sujeitos-alvo da intervenção e que todas as propostas aqui sugeridas foram em função das necessidades aferidas junto dos alunos imigrantes e refugiados do IFB, pretende-se que essas propostas sejam colocadas em prática e, para isso, conta-se com o apoio institucional, levando em apreço o fato de o próprio Reitor do IFB, Wilson Conciani, ter afirmado ser de seu interesse, e também da Instituição, que a pesquisa tenha uma proposta de ação. Acredita-se, portanto, na possibilidade de efetivação de tais propostas.

O que eu espero de cada Mestrado e cada Doutorado no Instituto é que ele não seja um trabalho acadêmico. O trabalho acadêmico seja uma vertente disso. [...] então, se do teu trabalho decorre uma ação, que gera dados, que gera possibilidade de análises e situações, por outro lado havendo uma ação a gente pode cumprir os objetivos do Instituto. Então, o que eu espero realmente de cada um, não tenho nenhum constrangimento em dizer, de cada um é que seu trabalho possa ter ação. (Reitor, Wilson Conciani).

Reforça-se o caráter exploratório desta pesquisa, que buscou apenas abrir caminhos para o desenvolvimento futuro de atitudes integradoras do público imigrante e refugiado no IFB, sabendo-se que a necessidade de reflexão sobre as formas de integração do público em questão deve ser contínua.

## Referências

---

AZEVEDO, S. O lugar da escola em contexto socioeducativo – Opinião. **Praxis Educare**, Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. 2, 5-6, 2014.

COLÓQUIO sobre Direitos Humanos na Política Migratória Brasileira. **Relatório Geral dos Eventos de I Nível do Projeto OIM** – DEEST/SNJ - 2013. Disponível em: <[http://www.participa.br/articles/public/0006/1228/Relat%C3%B3rio\\_Geral\\_dos\\_Eventos\\_I\\_N%C3%ADvel\\_Projeto\\_OIM\\_DEEST\\_\\_2\\_.pdf](http://www.participa.br/articles/public/0006/1228/Relat%C3%B3rio_Geral_dos_Eventos_I_N%C3%ADvel_Projeto_OIM_DEEST__2_.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São “Paulo”: Atlas, 2011.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O português para falantes de outras línguas**: o utilizador independente no país de acolhimento. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa, 2008. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues\\_falantes\\_outras\\_linguas1.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas1.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2017.

GUERRA, I. C. **Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação**: o planeamento em Ciências Sociais. Lisboa: Ed. Principia, 2000.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: Sentidos e Formas de Uso. Sociologia. Lisboa: Ed. Principia, 2006.

RAJPUT, D. **A Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento**: A Comunidade Punjabi em Portugal (Tese de Mestrado), 2012. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8802/1/ulfl130728\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8802/1/ulfl130728_tm.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2017.

- SEYFERTH, G. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incômoda no campo político. Mesa Redonda Imigrantes e Emigrantes: as transformações das relações do Estado Brasileiro com a Migração. **Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro, Brasil, 2008. Disponível em: <[http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_26\\_RBA/mesas\\_redondas/trabalhos/MR%2012/giralda%20seyferth.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2012/giralda%20seyferth.pdf)>.
- SILVA, S. A. da. Bolivianos em São “Paulo”: entre o sonho e a realidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. 20, 157-170, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000200012>>.
- VIEGAS, L. H. A Educação Social em contexto escolar: contributos para a definição de áreas de intervenção e para o perfil do Educador Social nas escolas. *Praxis Educare*, Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. 2. 7 – 11, 2014.

# Capítulo 17

## **O Impacto Socioeconômico da Implementação do Programa Jovem Aprendiz a Partir da Inclusão Laboral dos Jovens Aprendizes Atendidos pelo Instituto Federal de Brasília, *Campus Estrutural***

*Priscila de Fátima Silva*

*Paulo Coelho Dias*

*Francisco Póvoas*

### **INTRODUÇÃO**

Atualmente, um dos grandes desafios do jovem no Brasil é o seu ingresso no mundo do trabalho, principalmente no mercado formal, porque muitos deles não têm nenhuma experiência profissional, carecendo de uma qualificação para atuar na área pretendida. Soma-se a isso um ensino médio que pouco prepara o jovem para exercer uma atividade laboral, além de existir um número insuficiente de vagas para absorver todos os jovens interessados em ingressar no ensino superior ou na educação profissional técnica de nível médio, embora o acesso tenha sido ampliado nos últimos anos.

No intuito de inserir adolescentes e jovens no mercado de trabalho formal, o Ministério do Trabalho (MTb) tem lançado mão da aprendizagem profissional como uma política pública federal voltada para a inclusão laboral desse público. A intenção é oportunizar aos jovens atendidos uma situação de trabalho que respeite sua condição de pessoa em desenvolvimento, que garanta seus direitos laborais e que promova sua formação profissional inicial, sem que, para isso, precise comprometer a conclusão do ensino fundamental e médio, se ainda for o caso.

A aprendizagem profissional, também conhecida como Programa Jovem Aprendiz, está prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) brasileiras. Sua instituição possibilita ao adolescente e jovem com idade entre 14 e 24 anos incompletos<sup>1</sup> ser contratado como aprendiz por empresas obrigadas a cumprir cotas de aprendizagem, recebendo formação técnico-profissional metódica e auferindo, mensalmente, uma remuneração pelo desenvolvimento da sua

---

1 Esse limite de idade não se aplica a pessoas com necessidade específica (Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005).

jornada de trabalho, incluídas as horas dedicadas à sua formação técnica. Ao final do curso de aprendizagem, o jovem é devidamente certificado pela instituição responsável pela formação profissional.

Como forma de integrar essa política pública com a política de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (MEC), o Instituto Federal de Brasília (IFB) – instituição pública de ensino pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – e o Ministério do Trabalho assinaram, em 15 de dezembro de 2009, o Acordo de Cooperação Técnica para o desenvolvimento de programas-pilotos de aprendizagem profissional, já a partir de 2010. Esse acordo teve por objetivo promover a inclusão laboral do público jovem, beneficiário da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, na perspectiva de colaborar com o desenvolvimento econômico e social do Distrito Federal (DF) e da região do entorno.

Para fins de execução, o acordo estabelecido entre o IFB e o MTE previa a elaboração de programas de aprendizagem operacionalizados por meio de sistema dual, ou seja, com a previsão de uma carga horária destinada ao desenvolvimento, pelo aprendiz, de atividades teórico-práticas em sala de aula, no IFB, e de práticas profissionais na empresa responsável pela sua contratação. Além disso, os cursos ofertados deveriam estar em consonância com as necessidades locais de formação de trabalhadores, nos vários setores econômicos do DF, e com a vocação dos *campi*, no que se refere à oferta de formação profissional, de forma a ampliar as chances dos aprendizes serem efetivados após o término da aprendizagem. Prioritariamente, o público-alvo a ser beneficiado pelo Acordo deveria ser de adolescentes e jovens com idade de até 22 anos e seis meses incompletos e que já tivessem concluído o ensino médio.

Nessa perspectiva, em 2013, o *Campus* Estrutural, unidade de ensino do Instituto Federal de Brasília, implementou o Programa Jovem Aprendiz de Auxiliar de Mecânico de Autos, considerando sua *expertise* na área da mecânica de automóveis. A proposta pautou-se pela oferta de uma formação técnico-profissional metódica voltada *para* a inclusão de jovens no mercado de trabalho formal, indo ao encontro das necessidades de contratação de aprendizes por empresas circunvizinhas ao *Campus* ou em outras localidades do Distrito Federal.

Nesse sentido, e tendo por base a experiência de oferta da Aprendizagem Profissional pelo *Campus* Estrutural, procuramos com este trabalho investigativo analisar o impacto do Programa Jovem Aprendiz supramencionado a partir da inclusão socioeconômica e profissional dos jovens aprendizes atendidos no período entre 2013 e 2015. A razão que motivou a presente investigação foi a ausência de estudos empíricos realizados, no âmbito do IFB, sobre essa temática. Esses estudos poderiam colaborar com a Instituição na avaliação dos impactos da implementação desse Programa e no aprimoramento da sua execução.

A questão de investigação subjacente a este estudo é a seguinte: “Qual o impacto socioeconômico da implementação do Programa Jovem Aprendiz a partir da inclusão laboral dos jovens aprendizes atendidos pelo IFB, *Campus* Estrutural?”.

No intuito de dar resposta a essa questão investigativa, os objetivos específicos deste trabalho foram, além de investigar as contribuições do Programa Jovem Aprendiz sob o ponto

de vista dos entrevistados, saber se os aprendizes que concluíram cursos de aprendizagem ofertados pelo *Campus* Estrutural alcançaram melhorias nas condições de vida ao participarem do Programa; se conseguiram que a sua contratação fosse efetivada pela empresa, após o término do contrato de aprendizagem; e se obtiveram maior facilidade para conseguir um emprego formal noutra empresa, após o término da aprendizagem.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### JUVENTUDE, FORMAÇÃO, TRABALHO E INCLUSÃO SOCIAL.

O conceito de juventude perpassa por características psicológicas, sociológicas e cronológicas dos indivíduos. Pode ter enfoques diferenciados e muitas vezes surge adstrito à definição de adolescência. Freitas (2005) explica que o termo *adolescência* geralmente é utilizado por psicólogos para descrever ou se referir a processos como a puberdade, aos comportamentos desencadeados pela mudança de *status*, às oscilações emocionais e a outras características marcantes nessa fase da vida. Já o termo *juventude* é mais utilizado por sociólogos, historiadores e demógrafos ao se referirem, por exemplo, a uma categoria social, a um segmento populacional, a uma geração historicamente contextualizada ou a atores sociais em um espaço público.

Pappámikail (2011) esclarece que a forma como concebemos a juventude enquanto fase da vida e categoria social é um produto da modernidade. O jovem é identificado por não ser mais criança, mas, também, por ainda não ser um adulto nomeadamente maduro, responsável, autônomo e independente. Ou seja, o sujeito encontra-se num período de transição. Segundo a autora, a juventude é, por sua vez, uma categoria social de definição complexa, tendo sido objeto de constante interesse e intervenção por parte de investigadores e agentes políticos em um território bastante fértil para a normatividade, emissões de juízos de valor, fruto das representações sociais que as pessoas têm sobre a juventude.

De acordo com Pais (1990), a sociologia da juventude, ao oscilar entre duas tendências, ora a toma como um conjunto social que tem por atributo principal o fato de ser constituída por indivíduos que fazem parte de uma determinada “fase da vida” (prevalecendo entre os pesquisadores a procura por aspectos que a caracterizam de forma mais homogênea e uniforme, aspectos estes pertencentes a uma chamada “cultura juvenil”); ora a concebe como um conjunto social diverso, com diferentes “culturas juvenis”, em função das diversas classes sociais de origem, situações econômicas, interesses, oportunidades ocupacionais, entre outras.

Na Constituição Federal brasileira, o termo juventude passou a ter mais visibilidade a partir do ano de 2010, por meio da Emenda Constitucional nº 65, de 2010, com a inclusão da palavra “jovem” aos termos “família”, “criança”, “adolescente” e “idoso”, estendendo a esse público os direitos assegurados às crianças e aos adolescentes. Outro marco na Constituição foi a previsão legal da criação de um estatuto e de um plano nacional orientado para as questões da juventude, isso porque até o lançamento do Estatuto da Juventude (EJ), instituído pela Lei

nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, os direitos de toda uma parcela da população jovem acima dos dezoito anos de idade ainda não tinham sido regulamentados. No Estatuto da Juventude, por exemplo, o segmento a ser contemplado são as pessoas jovens com idade entre quinze e vinte e nove anos. No caso dos adolescentes, o documento traz uma ressalva quanto à sua aplicabilidade junto a esse público, devendo ocorrer em casos excepcionais e quando não entrar em conflito com as normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em relação à faixa etária que caracteriza os jovens, o Ministério do Trabalho e Emprego e a Secretaria Nacional da Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SG/PR), ao se posicionarem sobre a questão da juventude, no relatório intitulado de “Trabalho Decente e Juventude no Brasil”, publicado em 2009 pela OIT, esclareceram que, diante do prolongamento dessa fase de vida pelas pessoas, o Governo Federal passou a adotar uma faixa etária maior para a definição do público juvenil, estendendo a idade dos 24 anos até os 29 anos de idade. Nesse caso, explicam, a juventude passa a contemplar os “adolescentes-jovens”, com idade entre 15 e 17 anos; os “jovens-jovens”, na faixa etária entre 18 e 24 anos; e os “jovens-adultos”, entre 25 e 29 anos de idade. Segundo essas instâncias governamentais, esse recorte auxilia o governo na tomada de decisão, ao destinar recursos e ao decidir como prestar serviços e estabelecer programas e projetos (COSTANZI, 2009).

Embora o conceito de juventude, em função dos seus atributos simbólicos, ultrapasse, em grande medida, os limites etários do ciclo de vida, mesmo que “a associação de determinadas performances a uma faixa etária cujo corpo se reconhece jovem, permaneça um incontornável traço da representação normativa daquele grupo social” (PAPPÁMIKAIL, 2011, p. 87), neste estudo, especificamente, a noção de juventude estará circunscrita a uma determinada faixa etária, tendo em vista ser este um dos critérios principais para definir o que é ser jovem no Brasil.

Vignoli (2001), em seu trabalho sobre vulnerabilidade e grupos vulneráveis, no qual analisa a condição dos jovens na sociedade contemporânea, explica que a juventude tem sido tipicamente incluída entre os chamados “grupos vulneráveis”, grupo que corresponde a segmentos vulneráveis da população formados por crianças, idosos, mulheres, mulheres chefes de família e povos indígenas. São pessoas que, por se encontrarem em situações de desamparo, por diversas razões, necessitam de um tratamento especial por parte das políticas públicas. Nesse sentido, ao tratarmos da condição juvenil, torna-se relevante compreendermos sobretudo os processos que vulnerabilizam e excluem socialmente as pessoas; os jovens, consequentemente.

Sobre a vulnerabilidade juvenil, Vignoli (2001) explica que atualmente os jovens de camadas sociais mais populares, sejam eles urbanos ou rurais, estão expostos a um risco de exclusão social sem precedentes, o que decorre de uma convergência de fatores determinantes que – desde o mercado de trabalho, o Estado e a sociedade – tendem a concentrar a pobreza entre os jovens e a afastá-los do “curso central” da estrutura social. Esse autor subdivide em três dimensões as forças que geram a vulnerabilidade juvenil: a vital, isto é, os riscos inerentes à posição do jovem no ciclo de vida das pessoas; a institucional, ou seja, as desvantagens

decorrentes da sua relação assimétrica com as instituições do mundo adulto; e a inserção socioeconômica, relativa às duas áreas de inserção que a sociedade propõe aos jovens, como são o caso do sistema educativo e do mercado de trabalho. Em relação à inserção produtiva, Vignoli (2001) explica que o traço da inexperiência característica da juventude implica numa desvantagem frente aos empregadores. Para a maioria dos jovens, o mercado de trabalho e a inserção laboral são fontes de aguda vulnerabilidade, tanto pelo desemprego, quanto pela colocação em trabalhos precários ou mal remunerados.

Quanto à redução da vulnerabilidade juvenil, Vignoli (2001) aponta como medidas o incremento da participação juvenil e a atuação setorial no processo de integração social, ao qual os jovens intentam recorrer na sua transição para os papéis adultos e que as próprias políticas públicas procuram facilitar através de diversas iniciativas. Para isso, quatro dimensões são particularmente relevantes nessa linha de ação: a educação, o emprego, a saúde e a habitação.

A inclusão laboral juvenil enfrenta desafios de diversas naturezas, pois não se trata apenas de elevar o adolescente ou o jovem à condição de trabalhador, mas de lhes garantir o direito à proteção especial, numa condição de trabalho que lhes confira direitos trabalhistas e previdenciários e o acesso à escola, conforme preconiza a Constituição Federal. Além disso, devem ser observadas a idade mínima e as condições em que essas atividades laborais serão desenvolvidas para que a inserção do jovem no mercado de trabalho não resulte em uma inclusão laboral precária. Outro fator a ser levado em consideração diz respeito à conciliação do trabalho com a continuidade dos estudos, principalmente por parte daqueles jovens que ainda não concluíram a educação básica; já que os jovens estão justamente numa etapa de vida na qual um dos eixos fundamentais para a inclusão social é o vínculo entre educação e emprego (CEPAL, 2014).

Em 2003, o Brasil assumiu junto à Organização Internacional do Trabalho, o compromisso com a promoção de uma agenda nacional comprometida com o trabalho decente, ou seja, com um trabalho capaz de assegurar ao trabalhador uma vida digna, além de remuneração adequada e condições de igualdade, segurança e liberdade para o exercício de suas atividades laborais, considerando a importância desse tipo de trabalho para a redução das desigualdades sociais, superação da pobreza, desenvolvimento sustentável e garantia de uma governabilidade de cunho democrático (BRASIL, 2006).

No que diz respeito a uma inserção digna de trabalhadores no mercado de trabalho brasileiro, as políticas públicas desempenham um importantíssimo papel numa realidade em que um dos vilões ainda é o desemprego, principalmente para o público juvenil. Embora no período de 2002 a 2013 a tendência tenha sido de queda na taxa de desemprego, inclusive para os jovens com idade entre 18 e 24 anos, para os quais a queda representou 10%, “o desemprego vem aumentando e os salários desacelerando” (MARRA, LUZ, SILVA; GUKOVAS, 2015, p. 1).

Segundo esses autores, as Políticas Ativas de Emprego (PAEs) têm por objetivo promover a empregabilidade de pessoas que estão em busca de emprego, além de outros grupos vulneráveis. Em sua grande maioria, são políticas coordenadas nacionalmente pelo Ministério

do Trabalho, subdividindo-se principalmente em programas de qualificação profissional, de incentivo ao empreendedorismo e à economia solidária, de intermediação de mão de obra, e de incentivos ao emprego. Neste último, estão inclusas políticas públicas como a “Lei do Aprendiz”, a “Bolsa Qualificação” e o “Abono Salarial” do PIS/PASEP, por meio das quais algumas empresas recebem incentivos fiscais para contratar ou manter trabalhadores formais. São incluídas cotas para beneficiar trabalhadores em situações de vulnerabilidade. Trabalhadores formais com estabilidade recebem complemento de renda. Outra forma de incentivo está nos subsídios às empresas, no que se refere a investimento em qualificação de funcionários em substituição à demissão.

Especificamente no caso dos jovens, cabe ressaltar que o Estatuto da Juventude preconiza o seu direito “à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social” (BRASIL, 2013, art. 14). Em consonância com esse dispositivo, os normativos legais da aprendizagem preveem direitos e garantias fundamentais ao aprendiz no que diz respeito à sua atividade laboral junto às empresas contratantes.

A aprendizagem profissional está prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) brasileiras, instituída pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, no qual são estabelecidas as normas trabalhistas com vistas a regulamentar as relações de trabalho, sejam elas individuais ou coletivas. É definida pelo Ministério do Trabalho e Emprego como

[...] um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois dá preparação ao iniciante de desempenhar atividades profissionais e de ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, algo cada vez mais necessário em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica. (BRASIL, 2014, p. 11).

Na consecução dos objetivos da aprendizagem profissional, as instituições formadoras têm papel fundamental ao implementar programas de aprendizagem que permitam ao aprendiz formação profissional metódica concomitante à realização de suas práticas profissionais em empresas. Entre elas, estão os Institutos Federais (IFs), criados em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, responsável também por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovendo uma mudança significativa na oferta da educação profissional pública e gratuita no Brasil. Segundo Eliezer Pacheco (2011):

[...] O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (p. 20).

Os Institutos Federais estão presentes em todos os estados do território brasileiro. A Rede conta, atualmente, com mais de 650 unidades (*campi*) espalhadas por todo o país, con-

forme apontam dados recentes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)<sup>2</sup>. No caso do Distrito Federal (DF), ente da federação brasileira organizado administrativamente em Regiões Administrativas (RA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) tem dez *campi* distribuídos por diversas localidades. Em uma delas, na Região Administrativa do Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA), cuja sede urbana intitula-se Cidade Estrutural, está situado o *Campus* Estrutural, local desta investigação.

A Cidade Estrutural apresenta sérios problemas que vulnerabilizam socialmente a sua população, principalmente os jovens. Segundo a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), conforme estudo realizado em 2014, a maior parte da população da Estrutural ainda não concluiu o ensino fundamental, contribuindo para uma estagnação social, principalmente na área da educação (CODEPLAN, 2014). Para essa população, a profissionalização, aliada à elevação da escolaridade, passa a ser um diferencial para o jovem que vai em busca de seu primeiro emprego, principalmente se essa formação possibilitar sua inserção no mercado de trabalho formal, dado o impacto que isso pode ter numa melhoria das condições de vida dessas pessoas, inseridas em um contexto social no qual a renda domiciliar é considerada baixa (cerca de 2,54 salários mínimos mensais; com renda *per capita* equivalente a 0,66 de um salário), de acordo com dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD referentes a 2015 (CODEPLAN, 2016).

## **O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS JOVENS**

A educação social tem se tornado cada vez mais uma alternativa para o desenvolvimento de projetos de intervenção social voltados para pessoas que estão excluídas socialmente. É também uma oportunidade de unir os conhecimentos pedagógicos à ação social, propiciando ferramentas para intervir em realidades distintas a partir de contribuições de diversas áreas do saber. Para atuarmos como educadores sociais, porém, num contexto marcadamente excludente, a primeira questão a ser compreendida é o próprio conceito de exclusão social. De acordo com Estivill (2003), a exclusão social pode ser compreendida como processos que confluem para rupturas sucessivas que, desencadeados a partir de centros econômicos, políticos e sociais, afastam e inferiorizam pessoas, comunidades e territórios em relação ao poder central, aos valores dominantes na sociedade e aos recursos disponíveis.

Os educadores sociais são profissionais vocacionados para atuar nas intervenções sociais e auxiliar as pessoas a perceberem seus itinerários pessoais eivados de sentido. Carvalho e Baptista (2004) nos colocam que o educador social é, ao mesmo tempo, um ator, um educador e um mediador social. Esses são os matrizes para a sua formação. Enquanto ator, ele protagoniza um processo emancipador de conscientização. Como educador, seu papel é buscar viabilizar projetos de vida de outras pessoas em um sentido mais autônomo. Enquanto

---

<sup>2</sup> <http://portal.conif.org.br/ultimas-noticias/1037-carta-de-vitoria.html>, acessado em 09.08.2016.

mediador, é capaz de gerir criativamente relações interpessoais e intergrupais com o distanciamento necessário.

## METODOLOGIA

Para a operacionalização do trabalho investigativo, procedemos à realização de pesquisa de campo com uma dupla abordagem complementar entre procedimentos quantitativos e qualitativos, visto que, de acordo com Triviños (1987), as pesquisas podem ser qualitativas e quantitativas ao mesmo tempo.

A metodologia utilizada para o levantamento dos dados primários pautou-se pelo uso da técnica de inquirição por entrevista, “uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais” (GIL, 2008, p. 109). Nessa perspectiva, adotamos aqui a técnica de inquérito por meio de entrevista semiestruturada, por ser um tipo de entrevista que nos permite partir de certas perguntas formuladas com base na teoria levantada e nos objetivos estabelecidos (TRIVIÑOS, 1987), sem que isso nos impossibilite de alterar a ordem das questões ou elaborar outras perguntas no momento da entrevista.

A técnica de inquérito por meio de entrevista semiestruturada foi aplicada junto a uma amostra estratificada (por ano escolar e por conclusão com êxito), constituída por todos os ex-alunos que concluíram com êxito o Programa Jovem Aprendiz ofertado pelo *Campus* Estrutural nos anos de 2013 e 2015. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 223), “a delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados enumerando suas características comuns [...]”. Nesse caso, a característica comum da população amostral refere-se ao fato de todos os participantes terem concluído, com aprovação, o curso de aprendizagem profissional no período circunscrito. Esse recorte se tornou necessário para que fosse possível o alcance dos objetivos elencados nesta investigação.

Estabelecida a população amostral efetiva, constituída por dez jovens, sendo duas mulheres e oito homens, procedemos à realização das entrevistas. No entanto, durante essa fase, sentimos a necessidade de, em complementariedade às informações fornecidas pelos jovens egressos, entrevistar também um dos professores que atuaram nos cursos de aprendizagem ofertados pelo *Campus* Estrutural.

Assim, nesse caso específico, optamos por fazer uso da técnica de inquérito por meio de entrevista não estruturada, por ser uma forma de poder explorar amplamente uma questão por meio de perguntas abertas respondidas numa conversa informal (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para o tratamento dos dados primários, a metodologia utilizada foi a categorização das informações obtidas após a transcrição e a revisão das entrevistas a partir dos temas utilizados no guião de entrevista. Para tanto, recorreremos à análise de conteúdo, seguindo os procedimentos indicados por Bardin (1977). Para essa autora, o objetivo da análise de conteúdo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (p. 46).

Assim, no intuito de atingirmos os objetivos deste trabalho investigativo, procedemos à codificação das entrevistas que constituíram o *corpus* da pesquisa e, logo em seguida, efetuamos o processo de categorização temática, tomando em conta fatores como a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade (BARDIN, 1977).

Para a categorização temática, utilizamos como unidade central temas/eixos sob os quais os discursos dos sujeitos participantes se organizaram, pois, segundo Bardin (1977), o tema é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (1977, p 105). No que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos, aplicamos o *software* MAXQDA, desenvolvido para auxiliar na análise de dados qualitativos e métodos mistos.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os jovens desta investigação estão numa faixa etária que varia de 19 a 24 anos, em um período de transição para a vida adulta que, segundo Assaad e Krafft (2014 *apud* ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 2015) pode dividir-se, principalmente, em etapas inter-relacionadas, como a educação, o trabalho e a formação de uma família. Para esses autores, o fato de o jovem se sair bem em uma dessas etapas facilita o êxito na transição para a etapa seguinte. No entanto, esclarecem que as vias disponíveis para os jovens transitarem para cada um desses momentos variam de acordo com o seu entorno familiar, o nível social, o sexo e em função das instituições existentes. Embora os jovens entrevistados estejam numa faixa etária em que são considerados “jovens-jovens”, a realidade social de cada um deles não é homogênea, mas constituída por diferentes oportunidades e dificuldades.

Em relação ao alcance de melhorias das condições de vida pelos aprendizes, constata-se, por meio das entrevistas realizadas com a população amostral e em observação à legislação do Programa Jovem Aprendiz, que um ganho inicial para os jovens diz respeito à inserção profissional em uma condição de trabalho protegido, com a garantia de direitos trabalhistas e previdenciários. Cabe destacar que, antes de serem contratados como aprendizes, a maioria dos jovens (60%) estava desempregada e parte dela necessitava obter recursos financeiros, seja para sustento próprio ou para auxiliar na renda familiar. Nesse contexto, acabariam provavelmente sendo “empurrados” para o mercado de trabalho em busca de uma renda, em uma realidade marcada pela informalidade.

Sobre isso, Costanzi (2009) chama-nos a atenção para o elevado grau de informalidade/precariedade existente no mercado de trabalho brasileiro, ainda mais proeminente entre a juventude. De acordo com o autor,

essa elevada informalidade expressa uma situação de enorme vulnerabilidade, desproteção e falta de seguridade social em relação às contingências, como acidentes do trabalho, desemprego, e vislumbra uma trajetória problemática no tocante ao grau de proteção na aposentadoria (COSTANZI, 2009, p. 148).

A remuneração obtida pela maioria dos aprendizes que ainda residiam com seus pais ou parentes contribuiu para o desafogo no orçamento da família, além de ter oportunizado ao jovem frequentar espaços de lazer, tais como cinemas, clubes e *shoppings*, viajar, adquirir alimentos que antes não podia comprar, adquirir roupas e custear os estudos. Para os aprendizes, aqueles para os quais a remuneração representou o seu próprio sustento e o sustento de seus dependentes, a renda permitiu custear despesas básicas relacionadas, entre outras, à moradia, à alimentação, à higiene, ao vestuário, ao lazer e aos estudos, promovendo, mesmo que temporariamente, uma estabilidade financeira para o jovem, indo ao encontro de algumas conclusões integrantes do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: “a renda é um meio para uma série de fins, possibilita nossa opção por alternativas disponíveis e sua ausência pode limitar as oportunidades de vida” (PNUD, 2013, p. 25).

Na percepção dos jovens entrevistados, o Programa contribuiu para o alcance de melhorias das condições de vida dos aprendizes, sejam suas próprias condições, sejam as de seus colegas de turma. Essas melhorias foram destacadas pelos jovens para além da dimensão monetária, fundamental para o custeio de necessidades básicas por uma significativa parcela de aprendizes.

Os participantes desta pesquisa também pontuaram a experiência profissional adquirida como oportunizadora de acesso ao mercado de trabalho, de aprendizado ao longo da vida, e de melhorias advindas da transformação do jovem em um profissional. Destacaram ainda a aprendizagem como um meio para os jovens direcionarem o seu tempo livre para a aquisição de conhecimento, em contraposição a uma realidade em que uma parcela da juventude sucumbe à violência e à falta de oportunidades.

Embora não seja uma obrigatoriedade a efetivação dos aprendizes como empregados por tempo indeterminado, essa é uma expectativa que eles têm assim que finalizam seus contratos de aprendizagem. Concomitantemente, um dos objetivos da aprendizagem profissional é ampliar as chances de efetivação dos jovens pelo mercado de trabalho formal. Nessa perspectiva, verificamos empiricamente se os jovens participantes desta investigação tiveram ou não sua contratação efetivada pela empresa, após o término do contrato de aprendizagem. Com base nas informações fornecidas pelos jovens entrevistados, aferimos que o percentual de estudantes que conseguiram se efetivar ou ao menos que receberam uma proposta de emprego por prazo indeterminado (60%), foi superior ao percentual dos que não receberam nenhuma proposta de contratação (40%).

Ao inquirirmos os jovens sobre os fatores que poderiam ter contribuído para que as empresas manifestassem a intenção em contratá-los, após terem finalizado o contrato de aprendizagem, constatamos uma ênfase maior dada por eles às competências comportamentais e socioemocionais, tais como relacionamento interpessoal, pontualidade, interesse, compromisso, assiduidade, proatividade, e trabalho em equipe, em detrimento das competências técnicas. Em apenas um caso foi citado o currículo profissional, seguido também da competência comportamental.

Em relação aos jovens que não receberam nenhuma proposta de emprego ao finalizarem o contrato de aprendizagem, também investigamos sobre os possíveis fatores que, segundo os aprendizes, poderiam ter contribuído para que isso não ocorresse. Os relatos mostram diferentes fatores para cada um dos gêneros (masculino e feminino). Para os dois jovens do sexo masculino entrevistados, os motivos estão associados a uma possível desaceleração econômica no âmbito regional e nacional, culminando com a indisponibilidade da empresa em contratar aprendizes como funcionários com carteira assinada ou até mesmo com a demissão de empregados efetivos. Já para as duas jovens entrevistadas, a principal justificativa esteve associada ao estereótipo de gênero existente principalmente em profissões ditas masculinas, como é o caso da área da mecânica de autos, ou seja, pelo fato de serem mulheres e estarem pleiteando uma vaga de emprego em um espaço predominantemente masculino.

Ao compararmos a situação profissional dos aprendizes antes e após finalizarem o contrato de aprendizagem, constatamos que todos os jovens que estavam empregados ou na condição de estágio remunerado (40% da população amostral) receberam uma proposta para se efetivarem na empresa. Apenas um deles desistiu por razões particulares. Quanto aos jovens que estavam desempregados antes da contratação como aprendizes (60% da população amostral), a situação profissional permaneceu a mesma para 66,7% deles. Deste último grupo, somente dois jovens receberam uma proposta de contratação, mas um deles acabou desistindo por razões pessoais.

No tocante aos jovens que não conseguiram se efetivar, procuramos saber junto deles se obtiveram maior facilidade para conseguir um emprego formal após o término da aprendizagem. Os resultados indicam que, embora os jovens tivessem uma qualificação na área da mecânica de autos, bem como uma experiência profissional advinda do tempo em que permaneceram na condição de aprendizes, isso não foi suficiente para acessarem novamente o mercado de trabalho formal.

Para os entrevistados, a tentativa de adentrar no mercado de trabalho formal continua a ser um grande desafio pois, mesmo que esses jovens se deparem com a disponibilidade de vagas na área, encontram diferentes barreiras para acessá-las, a depender do gênero e do local de residência. De acordo com o relatório *A Crise do Emprego Jovem: Tempo de Agir*,

As disparidades de gênero persistem em todos os aspectos da crise do emprego jovem; todas as medidas de política precisam de integrar uma dimensão de gênero diferenciada na sua concepção e implementação, e associá-la com políticas mais amplas de promoção da igualdade de gênero (Organização Internacional do Trabalho, 2012, p. 123).

O contexto socioeconômico desfavorável e a situação familiar daqueles que já assumiram responsabilidades vinculadas à paternidade e a assunção de um matrimônio, por exemplo, fazem com que a maioria desses jovens necessitem obter uma renda o mais rapidamente possível, tanto que metade deles já estava inserida na economia informal quando os entrevistamos. Para esses jovens, tanto o desemprego quanto a recolocação profissional em trabalhos

precários são fontes de aguda vulnerabilidade, como o são para a maioria dos jovens, conforme destaca Vignoli (2001), fator que impacta negativamente suas condições de vida.

Ao nível institucional, a implementação de programas de Aprendizagem pelo Instituto Federal de Brasília, motivado inicialmente por um Acordo de Cooperação Técnica entre o IFB e o Ministério do Trabalho e Emprego, foi um passo fundamental para a integração da Aprendizagem à política de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC). Significou, mormente, a oportunidade de uma maior aproximação com o mundo do trabalho, principalmente no alinhamento curricular da formação profissional (ofertada pela instituição, em especial pelo *Campus Estrutural*), às competências requeridas para o exercício da profissão. Além disso, propiciou o estreitamento de laços do IFB com o setor produtivo, parceria importantíssima para a execução dos cursos técnicos, conforme destaque feito pelo professor entrevistado ao referir-se às contribuições do Programa Jovem Aprendiz implementado pelo *Campus Estrutural*.

O IFB foi considerado pelos jovens desta investigação uma instituição de excelência e com profissionais altamente qualificados.

## **APONTAMENTOS PARA UM PROJETO INTERVENTIVO SOCIOEDUCATIVO**

No âmbito do contexto que estudamos, em face de algumas das dificuldades que os jovens aprendizes pesquisados apresentaram, procuramos desenhar um projeto de intervenção para aplicar institucionalmente junto a esse grupo, de forma a melhorar as suas condições de vida.

No espaço escolar, o educador social poderá contribuir com a promoção, o apoio e a concretude de atividades sociopedagógicas, com vistas a uma melhoria das condições de vida dos estudantes, principalmente de jovens em situação de vulnerabilidade social. Esse profissional poderá atuar, por exemplo, na formação sociolaboral de jovens, na perspectiva de uma inserção social e profissional plena do indivíduo. Esse tipo de ação, diferentemente da educação formal oferecida por meio de cursos e programas desenvolvidos pela instituição de ensino, não visa conferir aos participantes uma certificação profissional, pois não é esse o seu objetivo, mas auxiliar jovens, homens e mulheres em sua transição da escola para o mundo do trabalho, levando-se em conta aspectos educacionais e sociais, haja vista que os jovens apresentam, além de necessidades educacionais, necessidades sociais. De acordo com Ventosa (1999), a formação ocupacional objetiva a inserção do jovem no mundo do trabalho, considerando-se as dificuldades que a juventude encontra atualmente para se integrar sociolaboralmente como empregado, autônomo ou empregador.

Recomenda-se ainda que tal projeto interventivo trabalhe com a questão da discriminação vivenciada pelas mulheres ao adentrar trabalhos estereotipados, como pudemos constatar no caso da mecânica, de forma a encorajar as mulheres a seguir uma carreira nessas áreas. Cabe destacar que “la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer constituyen objetivos

políticos fundamentales de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible” (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 2016, p. 29). Outro aspecto seria desenvolver projetos e ações com vista a minimizar os efeitos do preconceito geográfico vivenciado por jovens que residem em áreas estereotipadas principalmente pela violência e pobreza acentuada.

Sugerimos ainda um estudo posterior junto às empresas sobre os fatores que elas avaliavam contribuir para a permanência ou não dos aprendizes como empregados por tempo indeterminado, após terem finalizado seus contratos de aprendizagem. Essas informações, juntamente com as fornecidas pelos estudantes, poderão auxiliar a instituição em um possível projeto interventivo na área da formação ocupacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho investigativo, constatamos a relevância que a aprendizagem profissional tem como uma política pública voltada para a inserção laboral de jovens, ao proporcionar fundamentalmente o ingresso desse público no mercado de trabalho formal por meio de um contrato de trabalho especial, com a garantia dos direitos trabalhistas e previdenciários. Além do mais, engloba pelo menos duas dimensões fundamentais para a inclusão social do jovem, que são o trabalho e a educação. É uma política ativa de emprego cada vez mais necessária em uma realidade na qual a juventude encontra-se bastante suscetível às oscilações econômicas e às mudanças no modo de produção. Nesse âmbito, refere a Organización Internacional del Trabajo que:

El empleo de los jóvenes es ahora una prioridad en la agenda en varios países de las diferentes regiones, y a nivel internacional esto ha sido traducido en el desarrollo de una estrategia global para el empleo de los jóvenes y ha sido integrado en la Agenda 2030 para el desarrollo. (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 2015, p. 5).

No entanto, não podemos olhar a aprendizagem profissional apenas como uma política pública isolada e que por si só dará conta da inserção laboral do jovem. Na maioria dos casos, esse objetivo foi atingido, como constatado nesta investigação. Mas, para outros, não significou a empregabilidade do jovem ao concluir o contrato de aprendizagem. Outras ações também são necessárias, como uma oferta adequada de equipamentos públicos comunitários – conforme definição de equipamentos públicos constante do Decreto nº 7.341, de 22 de outubro de 2010 – destinados à prestação de serviços públicos na área da educação, cultura, esporte, lazer, segurança pública, saúde e assistência social, entre outros. Outro aspecto que também não podemos ignorar – e que pode ter implicações para uma maior ou menor empregabilidade dos jovens no mercado de trabalho brasileiro –, diz respeito à atual conjuntura socioeconômica e política do país e às medidas que serão adotadas no sentido de melhorá-la.

## Referências

---

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 22 maio 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 4 fev. 2016.
- BRASIL. **Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm)>. Acesso em: 22 maio 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 5598, de 01 de dezembro de 2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm)>. Acesso em: 22 maio 2016.
- BRASIL. **Agenda Nacional de Trabalho Decente**. Brasília: MTE, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- BRASIL. **Manual da Aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. 9. ed. Brasília-DF: Assessoria de Comunicação do Ministério do Trabalho e Emprego, 2014.
- CARVALHO, A. D.; BAPTISTA, I. **Educação social** – Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora, 2004.
- CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios** – SCIA/Estrutural – PDAD 2013/2014. Brasília: CODEPLAN, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios** – SCIA/Estrutural – PDAD 2015. Brasília: CODEPLAN, 2016.
- CEPAL. **Panorama Social de América Latina**. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 2014.
- CEPAL. **Panorama Social de América Latina** – Documento informativo. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas, 2015.
- COSTANZI, R. N. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.
- ESTIVILL, J. **Panorama da luta contra a exclusão social**. Conceitos e estratégias. Portugal: Bureau Internacional do Trabalho – STEP, 2003.
- FREITAS, M. V. **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IFB. **Plano de Curso** – Formação Inicial e Continuada (FIC) – Jovem Aprendiz – Auxiliar de Mecânico de Autos. Brasília: Instituto Federal de Brasília – *Campus* Estrutural, 2013.
- IFB. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI (2014-2018). Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014.
- IFB. **Resolução nº 021/2016**. Aprova o Regulamento do Programa de Aprendizagem Profissional, Programa Jovem Aprendiz, do Instituto Federal de Brasília – IFB. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2016.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARRA, K; LUZ, J.; SILVA, J.; GUKOVAS, R. et al. **Políticas Ativas de Promoção do Trabalho, Emprego e Empreendedorismo no Brasil: Estrutura, Inovações e Oportunidades**. Brasília: MTE; Banco Mundial, 2015.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A crise do emprego jovem: Tempo de agir**. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015: promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes / Oficina Internacional del Trabajo**. Genebra: OIT, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Perpectivas sociales y del empleo en el mundo – Tendencias 2016: Resumen y tendencias sociales y del empleo en el mundo**. Genebra: OIT, 2016.
- PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Editora Moderna, 2011.
- PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude** – alguns contributos. *Análise Social*, Lisboa, v. 25, p. 139-165, 1990.
- PAPPÁMIKAIL, L. A adolescência enquanto objecto sociológico: notas sobre um resgate. In: PAIS, J. M.; BENDIT, R.; FERREIRA, V. S. (Orgs.). **Jovens e rumos**, 81-97, 2011.
- PNUD. (2013). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729\\_AtlasPNUD\\_2013.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2016.
- TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais** – A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1987.
- VENTOSA, V. J. **Intervención Socioeducativa** 2. ed. Madrid: Editorial CCS, 1999.
- VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes**. CEPAL – SERIE. Población y desarrollo. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.



## **Parte V – Inclusão de estudantes com necessidades específicas**



# Capítulo 18

## **Evasão na Educação Profissional: Estudo de Caso de Estudantes com Necessidades Específicas no *Campus* Taguatinga do Instituto Federal de Brasília**

*Ana Maria Soares Freire Pereira Leal*

*Franclin Nascimento*

*Sônia Alexandre Galinha*

### **INTRODUÇÃO**

Esta investigação refere-se a um estudo de caso sobre a evasão escolar de estudantes com necessidades específicas nos cursos técnicos subsequentes e integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), *Campus* Taguatinga, órgão integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou por expansão, tanto pela verticalização de sua formação, quanto pelo acolhimento a todo cidadão que a procura, tornando-se modelo de formação profissional, pois todo o espaço escolar se prepara para o atendimento universalizado, independente de quem deseja ingressar nos cursos, segundo Nascimento e Farias (2013).

Nesse cenário de democratização do acesso à educação, porém, aumenta o índice de evasão em todas as modalidades e níveis de ensino. Assim, é de importância que as instituições de ensino, como espaço de formação cidadã, atendam às carências das classes menos favorecidas e à diversidade nas mais variadas formas de exclusão.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assim a define (art. 2º):

Art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Esclarece-se que o termo mencionado nesta pesquisa, para conceituar “pessoa com deficiência”, não foi aquele proposto pela Lei Brasileira de Inclusão, mas, sim, aquele adotado pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, conforme discorre Nascimento e Faria (2013, p. 16):

Em meados de 2000, nasce à primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o então programa TEC-NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para **Pessoas com Necessidades Específicas** (deficientes, superdotadas e com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD), proposto por duas secretarias do MEC: a Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Assim, criou-se novo olhar, com o nascimento desse novo termo na Rede Federal de Educação Profissional para tratar da inclusão, na educação profissional, de estudantes com algum tipo de necessidade, consoante ratificam os autores ao se referirem à inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, como transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, é indispensável o olhar diferenciado para as questões ligadas diretamente às pessoas com necessidades específicas, considerando suas peculiaridades, que contribuem diretamente para o insucesso escolar desses indivíduos.

Sobressai o fato de existirem diversas pesquisas na área de educação profissional, mas, em relação ao tema da evasão escolar de estudantes com necessidades específicas na Educação Profissional no Brasil, as investigações são escassas e encontram-se apenas estudos que tratam da evasão de modo geral.

Para Dore, Lüscher e Bonfim, 2008 (*apud* DORE, LÜSCHER, 2011, p. 157), a

[...] pesquisa sobre evasão escolar no ensino técnico no Brasil encontra um de seus maiores desafios na escassez de informações sobre o assunto, que abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa na construção de indicadores adequados à investigação do problema [...].

Segundo Gaioso (2005), a evasão escolar corresponde a um fenômeno social complexo, definido como a interrupção no ciclo de estudos. A autora Dore (2014, p. 317) conceitua o termo *abandono escolar* como situação na qual “[...] o aluno foi matriculado e participou de pelo menos 25% do ano letivo, mas saiu sem obter o diploma técnico, por não concluir algumas das etapas obrigatórias do curso: disciplina(s); estágio; relatório de estágio”.

Para Lüscher e Dore (2011), as principais causas da evasão podem ser compreendidas em aspectos estruturais (localização da residência, transporte, estágio); econômicos (horário de trabalho, desemprego, problemas financeiros); culturais (influência de crenças e hábitos); sociais (problemas de relacionamento); conjunturais (saúde, não gostar do curso, não adaptação); e educacionais (despreparo dos alunos).

No decorrer do processo de formação acadêmica do *Campus* Taguatinga, percebeu-se a evasão e o abandono escolar de alguns estudantes, visto que alguns evadiam das aulas. Outros formalizavam na Coordenação de Registro Acadêmico o pedido de trancamento e cancelamento de matrícula e não retornavam mais aos estudos.

## **METODOLOGIA**

A investigação foi apoiada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que configura uma holística de fenômenos, isto é, considera todos os componentes de uma situação em suas interações e em suas influências recíprocas. Para isso, buscou-se interpretar os acontecimentos que se contrapõem à mensuração, ou seja, desvelar processos sociais pouco conhecidos sobre as causas da evasão escolar de estudantes com necessidades específicas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e subsequentes, além de propiciar novas abordagens das características desse processo conforme preconizado por Gatti e André (2011).

O fenômeno tratado neste estudo se enquadra no caráter qualitativo exploratório investigador e participante, incidindo na identificação dos fatos que implicam a evasão escolar de nove inquiridos com matrículas ativas na data da coleta de dados.

Os objetivos da pesquisa são caracterizar o perfil, conhecer a área de procedência, e investigar os fatores socioeconômicos e institucionais para detectar as principais dificuldades sentidas no percurso que culminaram na evasão escolar de estudantes com necessidades específicas.

Essa investigação pretendeu especificamente identificar os fatores que influenciam na evasão escolar de estudantes com necessidades específicas em cursos de formação profissional de nível médio integrado e subsequente, com o intuito de sistematizar formas de intervenção social que contribuam para a promoção e para o sucesso acadêmico do alunado em situação de risco de evasão.

Para isso, utilizou-se revisão bibliográfica para fundamentar este estudo. Além disso, aplicaram-se as metodologias de estudo de caso exploratório e de observação participante propostas por Gil (2009) e autores como Gil (2008) e Minayo (2009), entre outros que tratam da pesquisa social como aquela que é capaz de atender as exigências e a complexidade do sistema educacional.

A metodologia utilizada, que ocorreu a partir de entrevista semiestruturada, sendo esta reconhecida como técnica privilegiada de comunicação, proporcionou ao investigador a interação com os colaboradores, que tem na fala o poder de revelar as condições de vida, a expressão dos sistemas de valores e as crenças (MINAYO, 2009).

A entrevista é uma técnica muito eficiente e, de acordo com Gil (2009, p. 63),

[...] é necessário ressaltar que neste tipo de delineamento os resultados obtidos com as entrevistas só têm valor quando puderem ser contrastados com os decorrentes da utilização de outras técnicas, como a observação e análise documental.

Nesse caso, para respaldar esta investigação, aplicou-se a sugestão proposta pelo autor – a observação participante e a análise documental.

Percebe-se que a pesquisa qualitativa implica mais vantagens para o investigador por permitir analisar os fatos e os comportamentos sociais, entre eles aspirações, valores, crenças, e atitudes, além de proporcionar mais conveniência na descrição dos achados. Por esses motivos, vários pesquisadores a criticam, afirmando que ela é um método generalista e representativo.

Nesse sentido, concorda-se com Gil (2009, p. 63), quando esse autor afirma que os fatos sociais jamais podem ser tratados como coisas, já que são “[...] produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de analisar a situação de várias maneiras”. O pesquisador se coloca no lugar desses sujeitos, que têm total influência sobre sua investigação, e os avalia com base em valores sociais.

Nesse contexto, esta pesquisa buscou sistematizar e analisar essa situação, bem como apresentar alguns desses dados. Para isso, foram selecionados os cursos técnicos subsequentes e integrados ao ensino médio do primeiro e do segundo semestres de 2013 a 2015. Observa-se que se trata de universo amostral relativamente pequeno, mas que expressa a intenção de um contexto maior. Para Minayo (1992, p. 42), “A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema em suas múltiplas dimensões”.

Posteriormente, apresenta-se a caracterização do local da pesquisa e a instituição que contribuiu para a investigação, que se traduz, ainda segundo Pacheco (2011, p. 17), por viés “[...] progressista que entende à educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos, objetivos capazes de modificar a vida social”, para o desenvolvimento de conhecimentos práticos por meio do ensino, pesquisa e extensão acessível a todos.

Quanto ao local, o Instituto Federal de Brasília (IFB), órgão vinculado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi instituído pela Lei nº 11.892 mediante a transformação da Escola Técnica Federal de Brasília. A Escola Técnica foi fundada no ano de 1950 com a criação da Escola Agrotécnica de Brasília, situada na cidade de Planaltina e subordinada, naquela época, à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, objetivando ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola em Instituto Federal.

A Escola Técnica de Planaltina foi criada em 17 de fevereiro de 1959 pelo Plano de Metas do Governo do Presidente Juscelino Kubitschek (Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959) e pela Exposição de Motivos nº 95 – Diário Oficial da União (DOU) (19/2/1959). Sua inauguração ocorreu em 21 de abril de 1962 com a denominação de Escola Agrotécnica de Brasília. Era a única instituição de ensino federal a ofertar educação de nível técnico no DF. Antes da promulgação

da lei de criação dos Institutos Federais em 2008, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2009 a 2013), disponível no sítio do IFB, essa Escola se encontrava sob a gestão do Governo do Distrito Federal (GDF).

Segundo informações do Núcleo de Comunicação do IFB (2016), o Instituto é atualmente formado por 10 *Campi*, que estão distribuídos em várias Regiões Administrativas do Distrito Federal: Brasília (2009), Ceilândia (2013), Estrutural (2012), Gama (2010), Planaltina (2008), Riacho Fundo (2011), Samambaia (2010), São Sebastião (2011), Taguatinga (2009) e Taguatinga Centro (2012), além de uma Reitoria com sede na cidade de Brasília.

O *Campus* Taguatinga do IFB, situado na cidade de Brasília-DF, na Região Administrativa de Taguatinga, teve origem no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal e foi criado a partir da Portaria MEC nº 1.170, de 21 de setembro de 2010, DOU nº 182, de 22 de setembro de 2010. Nesse mesmo ano, segundo o Plano de Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica (PC/EMI, 2014, p. 5), foram iniciadas as obras de construção da sede definitiva do *Campus*, situado na periferia de Taguatinga.

Consoante o PC/EMI (2014), esse *Campus* oferta Cursos Técnicos Subsequentes nas áreas de Eletromecânica, Vestuário e Informática; Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletromecânica e Proeja com Ênfase em Artesanato; Cursos Superiores de Licenciatura e Bacharelado em Ciência da Computação e Física; Tecnologia em *Design* de Moda e Automação Industrial. Na educação inclusiva, oferta o Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Ainda de acordo com o PC/EMI (2011), para atender aos diversos níveis e modalidades da educação profissional, o *Campus* Taguatinga pretende possibilitar o desenvolvimento integral do estudante, de forma ágil e eficaz, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, como prescrito no “Plano de Curso de Suporte e Manutenção em Informática”.

Os critérios estabelecidos para avaliar as causas da evasão no IFB foram determinados pelo quantitativo de estudantes com necessidades específicas que se encontram em situação de não conclusão das etapas fundamentais para sua formação e seu sucesso acadêmico (fatores contextuais que os levaram ao fracasso, à evasão ou ao abandono escolar) e pela atuação dos Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) nos processos de promoção e permanência desses estudantes.

Para iniciar a caracterização dos entrevistados, a amostra desta pesquisa foi constituída por nove sujeitos, sete do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades entre 16 e 41 anos (seis pessoas pardas, uma branca, uma indígena e uma preta, no que se refere à declaração de cor/etnia).

## **Etapas e procedimentos**

Três momentos foram cruciais para a realização da pesquisa, que teve, como ponto inicial, consultar trabalhos científicos publicados nas áreas da educação profissional e da evasão escolar. Com vistas a compreender esse fato que tem assolado o universo escolar, o estudo da evolução das diretrizes que regem a pessoa com necessidades específicas foi um dos temas, entre outros, que subsidiaram essa investigação; o segundo momento ocorreu com a pesquisa de campo propriamente dita, com pré-agendamento de data, local e horário para a realização das entrevistas semiestruturadas. O terceiro momento se refere à análise e à interpretação dos dados e requer do pesquisador imparcialidade com relação aos achados, além de ética na preservação da identidade dos sujeitos e das suas falas.

A pesquisa de campo foi realizada com os estudantes do *Campus* Taguatinga dos Cursos Técnicos Profissionalizantes. Para a sua realização, foram solicitadas algumas informações à Coordenação de Registro Acadêmico (CDRA) do *Campus* Taguatinga, como nome completo do estudante, contato telefônico (celular), *e-mail*, nome do pai, da mãe ou dos responsáveis legais e número total de estudantes matriculados durante o período listado na pesquisa, para dimensionar o universo de estudantes e o percentual de evadidos inquiridos. Foram consultadas ainda informações dos estudantes pelo Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) do IFB.

A partir do levantamento desses dados, os estudantes foram contatados por telefone para o agendamento das entrevistas, quando foram marcadas datas, locais, e horários para o procedimento. As entrevistas foram realizadas de fevereiro a maio de 2016, período em que todos os entrevistados responderam ao mesmo guião de entrevista semiestruturada.

Esta pesquisa adotou como referência subsídios empíricos na coleta de informações dos estudantes com necessidades específicas em situação de evasão escolar do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Taguatinga. Esses estudantes pertenciam aos cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino técnico em eletromecânica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e aos cursos de nível técnico nas modalidades subsequentes em Vestuário, Eletromecânica e Manutenção, e Suporte em Informática.

## **Resultados e discussão**

Em síntese, a pesquisa constatou que, em relação a cor/etnia dos inquiridos, oito deles estão no rol das pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, se comparados com as denominadas brancas, têm em média dois anos de escolaridade a menos que estas, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2008.

Enfatizou-se conhecer as necessidades específicas apresentadas pelos respondentes e os problemas de saúde declarados foram esquizofrenia, que acomete três dos entrevistados; deficiência visual, que atinge três inquiridos; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que acomete dois; dificuldade de aprendizagem, informada por um dos colaborado-

res; deficiência física, declarada por um dos estudantes; dependência química, informada por um dos entrevistados, e TGD para um dos inquiridos.

Para garantir o direito a esses cidadãos, o IFB atua em consonância com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio, ao reservar cotas para ingresso de estudantes autodeclarados pardos, pretos, indígenas e oriundos de escolas públicas, assim como acrescenta a esse público cotas também para pessoas com laudo médico de deficiência.

Em relação a terem concorrido a vagas de cotas para pessoas com necessidades específicas, cinco estudantes declararam que concorreram a cotas, e quatro informaram que não. Ao serem questionados sobre a entrega de laudo médico no Registro Acadêmico, no ato da matrícula, seis informaram que entregaram, e três que não. Esclarece-se que os estudantes que declararam, no ato da inscrição, ser acometidos de necessidades específicas são obrigados a entregar laudo para efetivar a matrícula; caso contrário, terão que concorrer às vagas de ampla concorrência.

Os editais de acesso e ingresso ao IFB preceituam que, para concorrer ao processo de cotas para pessoas com deficiência, é obrigatória a apresentação de laudo médico indicando o tipo de deficiência, bem como a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Porém, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (2014, p. 3), do Ministério da Educação, orienta que

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o aluno da Educação Especial (AEE) caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.

Assim, percebe-se que o IFB desconhece ou não cumpre a orientação da Nota Técnica do Ministério da Educação quanto à não obrigatoriedade de apresentação de documentos comprobatórios para estudantes que apresentem “necessidades específicas”. De acordo com o MEC, o laudo médico deve ser solicitado para nortear questões pedagógicas, enquanto, para o ingresso por cotas para cor/etnia, exige-se do candidato apenas a autodeclaração.

A renda *per capita*, na média mensal em valores absolutos referentes ao salário mínimo, por recorte de renda da área de procedência dos entrevistados, é a seguinte: para a Região Administrativa de Taguatinga, R\$ 1.639,04, a maior renda e; na sequência, Riacho Fundo, com R\$ 1.330,00; Riacho Fundo II, com R\$ 750,81; Samambaia, com R\$ 742,00; Ceilândia, com R\$ 718,40 e, por último, Recanto das Emas, com R\$ 683,00, enquanto para Santo Antônio do Descoberto-GO a renda por habitante da cidade é de R\$ 449,39 em relação ao IDH, de acordo com o resultado do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Nesse caso, com base no recorte feito sobre a renda *per capita*, confirma-se que os sujeitos pesquisados são na maioria oriundos de áreas de camadas econômicas baixas, fato que já foi ratificado no estudo de Paixão, Dore, Margiotta e Lauadares (2014), que trata da transição

*escola-trabalho* e dos perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil.

No que diz respeito ao processo de escolarização ter ocorrido em instituição pública ou particular, oito desses estudantes declararam ser oriundos de escolas públicas e apenas um declarou ter cursado os estudos em instituições pública e particular. Independentemente do tipo de instituição em que o processo de escolarização tenha acontecido, o país tem ratificado a inclusão de todos no contexto educacional. Entende-se que a escola inclusiva é aquela que, na visão de Urbanek e Ross (2011, p. 49),

[...] desempenha um papel relevante nesse processo ao quebrar barreiras, estigmas em relação aos grupos marginalizados, promovendo sempre a aprendizagem de forma conjunta, independente de suas dificuldades e diferenças.

Com respeito à escolarização dos filhos, se comparada à escolaridade do pai ou dos responsáveis, foi informado por dois dos inquiridos que o pai e a mãe nunca frequentaram a escola; a maioria apresenta baixa escolaridade e três declararam ter nível superior incompleto. Os achados confirmam o exposto por Bayma-Freire, Roazzi e Roazz (2015, p. 36), os quais constatam que o “baixo nível de escolaridade dos pais” de classes menos favorecidas “são fatores de desmotivação para os estudos dos filhos”.

Quanto à descrição da renda *per capita* mensal dos inquiridos, os achados revelaram que dois estudantes declararam receber até um quarto de um salário mínimo mensal, o que equivale a R\$ 233,75 (duzentos e trinta e três reais e setenta e cinco centavos); três declararam receber até um salário mínimo, que é de R\$ 935,00 (novecentos e trinta e cinco reais); dois declararam receber até um salário mínimo e meio e um informou ter renda superior a um salário mínimo e meio, ou seja, R\$ 1.402,50 (mil quatrocentos e dois reais e cinquenta centavos).

Salienta-se que cinco estudantes estão em situação de vulnerabilidade, com dois desses em condição de extrema pobreza. Do ponto de vista econômico, os resultados demonstraram que os estudantes evadidos pertencem a famílias de baixo nível socioeconômico, o que já revela um público com perfil de alerta para a evasão e a retenção escolar.

Em relação ao questionamento acerca de ter profissão, cinco inquiridos declararam ser estudantes, um declarou ser técnico em radiologia, uma informou ser artesã (artista plástica) e outra, maquiadora. Quanto à inserção socioprofissional, constatou-se que oito pesquisados estão desempregados, e que uma atua no mercado informal, tendo se capacitado nessa área recentemente, após a evasão escolar.

O desemprego e a baixa renda (problemas financeiros) são confirmados neste estudo e foram citados por Lüscher e Dore (2011), que tratam de várias questões que desencadeiam a evasão, entre elas a procedência econômica. Alguns dispositivos legais garantem o acesso à inserção socioprofissional, como a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a qual dispõe sobre a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas.

É importante que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) tome conhecimento dos casos de estudantes matriculados que apresentam necessidades específicas mediante comunicado formal da Coordenação de Registro Acadêmico do *Campus*, que deverá encaminhar cópia dos laudos médicos e dos relatórios entregues pelos estudantes que concorreram a cotas para pessoas com deficiência ou que declararam, no ato da matrícula, ser acometidos de necessidades específicas. Se não há efetividade nessa informação, isso dificulta a atuação do Napne e da equipe de assistência estudantil, e o estudante pode sair prejudicado.

Questionou-se a coordenação do Napne a respeito de os professores terem encaminhado os casos de estudantes que necessitavam de alguma adaptação de material pedagógico, de recursos de acessibilidade; porém, o que se percebeu é que essa ação ainda não ocorria na prática.

No que diz respeito à receptividade por parte dos professores e dos colegas de sala de aula, todos os pesquisados avaliaram a receptividade dos professores de boa a excelente; já quanto à recepção pelos colegas de sala, sete afirmaram que foram bem recebidos; um entrevistado não se pronunciou; um informou não ter sido bem compreendido pelos colegas, devido a sua falta de frequência às aulas; e um sentiu certo preconceito por parte dos colegas de sala.

Em síntese, quanto à receptividade pelos professores e pelos colegas de sala, os entrevistados consideraram-na unanimemente um fator positivo ao descreverem essa ação, o que difere da opinião proporcionada pelos colegas de sala. Na visão de um entrevistado, não houve resposta. Um dos estudantes expôs a seguinte opinião: “A minha receptividade pelos professores foi muito boa, mas pelos colegas no início havia sim um pouco de preconceito por eu ser pessoa com necessidades especiais”.

No que diz respeito ao incentivo dado pelos professores, cinco dos entrevistados avaliaram que houve incentivo por parte desses profissionais, enquanto três julgaram que não houve essa ação, que pode ser melhorada. Pode ser extraído das entrelinhas da fala de um dos entrevistados que a educação é atividade-fim de uma instituição de ensino; se não há aluno, visível na percepção de uma inquerida, não há ensino.

As atitudes positivas dos professores, referentes à importância de receber bem os estudantes e incentivá-los, são procedimentos essenciais que contribuem para o aprendizado e a permanência na instituição. As autoras Costa, Reis e Araújo (2007) enfatizam que o afeto desencadeia a ação, que impulsiona a cognição, mas a sua ausência e a falta de incentivo do educador podem acarretar dificuldade de aprendizagem e possível evasão.

No que diz respeito ao acolhimento dado pelos profissionais do *Campus*, três inquiridos não quiseram ou não souberam opinar; cinco avaliaram a receptividade como boa, embora dois desses tivessem alguns entraves, um ligado à barreira comunicacional, que logo foi resolvido, e outro ligado a problemas com servidor, relatado por uma entrevistada; dois entrevistados, além de relatarem problemas com professores, tiveram ao mesmo tempo dificuldades com os colegas de sala.

Diante de tal contexto, ressalta-se que esta pesquisa aborda a educação como um direito social de todos; é necessário, por isso, que todos os integrantes do contexto educacional conheçam e pratiquem ações que valorizem o respeito ao próximo e a interação social. De acordo com os relatos, esses cidadãos não se sentiram acolhidos, uma vez que relataram problemas nas relações com técnicos em educação e docentes; enfatizando que ações como essas só contribuem para a evasão e o insucesso escolar.

Manica e Caliman (2015) reforçam a importância da atuação do docente; devem estes possuir conhecimento de interação social, saber lidar com as diferenças, valorizar a diversidade e a potencialidade dos estudantes e não somente focar nas dificuldades apresentadas. É importante a aquisição desses conhecimentos, não só pelos docentes, mas por todos os integrantes que compõem a área educacional e a sociedade, em prol de uma cultura mais inclusiva e menos excludente, de uma cultura que valorize as diferenças.

Quando questionados se os professores estavam preparados para ministrar aulas para pessoas com necessidades específicas, um entrevistado asseverou que, quanto à deficiência dele (esquizofrenia), sim; outro informou que dependia do professor, mas informou que todos se esforçavam para atender os estudantes com necessidades específicas, tirando dúvidas – explicou que, no *Campus* Taguatinga, havia atendimento individualizado para os estudantes; dois entrevistados avaliaram esse aspecto como bom e positivo; um argumentou que faltava mais um pouco de preparo desses profissionais; outro, que alguns professores não estavam preparados para atuar com pessoas com deficiência visual.

Sobre isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, no inciso III do art. 63, define a formação continuada para os profissionais de educação nos diversos níveis, primando pela educação com condições de trabalho em perspectiva inicial e continuada. Nesse sentido, o IFB dispõe de política de qualificação para incentivo à formação continuada desses profissionais por meio da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

Na atual conjuntura, fala-se muito em democratização do acesso ao ensino. De fato, o acesso foi preconizado, mas se vive, na prática, uma “cidadania de papel”, na qual os direitos desses cidadãos são negligenciados institucionalmente por professores que não consideram a necessidade de que, para incluir, é preciso

[...] vencer os desafios por meio de um planejamento diferenciado e de uma prática que exige maior desprendimento, organização do tempo e estudos extras. Propor uma aprendizagem que faça refletir e “pensar” sobre sua identidade, considerando o “saber”, a “bagagem” dos alunos, não é algo rotineiro nas salas de aula; exige o “querer” pedagógico desse docente comprometido com a diversidade. (MANICA; CALIMAN, 2015, pp. 70-71).

Assim, é imprescindível que o professor busque se capacitar, de modo que possa aperfeiçoar sua formação, para se preparar pedagogicamente para encarar os desafios do processo de inclusão da diversidade, com vistas a proporcionar atividades e metodologias diferenciadas de ensino que culminem na construção do conhecimento desse sujeito.

De acordo com os autores que tratam da evasão como resposta à formação docente (CHAVES; FILHO; MELO; FILHO, 2016), um dos fatores ligados às causas da evasão está relacionado à formação docente. Segundo eles, são comuns as queixas dos estudantes quanto à metodologia docente; orientam que a qualidade na formação docente se mostra significativa para enfrentar a evasão. Dessa forma, para reduzir a evasão escolar, reforça-se a necessidade da formação docente.

Sobre a acessibilidade no *Campus* Taguatinga, dois respondentes julgaram ser boa em relação a alguns pontos, mas, quanto a outros, não souberam opinar; uma informou que o local era bem adaptado; um avaliou que não era adaptado; outro, que faltava infraestrutura e material adaptado, e um respondente tratou sobre o erro na estrutura da rampa de acesso aos blocos de salas de aula e elevador.

O laboratório de eletromecânica ainda não é adaptado, os banheiros sim, quanto à biblioteca, existe problemas com o elevador, que trava, e antes ela não era acessível, pois várias vezes, para eu acessar a biblioteca tinha que subir as escadas com minhas muletas. (Estudante do Curso Técnico Subsequente em Eletromecânica).

Normalmente, quando se fala em acessibilidade, o foco volta-se principalmente para as pessoas com deficiência física e suas necessidades no dia a dia, como acesso a elevadores e rampas. De acordo com Moraes (2007), quando se pensa na acessibilidade em escolas, faculdades e instituições de ensino, o pensamento, de modo geral, não muda muito.

Sobre o tema, frisa-se que um termo recorrente diz respeito aos problemas relacionados à segurança pública, à falta de estrutura urbana nas proximidades da instituição e à falta de parada de ônibus. O *Campus* Taguatinga está situado na periferia e nas proximidades da Região Administrativa de Ceilândia, maior cidade do DF, onde também está localizada a maior favela da América Latina. Essa cidade se situa entre as que apresentam o maior índice de criminalidade da Região. Esse número tem repercutido no aumento da violência urbana, nas cidades próximas, como o crescimento dos casos de homicídio, “sequestro-relâmpago”, assalto à mão armada e tráfico de drogas.

Devido ao *Campus* Taguatinga estar localizado em área menos favorecida, como exposto pelos estudantes, ele tem sido alvo de constantes assaltos, muitos deles praticados com armas de fogo e armas brancas, cometidos contra servidores, funcionários terceirizados e estudantes, sendo os delitos praticados a qualquer hora do dia ou da noite. Esses acontecimentos fizeram com que gestores e professores formalizassem pedidos de mais segurança às autoridades competentes e também mobilizaram a comunidade escolar a reivindicar mais segurança.

A violência urbana tem contribuído para o aumento das taxas de evasão escolar, conforme pesquisa realizada sobre “O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza”, de autoria de Monteiro e Arruda (2011, p. 8). Os autores afirmaram que as “[...] escolas localizadas em áreas fortemente vitimadas pela violência urbana apresentam uma maior probabilidade de abandono escolar por parte de seus alunos”. Esse

problema, que contribuiu para a evasão de estudantes de vários cursos, também é ratificado em outras pesquisas e comprovado no *Campus* Taguatinga.

As causas apresentadas como determinantes para a evasão foram objeto de estudo de Lüscher e Dore (2011): problemas (estruturais), como a localização da residência, citada por dois estudantes, e o transporte, citado por dois sujeitos; (educacionais), como o despreparo dos estudantes, citado por seis pesquisados; (conjunturais) ligados à saúde, citados por um respondente, e de não adaptação, referido por um estudante; e problemas (econômicos) ligados ao horário de trabalho, informados por dois entrevistados. Adiciona-se a isso a opção por um curso de nível superior, carga horária extensa e a desmotivação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação identificou os fatores que influenciam na evasão escolar de estudantes com necessidades específicas em cursos de formação profissional de nível médio integrado e subsequente, com o intuito de sistematizar formas de intervenção social que contribuam para a promoção e o sucesso acadêmico do alunado em situação de risco de evasão.

Entre os achados, foi necessário compreender os fatores associados à evasão escolar no sentido de prevenir esse fenômeno, já que as causas estavam, em sua maioria, ligadas a aspectos de cunho institucional, como problemas relacionados a barreiras de comunicação e situação profissional, e de relacionamento entre professor/técnico administrativo em educação e estudantes. Nesse sentido, como aspectos de total relevância, surgiram fatores ligados ao preconceito e à discriminação praticados institucionalmente por professores, e à violência urbana nas proximidades do *Campus*.

Boa parte das pessoas com necessidades específicas passa por situações de preconceito e discriminação todos os dias; sendo lamentável que o âmbito escolar não se exime dessa prática. É ainda mais penoso confirmar que esse fato tem ocorrido nas dependências do *Campus* Taguatinga e por quem tem o dever de promover a inclusão. Para combater essa prática, é imprescindível que o IFB, como instituição de ensino pública e democrática, seja promotor do acolhimento e da permanência do seu alunado, com contribuição do Napne, a fim de promover o respeito e a valorização da diversidade, fazendo-se valer da verdadeira educação para todos.

Embora se evidenciem, neste século, tantas conquistas de direitos extensivos a todos, percebe-se, lamentavelmente, que ainda há atitudes preconceituosas quando se trata de pessoas com necessidades específicas, apesar da vasta legislação brasileira que fundamenta a promoção do bem de todos por uma sociedade sem preconceitos e de inclusão social, livre de quaisquer formas de discriminação.

Para mitigar as causas da evasão, percebeu-se essencial a sensibilização dos servidores para o trabalho com o público-alvo, incentivando a participação em palestras e cursos de formação continuada. A partir dessa constatação, conclui-se ser fundamental a atuação de uma

equipe multiprofissional, para que essas práticas sejam efetivadas como possibilidade para o desenvolvimento pleno, digno e satisfatório da diversidade cultural.

Salienta-se aqui o caráter exploratório desta pesquisa; buscou-se apenas abrir caminhos para o desenvolvimento de futuras ações, para promover a permanência dos estudantes com necessidades específicas no IFB, embora se reconheça que a necessidade de reflexão sobre intervir no fenômeno da evasão que incide nesse público deva ocorrer continuamente.

Conclui-se que, devido a problemas identificados no processo de evasão dos estudantes, é imprescindível que se formulem políticas educacionais eficazes para prevenção à evasão, para a garantia da permanência e para a saída exitosa dos estudantes da Instituição.

## Referências

---

- BAYMA-FREIRE, H.; ROAZZI, A.; ROAZZI, M. M. (2015). **Escolaridade dos pais e permanência dos filhos na escola.** Disponível em: <[http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/reipe.2015.2.1.721/pdf\\_4](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/reipe.2015.2.1.721/pdf_4)>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- CHAVES FILHO, V. A.; MAIA, N. O.; MELO, E. S. A. DE; FILHO, B. S. Evasão como resposta à formação docente – uma possível resposta à evasão. In: II Workshop Nacional sobre evasão na educação profissional técnica e tecnológica – da compreensão ao enfrentamento. MENDES, Josué de Sousa; SILVA, Cláudio Ney Nascimento da; MACHADO, Veruska Ribeiro; ARAÚJO, Adilson César de; SANTOS, Átila Pires dos; RAMOS, Paulo Baltazar; SANTOS, Yvonte Bazbuz da Silva (orgs.). Brasília: IFB.
- COSTA, A. C. DE O.; REIS, K. C. DOS; ARAÚJO, J. DE. **A afetividade nas relações professor-aluno:** um estudo na educação de jovens e adultos. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2006.2/a%20afetividade%20nas%20relaes%20professor-aluno%20um%20estudo%20na%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2006.2/a%20afetividade%20nas%20relaes%20professor-aluno%20um%20estudo%20na%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- DESLANDES, F. S.; NETO, O. C.; MINAYO, M, C de S. (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002
- DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.** Cad. Pesquisa, 2011, vol. 41, n. 144, Evasão na Educação Profissional: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES.
- GAIOSO, N. P. DE L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** 75 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- \_\_\_\_\_. (2009). **Estudo de caso:** Fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório. São Paulo: Atlas.

- LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. **Política educacional no Brasil:** educação técnica e abandono escolar. RBPG, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, 2011. Primeira Seção, Capítulo 5, dezembro 2011.
- MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **Educação Profissional para Pessoas com Deficiência.** Um novo jeito de ser docente. Brasília: Liber Livro, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2009, p. 47.
- MONTEIRO, V.; ARRUDA, E. O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza. **Anais do I circuito de debates acadêmicos.** Fortaleza: IPEA, 2011, Code.
- MORAES, M. G. DE. **Acessibilidade e inclusão social em escolas.** Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia, 2007, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.
- NASCIMENTO, F. N.; FARIAS, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, C. do F.; FLORINDO, Maria Ferreira Girlane; SAMICO, Neide (orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva:** Um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Editora IFB, 2013.
- PACHECO, E. **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2011.
- PAIXÃO, L. E.; DORE, R.; MARIOTTA, U.; LAUDARES, J. B. In: DORE; Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (orgs.). **Transição escola-trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil.** 2014.
- TURBANEK, D.; ROSS, P. **Educação Inclusiva.** 2. ed. Curitiba: Editora Fael, 2011.

# Capítulo 19

## **Percepções Sobre o Curso de Inglês como uma Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social e Escolar no *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília**

*Patricia Silva Santiago Melo  
Sônia Alexandre Galinha*

### **INTRODUÇÃO**

O Instituto Federal de Brasília (IFB) é uma das principais instituições de ensino voltadas para a educação profissional e tecnológica no Distrito Federal. Entretanto, desde sua implementação em 2008, observamos que o número de alunos com deficiência matriculados nos cursos do IFB é baixo, embora a formação acadêmica e a capacitação para o mercado de trabalho sejam direitos garantidos por lei às pessoas com deficiência. A elas, devem ser asseguradas condições para a permanência e a conclusão com êxito no curso a que se propõem realizar. Assim, entre a realidade contextual e a imposição legal, percebemos a falta de efetividade do cumprimento das leis, dos decretos e da própria Constituição Federal para a manutenção dos mecanismos de acesso e permanência da Educação para Todos.

Antes da implementação do curso Inglês para Deficientes Visuais, a Coordenação de Educação Inclusiva do Instituto Federal de Brasília detectou a escassa procura e o baixo índice de matrículas realizadas por pessoas com deficiência para os cursos ofertados pelo Instituto no período compreendido entre 2008 e 2011. Não sabendo exatamente a causa da ausência de alunos com deficiência nos *campi*, essa coordenação entrou em contato com as principais associações e instituições que atendem pessoas com deficiência (auditiva, visual, motora etc.) existentes em Brasília para divulgar os cursos e para alertar para a quantidade de vagas oferecidas por uma escola de educação básica, técnica e tecnológica pública e de qualidade.

A inquietação da proposta do curso Inglês para Deficientes Visuais nasceu então da sensação de que nem todos estavam sendo alcançados e que a educação não estava servindo a quem precisava, apesar dos esforços já feitos. Desse modo, a proposição do curso veio como

uma forma de garantir o compromisso social do IFB, caracterizando-se como uma estratégia, uma ação interventiva, uma ação afirmativa no âmbito da educação básica, técnica e tecnológica.

Diante do exposto, pretendemos, com este artigo, perceber de forma mais abrangente como esse curso atuou como uma estratégia de intervenção social a partir da fala dos alunos; pretendemos expor e analisar essas percepções acerca do papel do curso Inglês para Deficientes Visuais e das ações desenvolvidas no *Campus* durante o processo de acesso, permanência e conclusão dessa proposta, para contribuir com a consolidação de um processo de inclusão social mais sensível, consciente e profissional.

Os resultados apresentados neste artigo são parte de uma dissertação de mestrado intitulada “Uma sala exclusiva: os primeiros passos para a construção de um *Campus* inclusivo no IFB” defendida no âmbito do programa de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém. Este artigo é uma forma de entender parte do processo de inclusão que pretendemos continuar a desenvolver ao longo dos anos na Instituição.

## **A INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

O tema *inclusão* permeia diversos segmentos e não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas da sociedade, enquanto cidadãos com direito à igualdade, à oportunidade e ao acesso a recursos disponíveis. Atualmente, a sociedade tem mais consciência sobre aspectos relacionados à inclusão social de minorias em geral, como pessoas negras, deficientes e homossexuais, já que, no que tange ao aspecto legal, todos têm os mesmos direitos e são iguais perante a lei, conforme a Constituição Federal (CF) de 1988 prevê.

São consideradas excluídas as pessoas que, por diferentes motivos (como gênero e etnia), não possuem as mesmas oportunidades dentro da sociedade, tais como condições socioeconômicas, condições de acesso a tecnologias (exclusão digital) etc. A inserção dessas pessoas que se encontram à margem da sociedade ou sem o acesso às tecnologias digitais ocorre, geralmente, por meio de projetos ou políticas públicas de inclusão social, geralmente nas áreas de educação, saúde, lazer e esporte.

Embora seja uma temática em constante evolução e defendida principalmente pelo campo das políticas sociais, discutir inclusão social é ainda um grande desafio. O termo *inclusão social* é amplo e utilizado em contextos diferentes, além de ser utilizado em referência a questões sociais variadas. Quando se remete à inclusão social de pessoas com deficiência, é utilizado geralmente para fazer referência à inserção de pessoas com algum tipo de deficiência nas escolas de ensino regular e no mercado de trabalho. De acordo com Sassaki (1998, p. 09), “a sociedade inclusiva começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta”. Entretanto, o processo de inclusão social de pessoas com deficiência tornou-se efetivo a partir da Declaração de Salaman-

ca em 1994, respaldada pela Convenção dos Direitos da Criança (1988), da Declaração sobre Educação para Todos (1990) e da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Pimenta e Salvado (2010) afirmam que a processo de inclusão configura-se necessário à população com deficiência porque, ao longo da história, constatou-se que essas pessoas foram objeto de perseguição, segregação, exclusão e discriminação. A partir dessas condições, inscritas em diferentes períodos históricos, é perceptível que a pessoa com deficiência sempre esteve em uma situação de desvantagem, vulnerabilidade e desigualdade social, pois sofreu com a privação e a negação de acesso a determinados recursos considerados essenciais ao bem-estar, como educação, emprego, saúde e lazer.

Como explica Bartalotti (2006), nesse período a sociedade se detinha na concepção de que a deficiência era algo inerente à pessoa e um impeditivo para frequentarem os mesmos ambientes e usufruírem dos mesmos benefícios que os demais. A autora afirma também que, ao superar essa concepção por meio de propostas inclusivas, a sociedade entenderá a inclusão como “uma possibilidade de abertura de espaços sociais, uma garantia do direito de cada cidadão ter acesso aos recursos de sua comunidade” (BARTALOTTI, 2006, p.12).

De acordo com Sasaki (1999), a inclusão social é conceituada como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em sua estrutura as pessoas com deficiências, de forma a assumir diferentes papéis na sociedade. Isso faz com que os envolvidos tenham condições de criar soluções para seus problemas e vejam efetivadas ações de oportunidades equitativas para todos. Para ele,

ter oportunidades para tomar decisões que afetam a própria vida, realizar atividades de própria escolha. Vida independente tem a ver com autodeterminação. E com o direito e a oportunidade para seguir um determinado caminho. (SASSAKI, 1999, p. 41).

Dessa forma, a inclusão constitui-se como um elemento de transformação social quando o sujeito excluído recebe a oportunidade de se expressar, de tomar decisões de forma independente, de reconstruir sua autoestima e de se empoderar de algum conhecimento.

Sasaki (1999) aponta ainda que a inclusão social contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de pequenas e grandes transformações, como as referentes à estrutura física, ou seja, pela mudança de atitude e de mentalidade de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência. Segundo o autor, para incluir, a realidade atual precisa ser modificada de forma a ser capaz de atender às necessidades de seus membros, tendo-os como parceiros na discussão dos problemas e na proposição de soluções.

Para Bartalotti (2006), a inclusão constitui-se como uma proposta de construção de cidadania na qual a sociedade inclusiva envolve todos os segmentos sociais ao modificar um modo de ser, pensar e agir. A autora esclarece que a inclusão social é um processo em que há a necessidade de transformação tanto da pessoa com deficiência quanto da sociedade. Dessa forma, a inclusão deve ocorrer em todos os níveis, de forma a garantir a autonomia das pessoas com deficiência, para que tenham condições de exercer seus direitos como todos os cidadãos.

A inclusão social, em suas diferentes faces, é efetivada por meio de políticas públicas, as quais, além de oficializar, devem viabilizar a inserção dos indivíduos nos meios sociais. Para isso, é necessário que sejam estabelecidos padrões de acessibilidade nos diferentes espaços (escolas, empresas e serviços públicos), assim como também é necessário o investimento em formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no processo de inclusão, principalmente dos professores.

Felizmente, a sociedade está mudando sua percepção a respeito das pessoas com deficiência, especialmente dos trabalhadores com deficiência. A prática de inclusão social vai se ampliando com base nos fundamentos de aceitação das diferenças e da aprendizagem por via da cooperação e do compartilhamento de responsabilidades. Bartalotti (2006) acredita que a transformação de uma sociedade inclusiva se dará por dois caminhos intimamente relacionados: convivência e conhecimento. Para essa autora, são desenvolvidos, no processo de interação social, sentimentos de empatia, solidariedade, e, principalmente, de respeito pelo outro. Para isso, é necessário estar junto, partilhar espaços e ações para que se possam entender as particularidades do outro e reconhecer a diversidade como parte integrante da vida em sociedade.

Apesar do avanço na legislação e nos projetos de inclusão, há de se reconhecer que a sociedade inclusiva é uma conquista a ser feita, visto que a sociedade vem apresentando mudanças significativas para alcançar a inclusão social de minorias (entre elas, as pessoas com deficiência). Há necessidade de transformação do contexto educacional atual, dentro de um processo de inclusão que envolva aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos em prol de educação para todos.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE INGLÊS PARA DEFICIENTES VISUAIS.**

O Curso Inglês para Deficientes Visuais foi ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, *Campus* Taguatinga Centro, com o apoio da PREX (Pró-reitoria de Extensão) e em parceria com a Biblioteca Braille de Taguatinga, para impressão do material e outras ações. Após a consagração dessas parcerias, foram realizadas visitas a entidades que fazem atendimento especializado a deficientes visuais. Essas visitas tinham o objetivo de divulgar o curso e sondar as necessidades profissionais e culturais do uso da língua inglesa na vida desse público. A Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABDV) foi um dos locais visitados.

Feito esse diagnóstico, em abril de 2012, foi lançado o edital N° 76/RIFB, de 14 de maio de 2012, para a seleção de estudantes para os cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) e cursos técnicos para o ingresso dos alunos no 2º semestre letivo de 2012 no IFB. Entre os cursos ofertados, estava o Curso de Inglês para Deficientes Visuais – nível básico. O edital oferecia 20 vagas para esse curso, e a seleção seria por meio de sorteio. Como foram apenas 15 pessoas inscritas, todas foram contempladas com a vaga e convocadas para a matrícula. Um dos requisitos necessários para o ingresso no curso era apresentar algum tipo de deficiência visual, sendo cegueira ou baixa visão. Outro requisito era ter cursado o Ensino Fundamental.

Em setembro de 2012, demos início ao curso. As aulas eram presenciais, e os estudantes dispunham de ferramentas tecnológicas, de recursos táteis (materiais em alto relevo, em EVA) e de tradução literal de palavras para facilitar o aprendizado e proporcionar muitas descobertas em relação ao aprendizado de uma nova língua. Durante as aulas, também foram utilizadas técnicas de audiodescrição para auxiliar o entendimento das situações de uso da língua e dos vídeos reproduzidos em sala.

O curso teve duração de três semestres. Durante todo esse tempo, a turma criou um relacionamento forte de amizade e de companheirismo. Era uma turma heterogênea que apresentava homens e mulheres de diferentes idades, escolaridades e formações profissionais. O mais instigante era que cada um tinha uma história diferente de como havia perdido a visão ou adquirido a baixa visão. É importante salientar que nenhum aluno havia nascido com a deficiência visual. Todos eles perderam ou estavam perdendo a visão por causa de algum trauma ou doença, depois de jovens ou adultos.

Durante a oferta do curso, surgiram algumas dificuldades, tais como: falta de acessibilidade arquitetônica no *Campus*; necessidade de quebra de barreiras atitudinais com a comunidade; e falta de material adequado para o desenvolvimento do curso. Essas dificuldades foram contornadas, porém, com a preocupação de incluir sem excluir. Nove alunos concluíram o curso.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos a pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2015, p. 21), responde as questões muito particulares e ocupa, nas Ciências Sociais e Humanas, um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Nesse âmbito da realidade social, o pesquisador qualitativo interessa-se por analisar um conjunto de fenômenos que, ainda segundo o autor, “se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.”

Dadas às características da pesquisa-objeto deste estudo, parece ser apropriado classificá-la como exploratória e ao mesmo tempo descritiva. Ressaltamos que não foram encontrados resultados de estudos que procurassem analisar a proposição de objeto de estudo igual ou parecido. Isso posto, a visão exploratória ajudaria a identificar a relação entre as impressões dos entrevistados acerca das contribuições do curso Inglês para Deficientes Visuais e os passos propostos para o desenvolvimento de um *Campus* inclusivo.

Os autores Bogdan e Biklen (2003) reiteram que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através de trabalho intensivo de campo para a obtenção de dados descritivos; reiteram tam-

bém que o pesquisador enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Neste estudo de caso, utilizamos a pesquisa documental por meio do acesso a arquivos institucionais e a relatórios, pelos quais foi possível conhecer o contexto através de documentos produzidos, que contribuíram para elucidar o contexto da pesquisa e respaldaram os fatos relatados por conterem dados muito importantes relacionados ao desenvolvimento desta pesquisa. Os documentos analisados foram, sobretudo, de grande relevância para o tema estudado, além de serem fontes de total confiabilidade por serem documentos oficiais elaborados pela instituição, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e a Resolução 024/2013, por exemplo, que regulamenta o funcionamento e as atribuições dos NAPNEs do Instituto.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados que utilizamos nesta pesquisa. Gil (2014, p. 109) afirma que a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social.

Para atingir os objetivos deste estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas, organizadas em guião de entrevista com os oito dos nove estudantes que frequentaram o curso Inglês para Deficientes Visuais no *Campus* Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília, o qual ocorreu no período compreendido entre agosto de 2012 e dezembro de 2013. Os participantes foram previamente informados sobre o que pretendíamos nesse estudo e sobre a relevância de participarem da pesquisa. O contato foi feito, inicialmente, por telefone. Feito isso, convidamos os participantes para contribuírem com os seus relatos de experiência e pedimos que eles escolhessem o melhor dia, horário e local para serem entrevistados.

A realização das entrevistas aconteceu no local indicado pelos estudantes, com o objetivo de facilitar a sua participação. Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi realizada com os participantes da investigação, que responderam às perguntas elaboradas previamente, tendo em vista os objetivos do estudo. Essa abordagem caracteriza-se pela interação, pois se desenvolve a partir de perguntas precisas, pré-formuladas e com uma ordem preestabelecida. Essa técnica permite maior liberdade que o questionário, mas a estrutura da entrevista pode constranger a iniciativa do entrevistado, como explicam Richardson et al (2012, p. 210-212). Os autores citados afirmam que “a entrevista guiada é utilizada particularmente para descobrir que aspectos de determinada experiência produzem mudanças nas pessoas expostas a ela.” Assim, por meio de questões norteadoras, o entrevistado tem liberdade de se expressar como ele quiser.

Consideramos participantes todos os estudantes que, ao serem contatados, dispuseram-se a colaborar com este estudo pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e que autorizaram a publicação de seus relatos e de suas imagens, concordando, assim, com a participação voluntária e consensual da etapa de coleta de dados. Para ser considerado participante, o aluno também tinha que ser egresso do Curso de Inglês para Deficientes Visuais.

Para preservar a identidade dos oito participantes, os nomes foram substituídos e, a fim de manter o sigilo, eles foram codificados. Escolhemos caracterizá-los por cores ao longo de toda a pesquisa. O motivo dessa escolha se deu especialmente pela referência ao curta-metragem “As Cores das Flores”, que foi utilizado em uma aula no início do curso e que trouxe uma maravilhosa discussão e sensibilização sobre a forma como um deficiente visual contempla as cores. Assim, para complementar essa relação, escolhemos as cores para identificar os participantes a partir da observação de como eles atuavam durante o período do curso e de como deixavam transparecer aspectos de sua personalidade.

Portanto, a cor escolhida para identificá-los individualmente está relacionada com a sua personalidade ou com o aspecto mais marcante do seu comportamento. As cores escolhidas foram: Amarelo, Azul, Laranja, Marrom, Rosa, Roxo, Verde, Vermelho.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Apresentaremos aqui os dados da categoria que emergiram dos dados obtidos na entrevista e que mostram a percepção dos estudantes acerca do papel do curso Inglês para Deficientes Visuais e das ações desenvolvidas no *Campus* durante o processo de acesso, permanência e conclusão dessa proposta.

Os termos recorrentes nas respostas dos estudantes entrevistados apontam que o curso contribuiu para a reinserção deles no contexto social e escolar. A maioria fez uso das seguintes expressões: aprendizado, quebra de barreiras, superação do medo, recomeço, superação pessoal, retorno ao ambiente escolar, realização de um sonho. Assim, observamos que a percepção dos alunos em relação ao curso proposto foi positiva, pois confirma que, para além do ensino da língua inglesa, o curso contribuiu de alguma forma – nos aspectos pessoal, profissional ou social – para a vida dos participantes.

A oportunidade de escutar os estudantes foi muito emocionante e reveladora. Houve relatos de alunos que, antes do curso, estavam quase em depressão por estarem perdendo a visão gradualmente; relataram ter melhorado emocionalmente depois de começarem a frequentar as aulas. Outros relataram que se sentiam muito felizes por terem aprendido algo novo e por terem feito amigos.

Nas entrevistas, Amarelo, Laranja, Rosa e Roxo afirmaram que participar do curso de inglês foi uma experiência muito positiva, uma experiência que possibilitou o recomeço da vida escolar e social, a interação com outras pessoas, a conquista de novas amizades, e o rompimento de barreiras pessoais, além de promover o enfrentamento de novos desafios.

Em consonância com os objetivos iniciais da proposta desse curso, percebemos, por meio da fala dos participantes da pesquisa, que essa ação também funcionou como um fio condutor para abrir um diálogo entre a comunidade escolar e as necessidades dos alunos, promovendo várias outras ações de intervenção que discutissem a inclusão e evidenciassem as necessidades de transformação de práticas educativas e atitudes da nossa sociedade.

Com base nas falas dos alunos sobre o que o curso representou na vida deles, podemos caracterizar o curso Inglês para Deficientes Visuais como uma estratégia de intervenção social, o que remete à fala de Díaz (2009) a respeito da intervenção social como prática da educação social, configurando-a como uma forma de socializar corretamente o indivíduo e de aliviar as necessidades geradas pela convivência. Sendo a “educação social uma prática que medeia a socialização dos indivíduos”, a intervenção social constitui-se como uma “ação educadora da sociedade”, como reitera o autor. Portanto, a intervenção social pressupõe um conjunto de ações que contribuam para o interesse do desenvolvimento local e para a melhoria das condições de vida de determinada parte da população.

Nas respostas dos entrevistados sobre a percepção frente às ações desenvolvidas no *Campus*, constatamos a frequência dos seguintes termos: visibilidade, inserção, formação da comunidade escolar, consciência/conscientização. Nesse sentido, todos os estudantes entrevistados afirmaram que as ações desenvolvidas foram úteis de alguma forma. A partir da fala dos estudantes entrevistados, compreendemos que as ações desenvolvidas pelo *Campus* durante o período vigente do curso Inglês para Deficientes Visuais funcionaram tanto como um mecanismo para a permanência dos alunos participantes quanto como uma forma de dar visibilidade a aspectos referentes à deficiência visual. Funcionaram também para capacitar a comunidade escolar sobre as questões relacionadas à inclusão e à educação inclusiva de pessoas com deficiência.

De acordo com o Relatório Semestral de ações realizadas pelo NAPNE do *Campus* Taquatinga Centro, durante o período de realização do curso Inglês para Deficientes Visuais houve um significativo aumento de ações desenvolvidas para a permanência de alunos com deficiência, bem como um aumento de eventos para a sensibilização e a capacitação da comunidade escolar sobre assuntos referentes ao Deficiente Visual na Instituição. Além disso, os alunos participaram de várias atividades pedagógicas e culturais, como seminários, visitas técnicas, feiras, passeios e eventos.

Uma das principais ações do *Campus* que mobilizou a comunidade escolar e deu visibilidade ao curso, foi a confecção da Maquete Tátil. Esse projeto foi apresentado na Feira de Educação Profissional e Tecnológica e na SBPC, em 2013. Após a análise dos relatos dos entrevistados em relação à participação de alunos do curso nessa atividade, compreendemos que todos os estudantes expressaram sentimento de orgulho, de inclusão e de valorização por terem participado diretamente ou indiretamente desse projeto.

Amarelo, Azul, Marrom, Laranja, Vermelho e Rosa concordaram dizendo que essa experiência foi muito significativa para o aprendizado, para conhecer pessoas e mostrar aos outros que a pessoa com deficiência visual é capaz de produzir conhecimento. Verde afirmou que essa ação serviu, também, para o resgate da autoestima e da melhoria da qualidade de vida.

Azul e Rosa disseram que as ações desenvolvidas no *Campus* contribuíram muito para dar visibilidade para o deficiente visual e inseri-lo em uma realidade que o permitia participar e trocar experiências.

Destacamos a importância da interação no processo de inclusão por meio das ações desenvolvidas, pois é na convivência social que a educação passa a existir, consoante aos ensinamentos dos autores Stainback e Stainback (1999), e em concordância com o autor Ainscow (2008), que ressaltam a importância de as pessoas estarem disponíveis para a interação, configurando assim o processo de aprendizado que acontece inevitavelmente no processo de inclusão.

Verde e Vermelho disseram que as ações contribuíram para a formação da comunidade escolar numa perspectiva inclusiva ao debater sobre os aspectos relacionados à inclusão e ao desmitificar os preconceitos que envolvem o tema. Nesse sentido, percebemos mais uma vez, pelas falas dos estudantes, que as ações desenvolvidas no *Campus* e relacionadas ao curso fazem parte do conjunto de ações da intervenção social que procurou valorizar as pessoas, as relações interpessoais, o caminho para a realização social e a integração, criando condições para o desenvolvimento pessoal e social de cada um, como nos orienta Azevedo (2011) sobre as competências da educação social.

Laranja afirmou que as ações realizadas foram uma forma de conscientizar as pessoas em relação à deficiência visual e serviram para diminuir a discriminação e para mostrar à comunidade escolar que as pessoas com deficiência visual são capazes de realizar algo.

Também ressaltando a capacitação por meios das ações realizadas, Amarelo relatou que a oferta dos cursos de Braille e de audiodescrição foi uma experiência riquíssima, tanto para comunidade escolar quanto para os alunos deficientes visuais.

Por meio da fala dos entrevistados, também foi possível perceber a opinião deles sobre o atendimento e o tratamento dispensados a eles pela comunidade escolar, sobretudo pelos servidores e funcionários. Embora muitos critiquem em suas falas a falta de preparo no atendimento e no tratamento dado pela comunidade escolar, percebemos, de um modo geral, que os estudantes entrevistados tiveram uma percepção positiva em relação à mudança de atitude e à boa vontade das condutas dos envolvidos no projeto, uma vez que confirmaram que as ações de capacitação que aconteceram durante a realização do curso surtiram os efeitos esperados, transformando as atitudes das pessoas envolvidas, pois em seus relatos eles evidenciaram a evolução no modo de agir dessas pessoas.

Rosa e Laranja relataram que a comunidade escolar era esforçada e estava sempre disposta a ajudar, mas assim como Azul, disseram que eles não sabiam inicialmente como abordar um deficiente visual para conduzi-lo ou ajudá-lo, e reconheceram que essa situação foi melhorando ao longo do curso, à medida que eles recebiam informações. Verde também entendeu que houve maior compreensão da comunidade escolar em relação ao deficiente visual e às pessoas com deficiência. Isso remete à afirmação do autor Sassaki (1999), quando este destaca que a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas envolvidas.

Consideramos, assim, a importância de debatermos a inclusão no ambiente escolar, o que vai ao encontro da afirmação de Mantoan (2003, p. 53), quando a autora afirma que “a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”. Portanto, promover na escola o processo de inclusão possibilita, às pessoas com deficiência, não apenas frequentar o sistema educacional, mas também permanecer nele, rompendo barreiras, superando limites e vencendo obstáculos.

A partir da sua experiência, Vermelho contou que todos no *Campus* estavam bem preparados e foram muito sensíveis à situação dos deficientes visuais. Marrom e Roxo ressaltaram a postura colaborativa, acolhedora e atenciosa da comunidade escolar. Eles afirmaram que as pessoas eram muito educadas e que tinham boa vontade em ajudar. Marrom relatou que teve até uma funcionária que aprendeu como conduzir os deficientes visuais e que isso os auxiliava muito.

O relato dos colaboradores apontou que a comunidade escolar participou efetivamente do processo de inclusão, e que o convívio com os estudantes com deficiência permitiu o despertar de um novo olhar e, conseqüentemente, a mudança de conduta dessa comunidade escolar. Essa situação remete à fala dos autores Oliveira, Figueiredo e Nunes (2012), quando afirmam que a sociedade tem um papel muito importante na superação de preconceitos e inclusão das pessoas com deficiência. Os autores reportam que, ao se depararem com pessoas com deficiência, muitas pessoas que não tem deficiência ficam sem reação, sentem desconforto pela situação, e colocam o deficiente como “diferente”, atitude esta que faz com que eles se sintam discriminados perante a sociedade.

No decorrer da entrevista, quando são questionados sobre o entendimento do conceito de inclusão social, todos os colaboradores expressaram sua interpretação acerca desse tema, de forma segura e clara. Não notamos hesitação ou dúvida no momento dos relatos, o que demonstrou que os sujeitos participantes do curso possuem uma postura consciente dos seus direitos e deveres; é possível perceber que eles se sentiram incluídos socialmente ao realizarem o curso de Inglês para Deficientes Visuais, por meio da forma como eles compartilharam, na entrevista, suas percepções sobre a inclusão social.

Quando Azul definiu o que entende por inclusão, a estudante ressaltou que, muitas vezes, acontece uma inclusão excludente na sociedade, ou seja, a prática da inclusão permeada de aspectos que excluem a pessoa com deficiência desse processo.

Ao se posicionar criticamente, sobre o seu entendimento de inclusão, a fala da colaboradora Azul remete ao que Vargas (2010) afirma sobre o desafio de incluir sem excluir. A autora diz que “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Isso significa dizermos que, quando uma escola se diz inclusiva, mas não proporciona condições adequadas para o aprendizado do aluno com deficiência ou qualquer outra necessidade, não há inclusão, e sim o que alguns autores, como

Sasaki (1999), chamam de integração. Esse autor cita que a integração “é a inserção da pessoa com deficiência para conviver em sociedade” (1999, p. 43).

A integração pede concessões e seleciona somente indivíduos excluídos aptos. Consequentemente, é um processo que segrega, enquanto a inclusão exige rupturas em seu sistema e envolve todos os excluídos. Vargas (2010, p. 4) acrescenta: “a inclusão beneficia todas as pessoas e não só as com deficiência, porque a verdadeira inclusão é para todos e não só para os excluídos que provarem estar aptos.”. Sobre esse aspecto, Carvalho (2005) reforça que o conceito de inclusão é envolto de sutileza, pois, segundo a autora, a inclusão não é um estado, e sim um processo; em alguns casos, a presença de alunos com deficiência em classes comuns não garante que eles estejam incluídos. Podemos estar presentes, porém excluídos, a autora completa.

Amarelo, Laranja, Marrom, Rosa e Verde compartilham a mesma representação do que é inclusão social ao definirem o conceito como o direito de ter igualdade independentemente das diferenças, como o direito de poder fazer parte do meio e de ter acesso a tudo que a sociedade dispõe (acesso à informação, acesso arquitetônico, acesso aos recursos tecnológicos, à tecnologia, acesso a diferentes sistemas – escola, saúde, comércio... – etc.). Essa representação acerca da inclusão corrobora a definição que os teóricos Sasaki (1999), Bartalotti (2006) e Carneiro (2005) fundamentaram sobre esse conceito. Nesse sentido, a inclusão é entendida como um processo que pressupõe estar inserido, fazer parte, ato ou efeito de incluir. No que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, significa torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público.

O entendimento do conceito de inclusão – visto como um processo de mudança bilateral em que ambas as partes, sociedade e pessoas com deficiência, passam por uma transformação – permitiu-nos constatar que o curso de Inglês para Deficientes Visuais funcionou tanto como uma estratégia de intervenção social para promover a inclusão escolar e social dos estudantes participantes da proposta, como um meio de capacitar a comunidade escolar para entender as necessidades de seus membros e mudar sua concepção acerca disso.

As mudanças acontecem gradativamente, à medida que a sociedade também se envolve nesse processo de inclusão por meio da conscientização, da variação de atitude e do esclarecimento frente ao desconhecido. Bartalotti (2006, p. 32) reforça essa concepção, afirmando que é necessário permitir que “situações de interação promovedoras de desenvolvimento se constituam, não só para a pessoa com deficiência, mas para todos os que partilham dessa convivência”. Para a autora, no processo de inclusão social, todos os segmentos da sociedade modificam a forma de pensar e de agir para contribuir para a construção da cidadania e da sociedade inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que apresentamos pretendeu analisar o processo de inclusão social e escolar desencadeado pela proposição do curso Inglês para Deficientes Visuais no *Campus* Taguatinga Centro. O curso, ministrado em uma sala exclusiva para deficientes visuais, foi uma proposta desenvolvida a partir dos procedimentos da educação especial, pelo uso de recursos disponíveis para atender essa necessidade específica (como material adaptado, textos em braile, texto ampliado, recursos táteis etc.) e seguiu os princípios da Educação Inclusiva. Diante das mudanças sociais e educativas da inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e escolar, questionamos os estudantes do referido curso sobre suas percepções acerca das ações que permearam o processo de acesso, permanência e conclusão durante a realização desta proposta.

O estudo permitiu identificar qual foi o papel do curso para contribuir com estratégias de inclusão social e escolar, como quais as sugestões de ações que os estudantes do curso propuseram com o objetivo de contribuir para a continuação do percurso que objetiva tornar o *Campus* um ambiente cada vez mais inclusivo.

O relato das experiências dos estudantes participantes do curso Inglês para Deficientes Visuais e a exposição das suas percepções nos permitiu constatar que as ações desencadeadas permitiram refletir sobre a construção do processo de inclusão, assim como sobre a necessidade de aperfeiçoamento dos mecanismos de conclusão, permanência e acesso para promover a inclusão de pessoas com deficiência não apenas em um *Campus*, mas também nos demais *campi* que fazem parte do Instituto Federal de Brasília.

Criticamente, a análise dos resultados das entrevistas apontou, ainda, que a inclusão social de pessoas com deficiência e a educação inclusiva devem ser discutidas entre a comunidade escolar para transformar as práticas e desmistificar os preconceitos em torno do conceito de deficiência. Este estudo constatou a mudança de atitude da comunidade escolar quando esta participa de ações de sensibilização e de conscientização. Na oportunidade do curso de Inglês para Deficientes Visuais, as ações desenvolvidas no *Campus* debateram aspectos voltados para a deficiência visual, mas para contemplar os preceitos da educação inclusiva, há a necessidade de trazer ao debate e ao conhecimento as particularidades referentes a todas as deficiências, transtornos de desenvolvimento global e altas habilidades.

Para que isso seja possível, entendemos que a escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem, e buscando atender as necessidades de qualquer educando, sem discriminação. Todos os envolvidos no processo educativo necessitam da mesma atenção para a inclusão.

Sendo este trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Social, destacamos a possibilidade da atuação do educador social no desenvolvimento do processo de inclusão de forma consciente e sistemática, de modo que permita a integração social dos indivíduos e a aquisição de competências sociais para melhorar as relações em todos os âmbitos. O educador social é

um dos principais agentes de transformação na escola para possibilitar a socialização e a difusão dos conceitos inclusivos; é preciso que esse agente, que é responsável pela articulação, esteja também capacitado para formar outros agentes com responsabilidade na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, para atender às necessidades educacionais de todos, tem-se de passar por um processo de transformação que é lento; o fato é que a inclusão não pode ser mais ignorada. Uma das tarefas do educador social nesse contexto é identificar constantemente quais as intervenções e as ações que podem ser desencadeadas ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos e todas. A formação de professores torna-se assim uma necessidade intrínseca enquanto ação permanente, construída por meio de percepções diárias da realidade em que o educador está inserido e da percepção das mudanças pelas quais o mundo está passando.

Dada a experiência deste estudo de caso e pensando em um projeto de intervenção com possível aplicabilidade dos conhecimentos do mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária que esteja voltado para a promoção da educação inclusiva no *Campus Taguatinga Centro*, refletimos sobre a possibilidade de propor algumas disciplinas na grade curricular dos estudantes do curso Letras Espanhol, que é o principal curso de licenciatura do *Campus*. A proposta é fazer com que universitários tenham, em sua grade curricular, algumas disciplinas que abordem tópicos especiais em educação inclusiva e comecem a se capacitar nesse aspecto antes mesmo de atuarem em sala de aula. Essa seria uma das primeiras ações que levariam à mudança de postura desses profissionais e daria uma melhor preparação a eles ao enfrentarem os novos desafios no seu cotidiano enquanto futuros professores e agentes de transformação. Essa ação inicial seria a primeira para o desenvolvimento de outras ações e projetos relacionados à Educação Inclusiva com base na Educação Social para a formação de futuros professores de Espanhol.

Portanto, a formação inicial e continuada, numa perspectiva inclusiva, precisa ser pensada como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os futuros professores a buscarem o seu desenvolvimento profissional e pessoal e a transformação de suas práticas, uma vez que a inclusão não é apenas reunir um grupo de pessoas com deficiência em uma sala de aula e oferecer o material adaptado. Incluir é criar mecanismos para que o estudante com deficiência se insira no grupo social, para que desenvolva competências sociais que promovam mudanças de comportamento tanto nele quanto em outros agentes da comunidade escolar que trabalhem ou estudem na instituição.

## Referências

---

AINSCOW, M. **Educação Especial**. 2008. Disponível em: <[http://www.redepeabirus.com.br/redes/form/post?pub\\_id=46815](http://www.redepeabirus.com.br/redes/form/post?pub_id=46815)>. Acesso em: 30 jan. 2016.

AZEVEDO, S. **Técnicos Superiores de Educação Social**. Necessidade e Pertinência de um Estatuto Social. Porto: Fronteira do Caos Editores, 2011.

- BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade? São Paulo: Paulus, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2003.
- CARNEIRO, M. A. **A Educação Profissional para Pessoas com Deficiência** – Cursos e Programas Inteligentes. Brasília: Ed. Instituto Interdisciplinar, 2005.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- DECRETO nº 6.949 (2009, 25 de agosto). Promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2016.
- DÍAZ, A. S. Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social. **Revista Lusófona De Educação**, 7(7). 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>>. Acesso em: 19 mar. 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- OLIVEIRA, N. A. A. de, FIGUEIREDO, G. M. M. da S., NUNES, M. A. C. **Inclusão Social**: o educador superando limites e vencendo preconceitos. *Educação, Cultura e Comunicação*, 3 (5). 85-102, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/eecom/article/viewFile/485/331>>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- PIMENTA, A. E SALVADO, A. **Deficiência e desigualdades sociais, Sociedade e Trabalho**, 41, pp. 155-166, 2010. Disponível em: <[http://www.gep.msss.gov.pt/edicoes/revistasociedade/41\\_11.pdf](http://www.gep.msss.gov.pt/edicoes/revistasociedade/41_11.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2016.
- RICHARDSON, R.J. et. al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas S. A., 2012.
- SASSAKI, R. K. Entrevista com Romeu Kazumi Sasaki realizada pela secretaria de educação especial, do ministério da educação e do desporto. **Revista Integração**, (20), p. 08-10, 1998. Brasília: Ministério da Educação.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores (Magda França Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). Jomtiem. Tailândia. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.
- VARGAS, R. V. de. O desafio de incluir sem excluir. **Revista O Professor**, 17, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=232>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

# Capítulo 20

## **Processos de Inclusão: Uma Análise do Percurso Formativo de Alunos Surdos do IFB, Campus Gama**

*Rômulo Ramos Nobre Júnior*

*Perpétua Santos Silva*

### **INTRODUÇÃO**

O presente estudo, subordinado à temática da inclusão de estudantes surdos no Instituto Federal de Brasília, *Campus Gama*, procura identificar as dificuldades enfrentadas e as necessidades sentidas por esse grupo de alunos durante a sua formação. A partir do conhecimento dos seus percursos formativos e considerando os relatos das suas experiências escolares, será possível perspectivar potenciais linhas de ação que permitam desenvolver uma intervenção eficaz e que contribuam para o desenvolvimento de processos efetivos de inclusão, promotores de uma permanência de sucesso desses alunos no meio escolar. Para isso, levantou-se a discussão quanto ao sujeito surdo enquanto minoria linguística que apresenta identidade e cultura próprias numa perspectiva de interação desse grupo com os ouvintes em ambiente escolar.

Como estratégia metodológica, optou-se por seguir uma abordagem qualitativa com vistas a uma compreensão dos comportamentos e entendimentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação: estudantes surdos e ouvintes, professores e intérpretes da língua brasileira de sinais que atuam no IFB, *Campus Gama*.

A análise efetuada coincide com estudos de outros autores, ficando claro que a maior barreira para a interação entre os surdos e os ouvintes é a ausência de uma língua comum, fato que não proporciona de forma satisfatória a concretização de percursos de sucesso e que limita a efetiva inclusão dos alunos surdos nas várias dimensões da vida escolar.

Por meio de análise documental, foi possível constatar que no *Campus Gama* do IFB o número de estudantes não ouvintes é reduzido e que, para aqueles que iniciaram algum

curso na Instituição, a taxa de evasão é muito elevada. Tal constatação trouxe-nos algumas preocupações quanto às formas de acolhimento dos alunos, no que diz respeito às condições das quais decorrem as aprendizagens e as dificuldades sentidas, levando-nos a questionar os processos de inclusão na Instituição, o que motivou o desenvolvimento dessa pesquisa, que se enquadra no domínio da educação social e no âmbito de atuação técnica dos profissionais do trabalho social.

Numa primeira abordagem exploratória do tema, percebemos que ao longo dos tempos as sociedades têm olhado para os surdos com distintas abordagens, sendo a educação de surdos inicialmente orientada por uma visão clínica da surdez, amplamente estudada por médicos, com foco principal em “curar” a surdez (visão clínica) e não no ensinar, passando posteriormente por outras perspectivas: uma encarando a surdez do ponto de vista médico-organicista que, numa perspectiva patológica, enxerga o surdo como deficiente; outra encarando o surdo numa perspectiva sociocultural, não como deficiente, mas sim diferente, com uma língua específica e uma forma particular de apreensão e externalização de mundo, construindo consequentemente uma identidade com aquele que faz uso da linguagem de sinais (DORZIAT, 2003; REIS, 2013).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), que vem defender princípios, políticas e práticas que dizem respeito ao domínio das necessidades educativas especiais, assistiram-se a alterações significativas no enfrentamento dessa problemática e na forma de atendimento escolar dos alunos que apresentam algum tipo de necessidade específica. Saindo de uma perspectiva em que esses alunos se encontravam segregados em escolas ou classes distintas dos demais, passou-se à defesa da sua integração nas classes regulares, o que não torna, necessária e efetivamente, o processo de ensino-aprendizagem inclusivo. A inserção dos estudantes no espaço escolar não é, também, plenamente satisfatória em todos os casos.

Seguindo os preceitos legais adotados no Brasil acerca da inclusão de estudantes portadores de necessidades específicas em ambiente escolar regular, o Instituto Federal de Brasília aborda, em seu Projeto Pedagógico Institucional, que a educação profissional, nessa instituição, deve ser pautada pela prática pedagógica inclusiva, buscando o atendimento dessas pessoas, oferecendo infraestrutura física adaptada e capacitação a seus profissionais de educação. Nesse sentido, e no âmbito das especificidades de atendimento a estudantes não ouvintes, o IFB dispõe de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, facilitando a entrada de alunos surdos. Contudo, as dificuldades educacionais que os surdos e insuficientes auditivos passam são enormes e, muitas vezes, limitam a possibilidade de esse público permanecer em meio escolar, sendo certo que, para o desenvolvimento de um efetivo processo de inclusão, torna-se necessário desenvolver outras ações para além da disponibilização de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – fundamental, sem dúvida, mas insuficiente.

Assim, neste trabalho, procuraremos conhecer o percurso formativo de estudantes surdos que frequentam, ou tenham frequentado, algum curso no IFB *Campus* Gama, objetivando, a partir desse conhecimento, identificar dificuldades enfrentadas e necessidades sentidas por esse grupo de estudantes durante a sua formação. A partir do relato de suas experiências es-

colares, positivas e negativas, será possível perspectivar potenciais linhas de ação que permitam desenvolver uma intervenção eficaz e que contribuam para o desenvolvimento de efetivos processos de inclusão, promotores de uma permanência de sucesso desses alunos no meio escolar.

## METODOLOGIA

Começamos por salientar que a pesquisa foi realizada no *Campus* Gama do Instituto Federal de Brasília, podendo considerar-se que configura a situação de um estudo de caso.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos de forma abrangente, com o uso de múltiplas fontes de evidência em prol de um grupo de questões. O autor ainda afirma que o estudo de caso pode ser desenvolvido com o uso de múltiplos instrumentos, sendo quantitativos ou qualitativos. Ainda de acordo com Yin (2001), o estudo de caso utiliza várias fontes de evidências, incluindo a observação direta e a série sistemática de entrevistas, que serão utilizadas nesse trabalho. Bell (1997) afirma que:

[...] a grande vantagem desse método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso e é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (p. 23).

Ainda que num estudo de caso se possa recorrer a diferentes estratégias metodológicas, nesta pesquisa optou-se por desenvolver uma abordagem qualitativa com vistas a uma compreensão dos comportamentos e entendimentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Guerra (2006) ressalta a grande fluidez das metodologias qualitativas quanto às formas de aplicação e tratamento, voltadas para o sentido da ação social de sujeitos concretos, tendo a análise qualitativa como ponto principal – redes sociais, estratégias, representações e trajetórias dos atores – valorizando a vida social da qual eles são integrantes. A autora, buscando caracterizar a expressão “métodos qualitativos”, afirma que se trata de uma variedade de técnicas interpretativas que buscam descrever e traduzir determinados fenômenos sociais que se produzem relativamente de forma natural, dando mais atenção aos significados desses fenômenos que à sua frequência.

No âmbito dessa opção metodológica, recorreu-se no presente estudo à entrevista como técnica central na recolha de informação, tendo, complementarmente, sido desenvolvida uma observação direta e sido realizada uma consulta a documentos em diversos arquivos relacionados aos estudantes surdos em setores específicos do IFB *Campus* Gama.

Bardin (1977) define a análise documental como uma operação, ou conjunto de operações, que visa à representação do conteúdo de determinado documento em um formato diferente, sob uma nova perspectiva relativa ao formato original deste. O objetivo desse novo formato é facilitar o acesso a determinadas informações de interesse para o observador, passando de um documento primário (bruto) para um documento secundário, que é uma representação do primeiro. Neste trabalho, foi realizada uma análise documental em documentos produzidos pela Instituição, o IFB *Campus* Gama, acerca dos estudantes surdos. Foram analisados documentos utilizados para a matrícula dos estudantes e documentos gerados pelas Coordenações da instituição acerca do rendimento e atendimento dos estudantes.

Foi igualmente desenvolvida observação direta, dada a relação do pesquisador com a Instituição pesquisada, onde é servidor atuante na gestão do IFB *Campus* Gama ao longo dos últimos 6 anos, tendo tido a oportunidade de interação com o público entrevistado. Para Bogdan e Biklen (1994), uma das técnicas de recolha de dados em uma instituição de ensino consiste na observação direta, que pode ser desenvolvida em um local específico da instituição (salas de aula, sala dos professores, refeitório), com um determinado grupo de pessoas (membros da equipe de basquetebol, professores de um determinado departamento) ou sobre qualquer atividade da escola. Para Marconi e Lakatos (1996 *apud* M. F., 2011, p. 38), a observação direta pode ser considerada como uma forma de coleta de dados, tendo por objetivo “conseguir informações sob determinados aspectos da realidade”, auxiliando o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

Quanto à entrevista, a nossa técnica central, de acordo com Gressler (2007), consiste em uma conversação entre duas pessoas, no intuito de obter as informações necessárias para uma investigação, com a devida orientação da conversa com vistas a atingir o objetivo definido.

Para Marconi e Lakatos (2012, p. 80):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Para Bogdan e Biklen (1994), mesmo que os indivíduos que fazem investigação qualitativa selecionem questões específicas a serem utilizadas na recolha dos dados necessários, a abordagem à investigação não tem como único objetivo a resposta às questões prévias definidas. Para os autores, a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

As entrevistas, registadas em suporte de vídeo, seguindo um guião semiestruturado, foram realizadas com sete estudantes surdos atendidos pelo *Campus* Gama entre julho de 2010 e março de 2016. Além dos estudantes surdos, também foram entrevistados cinco professores

que em algum momento atuaram junto aos estudantes surdos, cinco estudantes ouvintes que estudaram com colegas surdos e dois intérpretes de Libras do *Campus*, perfazendo, assim, um total de 19 entrevistas.

Bogdan e Biklen (1994) definem o termo “dados” como os materiais em bruto que os investigadores recolhem no ambiente em que estão a estudar. São então os elementos que formam a base da análise proposta. As transcrições das gravações realizadas em todas as entrevistas constituem os principais dados de análise a serem utilizados neste trabalho, mas não serão os únicos, uma vez que, para os autores citados, todos os documentos acessados pelo investigador se configuram como dados da pesquisa. Os dados incluem os elementos necessários para organizar e pensar de forma adequada as informações de interesse acerca dos aspectos que queremos explorar.

Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores devem frequentar os locais do estudo, entendendo que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os autores afirmam ainda que:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas, com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição voltados à análise das comunicações, sendo aplicada em discursos com a finalidade de apurar as descrições destes.

Relembrando os objetivos a que nos propusemos, é a partir do conhecimento do percurso formativo de estudantes surdos que frequentam ou já frequentaram cursos no IFB, *Campus* Gama, que iremos procurar identificar as dificuldades e as necessidades que sentiram durante a sua formação, atendendo à forma como se desenvolve o processo interacional com outros atores, nomeadamente os professores, os intérpretes e os colegas ouvintes, sendo estes igualmente ouvidos através da realização de entrevistas. A partir de experiências relatadas, positivas e negativas, almejamos sistematizar linhas de ação que permitam nortear uma intervenção futura que seja eficaz e que contribua para o desenvolvimento de efetivos processos de inclusão, promotores de uma permanência de sucesso de alunos surdos no meio escolar.

Embora tenha se almejado que os entrevistados não ficassem presos a um roteiro de entrevista muito específico, considerou-se necessária a elaboração de documentos norteadores da coleta de dados, para a qual tivemos como ponto de partida as seguintes perguntas: Quem é o estudante surdo? Como se dá a comunicação do indivíduo surdo na escola? Como é a relação dos surdos com os ouvintes e professores? Quais foram as maiores dificuldades para

a permanência na escola? Como se dá o processo de inclusão desse grupo no IFB? O que o IFB faz para garantir a permanência do estudante surdo na escola?

Tais questões foram fundamentais para orientar a condução das entrevistas, que seguiram um guia orientador em cada grupo de entrevistados. Para as entrevistas, tentou-se contatar inicialmente todos os estudantes surdos já atendidos pelo *Campus* Gama, totalizando 18 estudantes. Após inúmeras tentativas de contato com todos eles, apenas 7 se prontificaram a participar da entrevista. Entre as dificuldades encontradas no contato com os demais estudantes surdos, a principal foi a não resposta por parte deles aos contatos realizados. Dessa forma, a pesquisa e a análise levarão em consideração apenas os sete estudantes surdos efetivamente contatados.

De acordo com a disponibilidade e o interesse em participar do estudo, foram escolhidos 5 professores que tivessem atuado em sala de aula com estudantes surdos, sendo 4 homens e 1 mulher. Todos eles lecionaram em uma turma do Curso Técnico em Agronegócio do primeiro semestre de 2015, onde houve a maior concentração de estudantes surdos já registrada no *Campus*, chegando a 13 estudantes devidamente matriculados.

Dessa turma do Curso Técnico em Agronegócio, foram entrevistados 5 estudantes ouvintes, também de acordo com a disponibilidade e o interesse em participar do estudo, sendo 3 homens e 2 mulheres. Os 5 entrevistados ainda estavam em curso durante as entrevistas.

Foram entrevistados também 2 intérpretes de Libras do *Campus*, um homem e uma mulher, sendo estes efetivos do quadro de servidores do IFB desde o segundo semestre de 2015. Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo qual foram informados sobre o objetivo da pesquisa, sobre o sigilo quanto à identificação pessoal e sobre a autorização, a reprodução e a publicação dos relatos extraídos das entrevistas. Para preservar a identidade dos participantes, optou-se pela codificação de seus nomes. Por meio dela, cada entrevistado passará a ser reconhecido por um pseudônimo aleatório.

Ao se entrevistar os estudantes surdos, contou-se com a presença de um intérprete de Libras, servidor do IFB *Campus* Gama, que realizou a tradução das questões colocadas pelo pesquisador para o entrevistado e que realizou, posteriormente, a tradução de Libras utilizada pelo surdo para o português. A transcrição dos depoimentos feitos pelos surdos foi feita a partir da fala do intérprete.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com informações prestadas pela Coordenação de Assistência Estudantil, a primeira matrícula de estudante surdo no *Campus* Gama foi feita no Curso Técnico em Química, no primeiro semestre de 2013. Em consulta à Coordenação de Registro Acadêmico, constatou-se na pasta individual dessa estudante que ela havia sido selecionada para a turma do segundo semestre de 2012, mas o *Campus* não dispunha de intérpretes de LIBRAS à época e, por esse motivo, a estudante somente teve condições de começar o curso um semestre depois,

após a contratação de intérpretes. Para a conclusão do curso, essa estudante deveria cursar seis disciplinas ainda pendentes.

No segundo semestre de 2013, houve duas matrículas de estudantes surdos no curso técnico em Agronegócio. Ambos concluíram o curso no segundo semestre de 2014 com êxito.

Durante o primeiro semestre de 2015, tivemos a matrícula de treze alunos surdos, todos na turma de primeiro módulo do curso técnico em Agronegócio.

Já no primeiro semestre de 2016 uma estudante surda se matriculou no curso técnico integrado em alimentos.

Através de análise documental nas coordenações de Registro Acadêmico e Assistência Estudantil do *Campus* Gama, chegou-se à conclusão de que o *Campus* atendeu, desde 2013, 18 estudantes surdos em seus cursos regulares. A maior concentração foi no Curso Técnico em Agronegócio, mais especificamente na oferta do primeiro semestre de 2015, no qual foram efetivadas 13 matrículas. Do total de estudantes surdos atendidos, 2 concluíram com êxito (1 em Agronegócio e 1 em Cooperativismo) e 3 estão atualmente em curso, sendo 2 do curso técnico em Química e 1 do curso técnico integrado em Alimentos. Dos demais, tivemos 3 que cancelaram a matrícula e 10 evadidos, ou seja, deixaram de cursar em algum semestre em andamento.

Quanto aos estudantes ouvintes entrevistados, todos ainda estão frequentando o curso e clarificaram que não dominam a língua de sinais para além de algumas palavras elementares e, em regra, referentes a formas de cumprimentar, sendo, portanto, incapazes de se comunicarem com os colegas não ouvintes sem mediação de um intérprete.

Já os cinco professores entrevistados, todos eles atuam no IFB há pelo menos três anos, tendo lecionado nas turmas onde se encontravam/encontram os alunos não ouvintes entrevistados. Quanto à formação acadêmica, temos dois professores formados em Administração, um com formação em Ciências da Computação, outro professor com formação em Ciências Biológicas e uma professora formada em Letras Português e Inglês. Todos os professores entrevistados possuem o título de Mestre. Tal como os estudantes ouvintes entrevistados, os professores também declararam não conhecer a língua de sinais. À exceção de uma docente com formação em Educação Inclusiva, os restantes ou tiveram as suas experiências de trabalho com alunos surdos mediadas por intérprete ou, como em um dos casos, a turma tinha alunos surdos, mas não havia intérprete, e o professor não tinha conhecimentos em Libras.

Para Dorziat (2004 *apud* SILVA, 2009, p. 11), a inclusão e a participação social efetivas de pessoas surdas depende de uma organização das escolas, considerando três critérios, quais sejam: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Para Lacerda (2006):

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos.

Em uma mesma sociedade (minoridade cultural), os surdos podem ser considerados como um grupo de pessoas diferenciado de outros por terem uma língua própria, a Libras, em uma maioria cultural que faz uso da língua oral, o português (NATA, 2011). Nessa perspectiva, buscou-se compreender sobre a interação dos estudantes surdos com os demais membros da comunidade escolar com um viés sobre a barreira da comunicação.

Os sete estudantes surdos entrevistados afirmaram que primeiramente tiveram o contato com o português para mais tarde terem contato com a Libras. Com uma avaliação geral das entrevistas, percebe-se que todos os estudantes surdos relataram uma fase de grandes dificuldades na comunicação, que diminuíram quando do primeiro contato com a Libras.

Para Merserlian (2009), a comunicação por meio da Libras abre canais entre surdos e ouvintes que são essenciais à convivência de ambos. De acordo com os relatos, percebe-se que a falta de domínio em uma língua provoca uma interação superficial entre o surdo e os ouvintes, restringindo-os a uma comunicação muitas vezes limitada a gestos e a códigos domésticos que não conseguem expressar a complexidade necessária da comunicação diária, como sentimentos, vontades e discussões profundas em diferentes temas.

Dessa forma, concorda-se com Witkoski e Douettes (2014) quando estes afirmam que é de extrema importância que haja a possibilidade de os surdos terem acesso a uma educação que contemple sua própria cultura e sua própria língua em uma mediação intercultural (surda e ouvinte), com o propósito de contribuir para a desconstrução dos preconceitos e da discriminação em relação a eles, que passarão a ser percebidos por sua diferença surda. Para a efetivação desse ideal, deve estar claro que o currículo escolar necessita conter não apenas os elementos temáticos da cultura surda, mas ser organizado dentro da perspectiva visual de suas aprendizagens.

Quanto aos estudantes ouvintes, de forma geral, mostraram durante as entrevistas que, em um primeiro contato com os estudantes surdos, estimulados pela curiosidade e a novidade em sala de aula, desenvolveu-se um interesse em aprender Libras, mas sempre de forma básica.

Pelas narrativas dos estudantes entrevistados, surdos e ouvintes, podemos perceber que a comunicação se dava apenas em um nível muito elementar e que, de forma mais desenvolvida, era mediada pelas tecnologias de informação e, conseqüentemente, na forma escrita.

A dificuldade de comunicação também foi percebida entre os professores; apenas um entre os cinco afirmou ter feito curso básico de Libras mas disse não ter condições de ministrar uma aula nessa língua.

Filietaz (2014) comenta que, principalmente quando crianças, a compreensão e a significação do mundo pelos surdos são bastante limitadas em informações, pela falta de comunicação e interações mais complexas, ricas e dinâmicas (meios de comunicação, situações culturais, pessoas). Além disso, o meio escolar, na interação entre surdos e ouvintes, não contribui ativamente para essas interações, principalmente pela falta de conhecimento e de domínio de Libras pelos ouvintes, que aprendem apenas palavras isoladas. Essa situação está evidenciada na fala dos estudantes ouvintes, que apresentaram um interesse superficial em aprender Libras, e também entre os professores, que afirmaram igualmente não dominar a Libras.

Uma das figuras mais citadas durante as entrevistas, pelos estudantes ouvintes, professores ou estudantes surdos, foram os intérpretes, que podem ser considerados como protagonistas de um papel fundamental em sala de aula, a ligação entre dois grupos separados pela língua: de um lado, os estudantes surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais; do outro, os professores e estudantes ouvintes usuários da Língua Portuguesa falada e escrita.

Quanto à perspectiva dos professores sobre a presença e o papel do intérprete de Libras em sala de aula, é apontada, de um modo geral, como “fundamental”, “muito importante”, “essencial”, entre outras definições. Contudo, numa leitura mais fina das declarações dos professores, na realidade, podemos identificar alguma ambivalência – se, por um lado, é vista como imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, por outro, não deixam de ser levantados alguns aspectos apontados como dificuldades: a sensação de que alguém “estranho ao processo” está avaliando o trabalho que cada professor está realizando em sua sala de aula, a implicação de mais trabalho para o professor na preparação das aulas, pois é importante a realização de um trabalho prévio com o intérprete, e, ainda, a grande diversidade de matérias que um mesmo intérprete tem de transmitir aos alunos no processo de tradução-interpretação. Além disso, no sentido inverso, há as dúvidas dos alunos, que têm de chegar ao professor. Ainda na relação intérprete/aluno surdo, é questionado o limite da ação do intérprete no que respeita, nomeadamente, à realização de trabalhos e à impossibilidade, por parte do professor, de garantir que o intérprete se limite a desempenhar o papel de facilitador da comunicação, não ultrapassando esse limite com, por exemplo, a realização de trabalho ou parte do trabalho do aluno.

Para os estudantes surdos, quando questionados a respeito das dificuldades enfrentadas durante a educação básica, na grande maioria dos entrevistados as respostas tiveram como ponto central a dificuldade de comunicação.

Para os professores, quando questionados a respeito das dificuldades enfrentadas em sala de aula para o ensino de estudantes surdos, observa-se que, de modo geral, as dificuldades citadas estavam na falta de preparo para lidar com esse tipo de público escolar e na dificuldade de comunicação.

À luz da escola inclusiva, cabe-nos a necessidade de respostas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais de todos os estudantes em sala de aula. No entanto, não existe um modelo pedagógico pronto para cada situação. Cada estudante surdo apresenta uma realidade pessoal diferente de acordo com as suas condições, quanto ao tipo de surdez (neurossensorial ou adquirida), ao grau da surdez (leve, moderada, severa ou profunda), e ao fato de ser oralizado ou não, ou seja, o professor deverá avaliar em cada estudante as necessidades de adaptações pedagógicas em sua forma de trabalho, com vistas a um atendimento eficaz desse estudante. Para Aranha (2005), as necessidades especiais revelam que tipos de estratégias diferentes das usuais são necessárias para que se permita a participação integral das oportunidades educacionais por todos os estudantes, com resultados favoráveis dentro de uma programação tão normal quanto possível.

Aranha (2005) afirma ainda que, a fim de garantir o atendimento dos estudantes com necessidades especiais, a escola deve passar por adaptações curriculares, sendo elas de grande porte quando envolvem instâncias político-administrativas superiores, com modificações de natureza política, administrativa, financeira, burocráticas, entre outras, e adaptações curriculares de pequeno porte, compreendendo modificações menores de competência específica dos professores, como ajustes nas ações planejadas a desenvolver em sala de aula.

A inclusão do estudante surdo, como já citado anteriormente, não parte apenas do pressuposto de garantir o acesso desse aluno ao ambiente escolar, mas sim de promover a sua permanência com movimentos pedagógicos e curriculares, com respeito às percepções particulares de cada estudante, buscando a interação entre todos e a troca de experiências, fundamentais para a formação ampla dentro do ambiente escolar. De acordo com Dorziat, Lima e Araújo (2006), a adoção da Língua Brasileira de Sinais não é suficiente para a inclusão do surdo, sendo necessária uma abordagem curricular na qual se considerem as especificidades, diferenças grupais e individuais e, ao mesmo tempo, os aspectos específicos de sua cognição.

Gonçalves e Festa (2013) ressaltam que o ideal para os estudantes surdos, em sala de aula, é uma metodologia específica a ser desenvolvida para esse público. Muitos professores, porém, ministram suas aulas em grande parte através de diálogos orais e atividades escritas, evidenciando, como avaliam os autores, uma exclusão para o estudante surdo, pois não há inclusão linguística necessária. Os autores afirmam também que um ambiente de colaboração com atividades compartilhadas entre os surdos e os ouvintes é ideal para que aconteça o processo de inclusão, sendo respeitadas as diferenças individuais.

Góes e Laplane (2007) trazem para a discussão outros aspectos fundamentais que não podem deixar de ser ressaltados na perspectiva da educação social. Não obstante os argumentos e os princípios da educação inclusiva promoverem instituições mais justas, menos segregadoras, as autoras salientam que o discurso em defesa da inclusão não pode estar defasado em relação às realidades sociais dos países que o promovem, afirmando que a questão nuclear em relação à realização dos ideais da educação inclusiva remete, no nosso país e em outros países em desenvolvimento, à desigualdade típica dessas sociedades, onde os problemas sociais e o investimento do Estado na educação podem dificultar a implantação de políticas de inclusão e

o seu sucesso, uma vez que a realidade educacional brasileira, para as autoras, é caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas e quadros docentes insuficientes. Laplane (2004) afirma ainda que a ideia de inclusão não deve ser encarada apenas como a inserção dos alunos portadores de necessidades específicas nos contextos escolares existentes. Ou seja, não se trata **apenas** de garantir a inserção do aluno, neste caso não ouvinte, numa sala de aula com um professor, um intérprete que medeia a comunicação e outros colegas ouvintes. A ação para a inclusão deve ter subjacente um modelo de intervenção integrado e integrador.

Neste trabalho, como se referiu em momento anterior, não se pretendia, nem tal seria possível, esgotar a problemática. Portanto, toda a investigação se centrou no espaço escolar, e as narrativas incidiram, sobretudo, sobre as circunstâncias em sala de aula. Isso não significa, contudo, que não reconhecemos a multidimensionalidade do fenômeno, pelo que se afirma que qualquer proposta de intervenção com vistas à inclusão de estudantes com insuficiência auditiva deve levar em conta um conjunto muito significativo de aspectos, entre os quais as condições sociais de existência dos estudantes surdos, como as dos demais estudantes.

Não é esse o momento para apresentar um plano de intervenção detalhado, mas com base na informação levantada e analisada, é possível identificar algumas coordenadas que deverão nortear uma ação futura.

Em primeiro lugar, a composição de um modelo de intervenção deve considerar vários eixos fundamentais: o do reconhecimento, diagnosticando as várias faces do problema e as dimensões que o compõem; o do envolvimento, implicando os vários agentes e atores que podem contribuir para a sua eficaz execução; o do planeamento, para que se constitua como prática efetivamente integradora e não se constitua como um conjunto de medidas avulsas de eficácia duvidosa; e o do desenvolvimento, com implementação monitorizada, avaliada e difundida.

Estabelecidos esses pressupostos de princípio, algumas considerações já podem ser tecidas de forma mais consistente, salvaguardando, no entanto, que as coordenadas de intervenção que a seguir elencamos e que emergiram dos resultados obtidos nesta investigação, só farão sentido e surtirão efeito se incluídos numa estratégia de ação articulada.

O problema central levantado reporta-se à concretização da comunicação. Nas análises apresentadas neste trabalho, percebe-se que o clamor dos surdos está voltado para a capacidade de se comunicarem em qualquer ambiente, dentro ou fora da escola.

Uma primeira coordenada a considerar passa pelo desenvolvimento de oferta formativa em Libras. O Instituto Federal de Brasília, *Campus* Gama, tem em seu quadro de servidores uma professora de Libras, que é surda, além de dois intérpretes que atendem à professora e aos estudantes surdos do *Campus*. O desenho de uma proposta de intervenção para a redução do distanciamento linguístico entre surdos e ouvintes deverá contemplar a oferta de cursos de formação inicial e continuada de Libras, tanto para os estudantes ouvintes e servidores do *Campus* quanto para a comunidade externa. Numa lógica de envolvimento dos vários atores, tal oferta poderia ser executada por meio de um projeto de extensão pelo qual os estudantes que

apresentassem mais conhecimento da língua poderiam assumir monitoria da turma, orientando e estimulando os colegas que estivessem aprendendo. Tal projeto possibilitaria a integração dos estudantes surdos, que poderiam ser monitores e, futuramente, em níveis mais avançados, poderiam também assumir estágio supervisionado em aulas de Libras na comunidade. Com a ampliação do conhecimento de Libras no *Campus*, os surdos certamente se sentirão mais acolhidos, e os ouvintes conhecerão melhor o universo da comunidade surda, compreendendo principalmente que se trata, em grande parte, de um distanciamento linguístico.

Para atingirmos uma consciência social inclusiva, é necessária a convivência entre os diversos grupos de determinada sociedade. Tal convivência levaria ao reconhecimento da diversidade humana e de toda sua pluralidade, consolidando o respeito às diferenças. Nesse sentido, a Libras assume o papel de permitir a interação social através da comunicação, devendo ser aplicada e disseminada ao máximo de espaços de convivência possíveis, proporcionando a integração da comunidade surda com os ouvintes. Como espaço de grande convívio social, a escola deve prezar pela utilização dessa língua, promovendo tal integração e, conseqüentemente, disseminando o respeito às diferenças. A expressão linguística partilhada entre os interlocutores em que exista real comunicação e produção de sentidos é condição fundamental para a constituição de uma relação efetiva entre os sujeitos, pela qual todos possam participar da produção de conhecimentos por meio das atividades dialógicas. Sem essa relação, aquele que apresenta limitações ao uso da língua comum, correrá o risco de estar à margem do espaço cultural e social, com baixa interação no grupo.

Isso nos leva a uma segunda coordenada: o desenvolvimento de eventos de partilha e conscientização. Também ficou claro neste estudo que, além das garantias legais, observa-se a necessidade de conscientização da comunidade ouvinte sobre a comunidade surda, de forma que os ouvintes compreendam as peculiaridades dos surdos e respeitem a forma de expressão destes, aceitando as diferenças e convivendo com estas, de forma a propiciar a ambos uma interação harmoniosa e favorável à troca de experiências.

Entre várias atividades que podem ser desenvolvidas em ambiente escolar, destacamos o uso de palestras, cartazes, demonstrações artísticas, e diversas expressões dos surdos na escola, escolhidas e desenvolvidas pelos próprios ou com a sua participação. Tal intervenção pode ser ampliada por meio de projetos de extensão, que teriam a participação de membros da comunidade externa à escola, ampliando assim o raio de ação da intervenção, instigando os envolvidos a tornarem-se multiplicadores em suas interações sociais.

A intervenção proposta busca levar aos estudantes surdos e aos ouvintes envolvidos um processo de desenvolvimento humano, buscando um equilíbrio entre o individual e o coletivo, entre um grupo minoritário e um majoritário, promovendo a autonomia e a integração daqueles que são excluídos socialmente.

Da nossa investigação, resultou igualmente a necessidade de desenvolver, a nível interno, um trabalho colaborativo entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente entre professores e intérpretes. Para um percurso formativo de sucesso

dos alunos, afigura-se, assim, como altamente significativo, que se constituam equipes de profissionais que organizem atividades em conjunto, que desenvolvam metodologias de ensino e preparem as sessões letivas de forma colaborativa. Essa cooperação não deve cingir-se apenas à dimensão pedagógica e deve estender-se a outros profissionais da ação educativa – quer na equipe do Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Específicas (NAPNE), quer nas demais equipes de servidores que trabalham na instituição. Nesse sentido, apontamos como terceira coordenada a articulação, a colaboração e a capacitação dos profissionais no que tange à educação inclusiva, mais especificamente o ensino de surdos.

## Referências

---

- ARANHA, M. S. **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, 2005. Fonte: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000\\_448v.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000_448v.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- ARAÚJO, L. R. **Inclusão Social do Surdo**: reflexões sobre as contribuições da Lei 10.436 à sociedade atual. Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento: Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inclus%C3%A3o-social-do-surdo-reflex%C3%B5es-sobre-contribui%C3%A7%C3%B5es-da-lei-10436-%C3%A1-educa%C3%A7%C3%A3o-aos-profissi>>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- AROLA, R. L. **A educação social no Brasil**: alguns desafios e armadilhas. 2016. Fonte: Ministério Público do Rio Grande do Sul: Disponível em <[https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/revista\\_digital/numero\\_02/revista\\_digital\\_ed\\_02\\_1.pdf](https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/revista_digital/numero_02/revista_digital_ed_02_1.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELL, J. **Como Realizar um Projecto de Investigação**. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- DORZIAT, A.; LIMA, N. M.; ARAÚJO, J. R. **A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Sociais**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Fonte: Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.
- FILIETAZ, M. R. **A idiosincrasia profissional instituída para a educação bilíngue**. Educação de Surdos em Debate, 147-159, 2014.
- GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, 1-13. 2013.

- GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2007.
- GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo** – Sentidos e formas de uso. São João do Estoril, Portugal: Príncípa, 2006.
- LACERDA, C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
- MARCONI, M. D.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2012.
- MESERLIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- NATA, G. **Diferença cultural e democracia**: identidade, cidadania e tolerância na relação entre majorias e minorias. Lisboa: ACIDI, 2011.
- REIS, F. Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos. **Educação de Surdos em Debate**, 233-245, 2013.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.
- WITKOSKI, S. A.; DOUETTES, B. B. **Educação bilíngue de surdos**: implicações metodológicas e curriculares. **Educação de Surdos em Debate**, 41-50, 2014.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **SOBRE OS AUTORES**



## **SOBRE OS AUTORES**

**Maria Cristina Madeira da Silva** (Org.): Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba. É Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus* Estrutural. Atualmente exerce a função de Diretora de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas do Instituto Federal de Brasília.

**Paulo Coelho Dias** (Org.): Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade Nova de Lisboa. Tem pós-doutorado em Ciências da Educação pelo Instituto de Ciências, do Trabalho e da Empresa (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa). É Especialista Convidado do Ministério da Educação. É Consultor da Fundação António Silva Leal. É Professor-Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e Investigador do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL).

**Ana Célia de Souza:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal; especialista em Políticas Públicas. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus* São Sebastião. Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.

**Ana Cristina de Castro Loureiro:** Doutora em Multimídia em Educação pela Universidade de Aveiro (Portugal). Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Santarém (IPS). Pesquisadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do Instituto de Investigação da Universidade de Aveiro. Membro da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS). Membro da rede Europeia de Investigação TELeurope.

**Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz:** Especialista em Direitos Humanos, Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Assistente Social no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus* Planaltina.

**Ana Maria Soares Freire Pereira Leal:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém (IPS), Portugal. Assistente Social no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus* Taguatinga. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do *Campus* Taguatinga.

**Ana Paula Santiago Seixas Andrade:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém (IPS), Portugal. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus* Taguatinga Centro.

**Antongnioni Pereira de Melo:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém (Portugal). Professor do Instituto Federal de Brasília e Coordenador Geral de Ensino, *Campus* Taguatinga Centro. Coordenador de Polo EaD – C4.

**Clarice Barbosa Vieira:** Mestre em Educação e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Especialista em Serviço Social, Justiça e Direitos Humanos pela Universidade Católica (UCB). Graduada em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente está cursando Pedagogia na mesma universidade. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus* Brasília.

**Cleide Lemes da Silva Cruz:** Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Brasília*. Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa, Inovação e Extensão no *Campus Brasília* do IFB.

**Davi Lucas Macedo Neves Cruz:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Riacho Fundo*. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

**Delzina Braz da Silva:** Especialista em Didática – Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica: Docência no Ensino Profissional e Tecnológico com ênfase em Desenvolvimento Sustentável. Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Pedagoga no Instituto Federal de Brasília (IFB) – Pró-reitoria de Ensino (Diretoria de Desenvolvimento de Ensino).

**Fátima Bandeira Hartwig:** Doutoranda em Educação pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Brasília (IFB) – Pró-reitoria de Ensino. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

**Franclin Nascimento:** Historiador, mestre e doutor em Educação (linha de pesquisa: educação inclusiva). Especialista em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Especialista em Planejamento Estratégico. Presidente da Associação Nacional de Educadores Inclusivos – ANEI Brasil. Atualmente, responde pela Assessoria Especial para a Inclusão Social Produtiva e Diversidade da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Profissional e Tecnológica – DPR/SETEC/MEC.

**Francisco de Assis Póvoas Pereira:** Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Instituto Federal de Brasília, *Campus Brasília*. Assessor do Reitor.

**Jane Christina Pereira:** Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Professora no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Taguatinga Centro*.

**Juana de Carvalho Ramos Silva:** Mestre em Educação Social pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Brasília. Coordenadora de Capacitação, Aperfeiçoamento e Qualificação de Pessoas da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas.

**Kattiucy Sousa Costa Trajano:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém (IPS). Assistente em Administração no Instituto Federal de Brasília (IFB), trabalhando no Serviço de Informação ao Cidadão, na Ouvidoria do IFB.

**Larissa Carvalho Toth:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Assistente Social. Especialista em Educação Especial e In-

clusiva pela Faculdade de Ciências de Venceslau Braz (FACIBRA). Assistente Social no Governo do Distrito Federal.

**Lia Pappámikail:** Doutora em Ciências Sociais (especialidade de Sociologia Geral) pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Professora Adjunta convidada na Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém (ESES/IPS) e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx/IPL). Assessora da Direção do Observatório Permanente da Juventude do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Investigadora Associada do mesmo Instituto.

**Lucilene Alves Vitória dos Santos:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Licenciatura em Artes Plásticas pela UnB. Professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus Planaltina*.

**Luísa Maria da Silva Delgado:** Doutora em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém (ESES/IPS). Investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL).

**Maria João Cardona:** Doutora e mestre em Ciências da Educação (Universidade de Caen); licenciatura em Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Lisboa); Curso de Educação de infância (Escola João de Deus). Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, onde trabalha desde 1986, tendo exercido diferentes cargos de gestão institucional e pedagógica. Responsável por várias publicações e projetos (inter) nacionais na área da educação e formação. Colaboração com várias instituições de ensino superior de Portugal e do Brasil. Pertence ao Centro de Investigação de Estudos da Criança da Universidade do Minho e à Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém. Consultora da Fundação C. Gulbenkian e Banco Mundial em países de língua oficial portuguesa.

**Mércia Cristine Magalhães Pinheiro Costa:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Pedagoga do Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Gama*. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

**Mirian Emília Nunes da Silva Ferreira:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Brasília (IFB) - *Campus Planaltina*.

**Nelma Santos Silva:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Especialista em Gestão Ambiental, pelo Instituto Superior de Ensino de São Paulo (ISSP). Licenciada em Geografia e Pedagogia pela União Pioneira de Integração Social (UPIS). Assistente de Aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus Gama*.

**Patricia Silva Santiago Melo:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Ceilândia*.

**Perpétua Santos Silva:** Doutora em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém (ESES/IPS). Investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL).

**Priscila de Fátima Silva:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Pedagoga no Instituto Federal de Brasília (IFB), na Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Membro titular do Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional.

**Rômulo Ramos Nobre Júnior:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Brasília (IFB). Diretor Geral do *Campus Gama* no Instituto Federal de Brasília (IFB).

**Silvia Dias da Costa Fernandes:** Doutora em Botânica pela Universidade de Brasília (UnB). Professora no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Planaltina*. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES).

**Sónia Alexandre Galinha:** Doutora em Psicologia pela Universidade da Beira Interior, Portugal (UBI). Professora no Instituto Politécnico de Santarém (IPS) – Escola Superior de Educação. Coordenadora do Departamento de Educação e Currículo. Investigadora Integrada da Universidade da Madeira (FCT CIE-UMa).

**Sónia Raquel Seixas:** Licenciada em Antropologia Social pelo ISCTE, Licenciada em Psicologia Educacional pelo ISPA e Doutorada em Psicologia Pedagógica pela Universidade de Coimbra. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Currículo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Coordenadora da Pós-Graduação e Formação Especializada em Intervenção Precoce na Infância.

**Soraya Cortizo Quintanilha do Nascimento:** Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (IPS). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Brasília, *Campus Brasília*. Atua na Coordenação de Apoio Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

**Susana Isabel Gueifão Colaço:** Doutora em Matemática pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Coordenadora do Departamento de Ciências Matemáticas e Naturais e membro do Conselho Científico da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém.

**Wilson Conciani:** Possui graduação em Licenciatura para Educação profissional pela Universidade Federal de Mato Grosso (1985), graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Mato Grosso (1985), mestrado em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal

de Campina Grande, Paraíba (1989) e doutorado em Geotecnia pela Universidade de São Paulo, São Carlos (1997). Atualmente é professor de educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, professor visitante no Programa de Pós-Graduação e Engenharia Urbana da UFMT e Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Tem experiência na área de Engenharia Civil, com ênfase em Geotécnica, atuando principalmente nos seguintes temas: solo não saturado, fundações, ensaio de campo, instrumentação de obras e educação profissional.





Os vinte capítulos que compõem a obra constituem um repositório tematicamente agregado dos diferentes eixos que norteiam a formação no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém em Portugal, confluindo, cada um deles, para propostas de intervenção comunitária concretas.

O livro está organizado em partes temáticas, apresentando campos de atuação do educador social: (I) Crianças e jovens em risco e toxicodependências, (II) Jovens adultos e idosos: aprendizagens ao longo da vida e tecnologia da informação e comunicação, (III) Potencialização da aprendizagem formal através de abordagens não formais, (IV) Formação e políticas de educação profissional, e (V) Inclusão de estudantes com necessidades específicas.



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-64124-50-9



9 788564 124509

 **INSTITUTO FEDERAL**  
Brasília

**MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO**

**GOVERNO  
FEDERAL**

