

ORGANIZADORAS

Verônica Domingues Almeida

Marlene Oliveira dos Santos

Sheila de Quadros Uzêda

***PESQUISAS
INTERVENTIVAS
E INOVAÇÕES
PEDAGÓGICAS
NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL***



ORGANIZADORAS

Verônica Domingues Almeida

Marlene Oliveira dos Santos

Sheila de Quadros Uzêda

***PESQUISAS
INTERVENTIVAS
E INOVAÇÕES
PEDAGÓGICAS
NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL***


pimenta
perini
2024
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P474

Pesquisas interventivas e inovações pedagógicas no contexto da Educação Profissional / Organização Verônica Domingues Almeida, Marlene Oliveira dos Santos, Sheila de Quadros Uzêda. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-86371-47-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99079

1. Educação Profissional. 2. Intervenção Educativa. 3. Inovação Pedagógica. I. Almeida, Verônica Domingues (Org.). II. Santos, Marlene Oliveira dos (Org.). III. Uzêda, Sheila de Quadros. IV. Título.

CDD: 378.013

Índice para catálogo sistemático:

I. Ensino Superior – Mestrado Profissional

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	Bisams - Freepik.com
Tipografias	Acumin
Revisão	Bianca Biegging
Organizadoras	Verônica Domingues Almeida Marlene Oliveira dos Santos Sheila de Quadros Uzêda

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

PREFÁCIO

É com imenso prazer que inicio este breve texto acerca da obra intitulada *Pesquisas interventivas e inovações pedagógicas no contexto da Educação Profissional*, organizada pelas professoras Verônica Domingues Almeida, Marlene Oliveira dos Santos e Sheila de Quadros Uzêda. O livro vem em boa hora, quase quinze anos após a aprovação do primeiro Mestrado Profissional em Educação, que tem se constituído como *lócus* privilegiado para o emprego da pesquisa intervencionista. Isso ocorre em razão das especificidades dos Mestrados Profissionais, especialmente, na área de Educação. Dentre outras especificidades desses cursos, destaca-se a formação profissional por meio da pesquisa, mas não qualquer pesquisa, uma pesquisa que tem o propósito de interpor-se, inferir na realidade estudada, para modificá-la. Uma pesquisa que não se satisfaz, portanto, em apenas explicar, uma pesquisa que se distingue da pesquisa aplicada pelo compromisso de não somente propor resoluções para os problemas, mas também de resolvê-los efetiva e participativamente, uma pesquisa intervencionista.

A pesquisa interventiva, também conhecida como uma abordagem que pode gerar resultados significativos, envolve a integração da teoria com a prática, empregando a técnica de examinar o objeto em sua aplicação diária com o propósito de produzir contribuições teóricas relevantes, constitui-se como forte aliada aos Mestrados Profissionais. Ela está presente em vários Programas, como é o caso do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que inova em seus objetivos, assim como desconstrói paradigmas metodológicos da pesquisa acadêmica. Aliás, foi nesse curso que essa técnica de pesquisa ganhou corpo reverberando nesta obra que tenho o prazer de prefaciar.

Este prefácio explora o casamento entre a pesquisa interventiva e a inovação pedagógica na Educação Profissional. A obra nos permite compreender a importância da pesquisa interventiva como uma ferramenta crítica para entender e aprimorar práticas pedagógicas, bem como para avaliar o impacto de intervenções educacionais específicas. Ao mesmo tempo, reconhece a necessidade premente de inovação pedagógica para manter a relevância da educação profissional em um mundo marcado pelas incertezas e mudanças.

A pesquisa interventiva na Educação Profissional é um processo dinâmico que envolve a realização de intervenções deliberadas em contextos educacionais específicos. Essas intervenções podem variar desde a implementação de novas estratégias de ensino até a introdução de tecnologias avançadas em sala de aula. De certo modo, o objetivo final é avaliar o impacto dessas intervenções na aprendizagem dos estudantes e na preparação para suas futuras carreiras.

A pesquisa interventiva oferece uma visão valiosa das práticas pedagógicas eficazes e ajuda a identificar áreas que precisam de melhoria. Ela também permite que educadores e formuladores de políticas tomem decisões baseadas em evidências para promover o sucesso dos estudantes nos diferentes níveis de modalidades de ensino. Ao examinar cuidadosamente os resultados das intervenções, como ocorre nos Mestrados Profissionais em Educação, podemos adaptar e aprimorar constantemente nosso sistema educacional para atender às demandas em constante mudança do mundo do trabalho.

A inovação pedagógica, por sua vez, é o motor que impulsiona a Educação Profissional para o futuro. Ela envolve a busca constante por novas abordagens, estratégias e tecnologias que melhorem a qualidade da educação, assim como a preparação para a vida e a qualificação para o trabalho. A inovação pedagógica também está intrinsecamente ligada à pesquisa interventiva, pois essa técnica de pesquisa fornece *insights* críticos para orientar e sustentar a inovação.

Este prefácio serve como um convite à reflexão sobre a interseção entre pesquisa interventiva, inovação pedagógica e Educação Profissional no Mestrado Profissional em Educação. À medida que navegamos em um cenário educacional em constante mudança, é imperativo que abracemos essas abordagens para garantir que nossos estudantes estejam adequadamente preparados para enfrentar os desafios do mundo real.

Por fim, destaco a pluralidade de temas, a riqueza das abordagens e a rigorosidade científica presente nos textos da obra em pauta. Parabênzo os autores e autoras, assim como as organizadoras da obra, que nos trazem importantes subsídios para compreender a educação profissional, a inovação pedagógica e a pesquisa intervencionista na perspectiva do Mestrado Profissional em Educação. Portanto, você está convidado a explorar estas páginas, absorver os *insights* e se unir a nós na jornada contínua de aprimorar a formação profissional por meio da pesquisa interventiva e da inovação pedagógica.

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Coordenador Adjunto dos Programas Profissionais em Educação da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)

APRESENTAÇÃO

*Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensa-
mente e sem nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com
palavras tipo assim:
Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis e nem
há pedras de sacristias por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão e na sua
voz uma candura de Fontes.
O Pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens
do rio do mesmo modo que uma garça aberta na
solidão de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as
suas palavras. [...]
A gente gostava das palavras quando elas perturba-
vam o sentido normal das ideias. [...]*

Manoel de Barros (2010, p. 9-10)¹

Intervir. Inovar. Duas palavras que carregam sentidos que vêm produzindo dissonâncias quanto aos seus usos no campo da educação. A forte associação dessas palavras ao mundo do capital e do trabalho em contextos de políticas neoliberais gerou receios em pesquisadores e profissionais da educação, que têm evitado adotá-las em discursos e práticas, desde projetos de pesquisa, proposições curriculares e elaboração de artigos, entre outros dispositivos de produção do conhecimento. Assim, nos importa dizer que as perspectivas de intervenção e de inovação verticalizadas, instituídas e descontextualizadas dos espaços educativos, não são as que almejamos promover nesta obra, que apresenta pesquisas que geraram intervenções inovadoras e produziram importantes contribuições em

processos formacionais, propostas pedagógicas e políticas de educação. Intervir e inovar: trazemos essas palavras a partir de outros horizontes epistemológicos, a fim de, como Manoel de Barros, *desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver*.

Como dito, a tecitura de novos sentidos e significados para cada uma dessas palavras é um chamamento para “desver” o mundo e perturbar os sentidos preconcebidos. É, também, um compromisso daqueles que compreendem que nas palavras cabem muitos significados e que quando esses significados são forjados para atender interesses e projetos que miram em processos educativos críticos, transformadores, humanizadores, éticos, sensíveis e enraizados no cotidiano de instituições e redes de educação básica e superior, podem produzir inovações materiais e imateriais e incidir, positivamente, em ações, relações e processos educativos dos sujeitos que trabalham e estudam nesses espaços, bem como ressoar na vida da comunidade e da população.

Os processos interventivos, quando vividos em uma perspectiva horizontal, podem ser entendidos como ações colaborativas e dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos para a compreensão, resolução e proposição de tecnologias de natureza pedagógica, relacional, comunicacional, material e social, necessárias, em cada contexto, para ampliação e ou fortalecimento do projeto institucional, bem como para a sua avaliação e a proposição de políticas públicas, que têm em seu cerne a garantia de direitos constitucionais.

As pesquisas que propõem ações interventivas inovadoras, apresentadas nesta coletânea, são matizadas de características como a escuta, a partilha de saberes e percursos e a colaboração dos sujeitos, que as tornam promotoras de intensos movimentos nos contextos nos quais as investigações são desenvolvidas. São movimentos que envolvem diferentes assuntos e agentes, como pode ser visto nos textos que constituem esse livro.

Destarte, a organização de um livro que tematiza pesquisas interventivas e inovações pedagógicas no contexto da Educação Profissional representa um *mix* de ousadia e de desejo de docentes, discentes e egressos/as, que buscam ampliar o debate e a difusão de conhecimentos construídos no curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

A coletânea é composta por quatorze textos que apresentam inovações pedagógicas oriundas de pesquisas interventivas, desenvolvidas em contextos de

atuação profissional dos/as pesquisadores/as, em diferentes campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), instituição que firmou convênio com a Universidade Federal da Bahia para a oferta do curso de Mestrado Profissional em Educação para seus servidores, técnicos e docentes. São manuscritos com temáticas variadas que envolvem a formação humana, de um modo geral, mas também, a formação docente, proposições curriculares, o ensino, a produção e divulgação do conhecimento científico e a geração de políticas necessárias ao êxito da educação pública. As inovações apresentadas miram em problemas do cotidiano da instituição, da rede de educação e da comunidade local para, além de compreender os fenômenos estudados, propor ações interventivas que visam tanto a resolução de problemas, como a atualização das ações e relações empreendidas entre os profissionais do IFES, entre o IFES e a comunidade, entre os/as discentes e docentes da referida instituição.

Propondo que construamos novos sentidos para o Serviço social/ Assistência estudantil e que passemos a vê-lo por uma lógica educadora, as autoras Livia Brito e Marize Carvalho, no capítulo *Prática educativa de formação humana como possibilidade interventiva da política de assistência estudantil*, nos convidam a compreendê-lo como “[...] ação do gênero humano com capacidade teleológica de criação e autocriação no processo das relações sociais” e, desse modo, como potencializador da formação humana integral de discentes, em uma perspectiva *omnilateral*. A característica inovadora da proposta interventiva não se limita ao cunho conceitual da Assistência Estudantil, pois indica ações em frentes de trabalho diferentes, a fim de construir movimentos do Serviço Social/Assistência Estudantil em diversas dimensões do Ensino, tal como em uma perspectiva crítica da formação humana e dos temas transversais trabalhados na escola.

Seguindo no esteio de (der)ver a formação humana, os autores Evanilton Neri e Verônica Domingues Almeida, no texto *Ensino Médio integrado e formação humana integral no IFES: estratégias para uma educação racioemocional*, reconhecem a “insuficiência de propostas educativas voltadas para a formação integral dos sujeitos e, portanto, da necessidade de inovação no desenvolvimento de proposições pedagógicas que estimulem e qualifiquem a humanização do espaço escolar, envolvendo, de modo indissociável, aspectos cognitivos e emocionais dos estudantes”. A partir desta constatação, desenvolveram uma pesquisa de caráter interventivo sobre a “formação humana integral, em uma *perspectiva racioemocional*”, relacionando educação integral e educação integrada para indicar que o IFES, Campus São Mateus, privilegie uma formação humana integral dos/as estudantes, fazendo com que “vinculem a educação às suas vidas”.

O texto intitulado *Da intenção à intervenção: processos de formação de leitores no ensino médio do IFES*, de Cilene Canda, Marcos Antônio de Jesus e Gilson Costa, emerge de dois estudos que discutem a formação de leitores e que objetivaram pesquisar o perfil leitor, as práticas escolares e as experiências de leitura de estudantes do ensino médio de dois centros de ensino do IFES: campus Piúma e Barra de São Francisco. Em uma perspectiva da etnopesquisa contrastiva, dentre os relevantes achados, destacam-se: o “lugar” que a leitura ocupava na vida de alguns estudantes como momento de prazer e fuga das pressões do cotidiano escolar; a aquisição do hábito de leitura como resultado da influência dos pares; a articulação da literatura com outras linguagens artísticas (teatro, música etc.) contribuindo para uma aprendizagem envolvente, criativa e contextualizada. Como proposições interventivas inovadoras, definidas como políticas de letramento literário, emergiram sequências didáticas (campus Barra de São Francisco) e a proposição de uma Festa Literária de Piúma.

(Des)vendo o mundo para uma educação de combate ao racismo, Ignêz Pina, em seu texto *Ontologias em tecituras epistêmicas: a germinação do método colhetear* arrisca-se a experimentar o novo e concretizar o diálogo e o trabalho colaborativo em prol de uma educação antirracista. A autora cria o Método Colhetear e o reconhece como adequado para cultivar e colher ações (individuais, coletivas e institucionais) que tendem a transformar a estrutura das relações raciais, através das tecituras da educação. Espera-se que tal inovação desencadeie um processo de formação humana que reconheça o potencial educativo da heteroidentificação, não no sentido de alterar identidades, mas, sim, de promover a compreensão dos objetivos das políticas de cotas e de uma educação antirracista.

O manuscrito *Container: ambiência educativa e prototipagem no IFES campus Barra de São Francisco*, de Ezequiel de Moraes e Salete Cordeiro, parte do entendimento das tecnologias digitais como estruturantes do currículo e como elementos potencializadores da construção de ambiências e redes colaborativas que estimulem o pensamento e o raciocínio divergente e criativo. Com isso, propõem a criação de uma ambiência *Container* como possibilidade de prototipar oportunizando a problematização, experimentação e construção de conhecimentos, contribuindo no desenvolvimento de culturas colaborativas, alinhadas a ideia de comunidades abertas que potencializem o protagonismo, a criatividade, a inovação tecnológica, a autoria e a produção de conhecimentos.

A inclusão, muitas vezes percebida como *lugar imensamente sem nomeação*, é a temática do texto *Educação Inclusiva no IFES: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos* de Sabrina

Rodht e Verônica Domingues Almeida. As autoras questionam a definição vigente de público-alvo da Educação Especial, argumentando a respeito da exclusão de estudantes com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outras condições. A partir desta constatação delinearão uma pesquisa qualitativa que gerou o *Programa Incluir Itapina* com o objetivo de elaborar uma proposta interventiva que contribuísse com a ampliação da perspectiva de educação inclusiva no IFES e envolvesse um acompanhamento educacional colaborativo, realizado por equipe multidisciplinar, com estudantes que possuem transtornos funcionais específicos. Tal proposição inovadora aponta, também, a relevância de ações formativas dirigidas aos docentes, tendo em vista as lacunas na formação inicial e continuada, no que concerne à educação inclusiva.

Na linha propositiva de uma educação inclusiva, tendo como foco a formação de professores, Graziela Bergamin e Tatiana Polliana de Lima apresentam em seu texto, *Educação Especial na perspectiva inclusiva e formação continuada no IFES: narrativas docentes*, um estudo de natureza interventiva, com abordagem quali-quantitativa, tendo por base os pressupostos da Pedagogia Crítica. Tal investigação objetivou “apresentar o panorama institucional do IFES acerca dos pressupostos para a formação continuada docente e a percepção dos professores do curso de Engenharia Civil que dão aulas para os estudantes surdos e com deficiência auditiva acerca da formação continuada e coletiva no IFES campus Nova Venécia”. A pesquisa denunciou lacunas na formação docente que extrapolavam a dimensão da educação inclusiva, somadas as barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Na tentativa de transformar essa realidade, propuseram uma intervenção voltada para a criação *espaçotempos* coletivos de formação, cujo caráter inovador da proposta se evidencia na participação dos/as docentes desde o momento de elaboração da proposta interventiva, bem como no ineditismo desta iniciativa no contexto em questão.

No texto *Formação continuada de professores no Instituto Federal do Espírito Santo: percepções docentes sobre a institucionalização de um espaço formativo*, Marling Alvarenga e Tatiana Polliana de Lima entrelaçam dimensões teórico-metodológicas situadas no campo da formação continuada de professores e na abordagem quali-quantitativa de pesquisa, produzindo reflexões e dados por meio da escuta de docentes e servidores técnico-administrativos. A relevância de uma política pública de formação continuada para os/as docentes é destacada no texto com a sinalização de que o mundo “está em constante evolução e construção, assim como as pessoas e áreas da ciência” e de que a “educação não pode ficar de fora deste anseio pela busca constante pelo conhecimento”. Partindo dos estudos

empreendidos e das falas dos participantes da pesquisa, as autoras inovam e apresentam como proposta interventiva a indicação da criação de *Núcleo de Formação Continuada de Professores para o IFES-Nova Venécia*.

Perturbando o sentido normal das ideias, Eduardo da Cunha e Roseli de Sá propõem *Galvanizar o Frankenstein: relato de uma pesquisa interventiva no contexto de produção de propostas curriculares para o Ensino Médio Integrado*. Os autores indicam que “no âmbito das discussões curriculares o termo Frankenstein refere-se a uma aparente desconexão dos vários componentes que se somam para formar o currículo baseado em disciplinas”, sintetizando uma problematização em torno do isolamento dos componentes curriculares compreendidos como um fim em si mesmos e “dos efeitos deletérios dessa compartimentação ensimesmada sobre o percurso escolar dos estudantes”. A inovação é expressa tanto no “produto”, como no “processo” investigativo, pois, como alertam, “ainda que haja uma proposição *a posteriori*, o trabalho foi interventivo desde sua escolha temática, gênese, desenvolvimento e apreciação formal”. Desse modo, a proposição curricular indicada vaza pelos poros interventivos, constituindo-se em inovação formativa entre pesquisador e participantes, fortemente implicados com a problemática.

Também promovendo a ressignificação de palavras no campo curricular, Késia Zoteli Delevedove e Tatiana Polliana de Lima escreveram sobre *A Extensão como elemento curricular da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio*, partindo do princípio de que “não basta escrever que há a possibilidade de um ensino indissociável entre a pesquisa e a extensão, é necessário garantir estratégias de espaço, tempo e condições estruturais para que todos os estudantes possam participar dessas atividades e, ainda, terem registros em documentos oficiais de sua formação na perspectiva da indissociabilidade.” Entendendo a extensão como interlocutora entre a instituição de ensino e a sociedade, elas reiteram que a inclusão do estudante no “universo extensionista”, favorece a sua participação nas atividades desenvolvidas como equipe executora, o que possibilitará aprender, também, o trabalho em grupo e suas dimensões sociais e profissionais.

Como as novidades que os meninos criavam com as suas palavras, os textos a seguir discorrem sobre procedimentos éticos de elaboração do conhecimento e meios de divulgá-lo eficazmente. Elizabeth Motta e Fábio Vieira tratam da *Ética nas pesquisas com seres humanos: análise das experiências de egressos do PROFEPT - IFES, campus Vitória*. O texto reflete sobre a ética nas pesquisas, trazendo uma contextualização histórica, referendada com marcos legais sobre a forma como a temática tem sido abordada. Os dados levantados evidenciaram lacunas na compreensão do papel dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e a necessidade

de ampliar o conhecimento da comunidade acadêmica sobre ética em pesquisa, através de ações formativas e da construção e divulgação de materiais explicativos. Como intervenção inovadora foi elaborado um material educativo, no formato de *e-book*, de acesso fácil, livre e gratuito, apontando, também, sobre a necessidade de os espaços institucionais implementarem ações formativas, de fluxo contínuo, que esclareçam a comunidade acadêmica sobre os procedimentos que assegurem a ética na pesquisa.

Compreendendo a importância da divulgação e disseminação das produções científicas e o papel relevante dos repositórios institucionais (RI) neste cenário, o texto *Proposta interventiva para a divulgação e instrução de uso do repositório institucional: um estudo de caso no IFES*, de autoria de Luciana Carvalho, Sabrine Pinto e Urânia Maia, propõe pensar estratégias para expandir a utilização do RI como fonte consistente de informação científica das produções intelectuais dos estudantes de graduação e pós-graduação do IFES, campus Vitória. Para tanto, as autoras elaboraram uma proposta interventiva que envolveu a realização de uma oficina, a confecção de um folder de divulgação e a elaboração de um vídeo instrucional “que servirá como uma guia eficiente para o processo de autoarquivamento das produções intelectuais dos estudantes do IFES, o qual está disponível na página virtual da biblioteca”. A proposição foi de que esse material seja usado como recurso pedagógico pelos professores de metodologia e pelos bibliotecários, quando forem ministrar oficinas sobre esta temática, contribuindo para ressignificação e ampliação do uso do repositório RI/IFES como ferramenta de disseminação das pesquisas no âmbito institucional.

Tendo no olhar um silêncio de chão e na voz uma candura de Fontes, os últimos textos desta coletânea abordam políticas de acompanhamento de discentes e egressos a partir de marcadores sociais. Em *Reflexões sobre a política de egressos: um estudo de caso no Instituto Federal do Espírito Santo*, Mardem Ribeiro Rocha e Penildon Silva Filho, trazem como foco da investigação “a correlação entre a formação propedêutica e profissional dos estudantes de cursos técnicos integrados ao nível médio, concluídos entre os anos de 2017 e 2019, com ênfase nos egressos do campus Ibatiba.” Tecem reflexões críticas sobre a relação entre educação e trabalho, evidenciando que a divisão entre esses dois campos é antiga e que ainda se expressa na dicotomia trabalho intelectual *versus* trabalho manual, presente nos projetos de educação destinados ao Ensino Superior e à Educação Básica. A partir dos dados produzidos e dos estudos empreendidos, anunciam a proposta inovadora de criação de *Canal de Comunicação com os Egressos*, como

“uma solução interessante para acompanhar a trajetória acadêmica e profissional dos egressos do IFES”.

O capítulo *Ensaio sobre impactos de marcadores sociais na trajetória acadêmica: possibilidades para construção de política de ação afirmativa* de Thaína Angeli e Penildon Filho tece diálogos críticos sobre como os marcadores sociais, gênero, raça e classe impactam a trajetória escolar de estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Nova Venécia. A partir do debate teórico sobre as políticas de ações afirmativas e dos dados levantados, os autores apresentam uma proposta interventiva que “consistiu em diretrizes para a institucionalização de uma Política de Ações Afirmativas, que se desdobrará em ações e projetos.” O caráter inovador desta proposta situa-se no fato de “contemplar medidas para melhorar as condições para o êxito e a permanência dos alunos, especialmente os alunos entrantes pelo sistema de cotas, pelo fato deles estarem em condições de maior vulnerabilidade acadêmica e/ou financeira.”

Como exposto, esta obra põe no mundo conhecimentos, ações interventivas e inovações pedagógicas resultantes de pesquisas realizadas no curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Bahia, em convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. O nosso desejo é que o/a leitor/a, no encontro com cada um dos textos que compõe esse livro, siga desvendo o mundo e perturbando os sentidos, pois como disse o poeta Manoel de Barros, nós também gostamos das palavras quando elas perturbam o *sentido normal das ideias*.

Marlene Oliveira dos Santos

Verônica Domingues Almeida

Sheila de Quadros Uzêda

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Livia Madeira Brito
Marize Souza Carvalho

**Prática educativa de formação humana
como possibilidade interventiva da política
de assistência estudantil do IFES21**

CAPÍTULO 2

Evanilton Neri
Verônica Domingues Almeida

**Ensino Médio Integrado
e formação humana integral no IFES:
estratégias para uma educação racioemocional..... 37**

CAPÍTULO 3

Cilene Nascimento Canda
Marcos Antônio de Jesus
Gilson Silva Costa

**Da intenção à intervenção:
processos de formação de leitores no Ensino Médio do IFES.....51**

CAPÍTULO 4

Ignêz Brigida de Oliveira Pina

**Ontologias em tecituras epistêmicas:
a germinação do método colhetear68**

CAPÍTULO 5

Ezequiel Alves de Moraes
Salette de Fátima Noro Cordeiro

**Container:
ambiência educativa e prototipagem
no IFES *campus* Barra de São Francisco.....90**

CAPÍTULO 6

Sabrina Rohdt da Rosa
Verônica Domingues Almeida

Educação inclusiva no IFES:

uma proposta de acompanhamento colaborativo
de estudantes com transtornos funcionais específicos..... **106**

CAPÍTULO 7

Graziela Jane Bergamin
Tatiana Polliana Pinto de Lima

**Educação especial na perspectiva inclusiva
e formação continuada no IFES:**

narrativas docentes..... **123**

CAPÍTULO 8

Marling R. Gava Alvarenga
Tatiana Polliana Pinto de Lima

**Formação continuada de professores
no Instituto Federal do Espírito Santo:**

percepções docentes sobre a institucionalização
de um espaço formativo..... **138**

CAPÍTULO 9

Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha
Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Galvanizar o Frankenstein:

relato de uma pesquisa interventiva no contexto de produção
de propostas curriculares para o ensino médio integrado..... **156**

CAPÍTULO 10

Késia Zoteli de Oliveira Delevedove
Tatiana Polliana Pinto de Lima

A extensão como elemento curricular

na educação profissional e tecnológica de nível médio 172

CAPÍTULO 11

Elizabeth Schneider Motta
Fábio Pessoa Vieira

Ética nas pesquisas com seres humanos:

análise das experiências de egressos do PROFEPT - IFES, *campus* Vitória **186**

CAPÍTULO 12

Luciana Aline Marcena Carvalho

Sabrine Lino Pinto

Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

**Proposta interventiva para a divulgação
e instrução de uso do repositório institucional:**

um estudo de caso no IFES 197

CAPÍTULO 13

Thaína Rodrigues Gava Angeli

Penildon Silva Filho

**Ensaio sobre impactos de marcadores sociais
na trajetória acadêmica:**

possibilidades para construção de política de ação afirmativa 215

CAPÍTULO 14

Mardem Ribeiro Rocha

Penildon Silva Filho

Reflexões sobre a política de egressos:

um estudo de caso no Instituto Federal do Espírito Santo 234

Sobre as organizadoras..... 248

Sobre os autores e as autoras..... 249

Índice remissivo..... 253



1

*Livia Madeira Brito
Marize Souza Carvalho*

**PRÁTICA EDUCATIVA DE FORMAÇÃO
HUMANA COMO POSSIBILIDADE
INTERVENTIVA DA POLÍTICA
DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99079.1

INTRODUÇÃO

Este artigo, derivado do trabalho de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Educação, refere-se a um Projeto de Intervenção acerca da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus Aracruz, o qual toma Assistência Estudantil (AE) como possibilidade de prática educativa e de formação humana integral. Neste estudo, a Assistência Estudantil é compreendida como política pública social e como política de educação impactada pelos processos históricos e econômicos da sociedade, bem como pelas potencialidades que emergem, sobretudo, a partir da Carta Constitucional de 1988, como um elemento importante na discussão de direito à Educação como direito social.

Buscamos mostrar, a partir dos movimentos históricos da Assistência Estudantil, sua caracterização enquanto política social complexa, aliada a projetos de formação e de sociedade em disputa, a qual, pela luta organizada do movimento estudantil, foi conquistada no âmbito da Educação, possibilitando direito de acesso e permanência a parte da população pauperizada deste país às Universidades e Institutos Federais. Neste aspecto, tomamos esse trabalho em uma perspectiva que considera o direito ao acesso à Educação para além das competências exigidas pela formação unilateral do mercado, que visa formar o cidadão produtivo (Frigotto; Ciavatta, 2006).

No que tange ao Instituto Federal do Espírito Santo, até mesmo nos períodos anteriores à sua criação como Instituto, ações de Assistência Estudantil já vinham sendo executadas, principalmente no campo dos auxílios financeiros aos/às estudantes. No entanto, foi a partir da publicação do Decreto n.º 7234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e da criação de uma rubrica própria para esse programa no orçamento geral do Instituto, que o IFES se reestruturou com a ampliação das equipes nos campi e reitoria e criou a Política de Assistência Estudantil (PAE), a partir da Resolução do Conselho Superior do IFES n.º 19/2011, de 18 de maio de 2011, e da Portaria n.º 1602/2011, de 30 de dezembro de 2011.

A PAE do IFES se organiza a partir do que definiu como Programas de Apoio à Formação Discente, sendo estes divididos em dois tipos: os Programas Universais e Programas Específicos. Esses programas são pautados pelos seus níveis de abrangência, sendo os Programas Universais voltados à toda comunidade acadêmica, sem necessidade inicial de seleção do público a ser

atendido, e os Programas Específicos (com exceção do Auxílio Monitoria), voltados especificamente aos/às estudantes em situação de vulnerabilidade social, conforme critérios da PAE.

Os Programas Específicos são subdivididos em: Programas Específicos de Atenção Primária (Programa Auxílio Alimentação, Programa Auxílio Didático e Uniforme, Programa Auxílio Moradia, Programa Auxílio Transporte e Programa Auxílio Financeiro), todos com critérios de inclusão voltados ao público em situação de vulnerabilidade social; e Programa Específico de Atenção Secundária (Programa Auxílio Monitoria), classificado dessa forma por não ser um programa voltado diretamente aos/às discentes em vulnerabilidade, apesar de envolver um auxílio financeiro. Para esse último, selecionam-se estudantes pelo desempenho acadêmico para atuarem como monitores de disciplinas.

Os Programas Universais, “[...] cujo atendimento será oferecido preferencialmente a toda comunidade discente” (IFES, 2011, p. 16), são divididos em: Programa de Incentivo às Atividades Culturais e de Lazer, Programa de Apoio à Pessoa com Necessidade Educacional Especial, Programa de Ações Educativas e Formação para a Cidadania e Programa de Atenção Biopsicossocial, que, por sua vez, se subdivide nas seguintes ações: Acompanhamento Psicológico, Orientação e Acompanhamento Social, Educação Preventiva, Atendimento Ambulatorial, Equipamentos Assistivos à Saúde e Primeiros Socorros.

É importante ressaltar que essa organização da PAE do IFES não pressupõe uma relação estática entre tais programas, uma vez que os/as estudantes, público-alvo dessa política, são sujeitos humanos e, como tais, têm suas complexidades integradoras, históricas, subjetivas e sociais.

Destacamos, ainda, que essa política traz como princípios a equidade na formação, sem discriminação de qualquer natureza, a formação ampla e integral dos/as estudantes, a interação com as atividades-fim da instituição (Ensino, Pesquisa e Extensão), a autonomia administrativa de cada campus e a interdisciplinaridade (IFES, 2011).

Com essa breve apresentação, é possível observar que a PAE do IFES, em seu desenho institucional, superou a perspectiva histórica da Assistência Estudantil no que tange à atenção apenas no plano imediato dos provimentos materiais. Os Programas Específicos de Atenção Primária, que tratam dos auxílios financeiros aos/às estudantes, possuem prioridade nessa política, pois visam garantir condição mínima e imediata de permanência estudantil. Mas, ao não restringir a AE aos mesmos, trabalhamos também com a perspectiva de que o

direito ao acesso à Educação perpassa debates e intervenções que vão além de auxílios financeiros pontuais.

Observamos que, no campo do provimento material, há um lugar clássico e tradicional ocupado pela PAE enquanto política de cuidado e permanência estudantil, não obstante, há escasso debate acerca da dimensão universal dessa política. Pouco se fala no IFES de ações da AE na perspectiva dos princípios ligados à formação humana integral, do direito a não discriminação de qualquer natureza ou até mesmo da interação com as atividades-fim da instituição. A PAE, no cotidiano institucional, vem reproduzindo um lugar à margem do processo educativo, performando uma política desintegrada da instituição.

Foi sob essa reflexão que desenvolvemos uma pesquisa no contexto do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Universidade Federal da Bahia. O estudo teve como principal objetivo analisar as possibilidades e limites da PAE para contribuir com a prática de formação humana integral dos/as discentes do Ensino Técnico Integrado ao Médio do campus Aracruz, propondo ação do Serviço Social no campo da Assistência Estudantil, com a perspectiva de contribuir com essa dimensão da prática educativa.

No processo da pesquisa de campo, além da pesquisa bibliográfica e documental, realizamos um momento de entrevista coletiva com um grupo de 16 (dezesesseis) estudantes dos dois cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio do campus². Por meio da produção da foto linguagem e de uma roda de conversa, os/as estudantes trabalharam as seguintes questões: 1) o que pensam quando falamos de Assistência Estudantil e formação humana integral? 2) O que é formação para cidadania para vocês? 3) Quais assuntos, “vontades”, problemáticas, conteúdos temáticos vocês gostariam que fosse abordado pelo Serviço Social/Assistência Estudantil com vocês? 4) Que tipos de atividades vocês gostariam que fossem realizadas pelo Serviço Social?

O texto, aqui apresentado, portanto, inspira-se no Projeto de Intervenção intitulado “*A Política de Assistência Estudantil como prática educativa de formação humana integral: uma proposta para o Instituto Federal do Espírito Santo - campus Aracruz*”, defendido em março de 2023, como inovação pedagógica resultante da pesquisa realizada no processo acadêmico do programa de pós-graduação.

2 A escolha desse grupo usou como critério o interesse em participar da pesquisa, uma vez que foi oportunizada a participação para todos/as estudantes dos cursos Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio.

DE QUE FORMAÇÃO HUMANA TRATAMOS NA PERSPECTIVA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Ao tratarmos aqui de formação humana integral, não estamos com foco em disciplinas regulares do currículo escolar como Sociologia, História, Filosofia ou Geografia. Estamos tratando do debate da formação humana integral, contra hegemônica e que conduza as novas gerações para entender a materialidade, na vida, das relações sociais capitalistas da sociedade de classe, cuja formação para jovens e trabalhadores está centrada na formação unilateral do cidadão produtivo (individualista, competitivo, consumista) (Frigotto; Ciavatta, 2006), negando o direito social de acesso ao pleno desenvolvimento humano e à Educação, que nos é central para a Política de Assistência Estudantil.

Problematizamos o acesso à Educação ao dizer que estamos falando de um acesso no sentido amplo, não apenas ao fato de estar com matrícula ativa e frequentando as aulas, mas, sim, de se apropriar do conhecimento de forma integrada, compreender o mundo da natureza e o humano social (político-cultural), ter acesso crítico ao conhecimento socialmente produzido, a fim de que a Educação escolar possa contribuir com o desenvolvimento da formação e das ações dos/as estudantes enquanto sujeitos históricos.

Desta forma, a concepção de formação humana integral que nos interessa, enquanto Política de Assistência Estudantil, pressupõe a formação omnilateral.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico [...] (Frigotto, 2012, p. 267).

Sabemos que a Educação, em seu sentido amplo, não poderá ser apenas realizada pela política pública de educação. Assim como sabemos que não é a escola, única e suficiente instituição responsável pela transformação social. Mas é ponto de apoio da mediação da prática social educativa e da prática social. Portanto, concordamos com Duarte (2016) quando diz que a formação humana omnilateral não é tarefa somente da educação formal, porque esta diz respeito a umas práxis política integral para superação da sociedade de classe. Para que consigamos construir este caminho de formação do sujeito enquanto sujeito histórico em todas as dimensões, é preciso que a omnilateralidade perpassasse toda a totalidade concreta.

Dessa forma, o acesso e a permanência que defendemos, na perspectiva da AE no IFES, trata-se da conquista histórica pelo acesso a um Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, como define Frigotto (2018, p. 249), que não se limita à socialização de conhecimentos fragmentados e que compreende que se trata de uma “travessia”; pois, mesmo com práticas integradas, não se supera de todo a dualidade e nem se constitui na educação politécnica e formação omnilateral. A escola unitária, politécnica/tecnológica, na qual o ensino médio integrado tem sua gênese de formação humana omnilateral, somente se realizará, de fato, pela emancipação humana e pela superação da materialidade regressiva das relações sociais capitalistas.

Observemos também a concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFES (2019-2022):

[...] é entendida como um processo formativo pelo qual o conhecimento científico adquire, para o sujeito, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos. Assim, a educação profissional integra a formação plena dos sujeitos (adolescentes, jovens e adultos) que a constituem, possibilitando novas construções intelectuais, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. A oferta de educação profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino do Instituto se fundamenta na concepção de trabalho como princípio educativo que medeia a produção de existência e objetivação da vida humana ao articular atividades materiais e produtivas aos conhecimentos da ciência, da arte, da cultura, da técnica e da tecnologia, com a finalidade de orientar os processos formativos em toda a sua multidimensionalidade. É acreditar em uma educação profissional potencializadora da formação emancipatória do ser humano em toda sua perspectiva social, cultural, política e ambiental em um movimento que o capacite para a transformação das condições naturais e sociais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (IFES, 2019, p. 69).

Na definição, supracitada no PDI, podemos perceber certo alinhamento com a perspectiva de formação humana omnilateral: uma Educação que traz o conhecimento enquanto força produtiva, que visa à formação ampla do sujeito para que tenha capacidade de novas construções intelectuais e de intervenção consciente na realidade, assumindo, dessa forma, um papel potencializador na formação emancipatória do sujeito. Não há discrepância nessa concepção com a perspectiva levantada por nós.

No entanto, na realidade concreta, essa perspectiva pode se perder no processo educativo, restringindo-se apenas à produção de “qualidades” para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produção máxima, deixando, assim, sua essência enquanto concepção que, de fato, potencialize a formação para o trabalho, cultura e tecnologia em vista à emancipação do sujeito.

Além disso, a lógica histórica dual, “ensino técnico x ensino propedêutico”, que persegue a Educação Profissional é, também, a que coloca a AE como processo assistencialista à margem do ensino, sugerindo que as questões individuais e coletivas dos/as discentes não compõem seu processo de aprendizagem.

De acordo com Sousa Junior (1999), Karl Marx, ao discutir a problemática da Educação, mantinha-se sempre atento a duas dimensões: uma relacionada à melhoria de condições da classe trabalhadora em seu processo formativo dentro da sociedade capitalista, para que, juntamente com outros fatores, tenha condições de buscar melhores ocupações no mercado produtivo e, com isso, condições de melhor qualidade de vida; e outra relacionada à construção de uma sociedade alternativa à sociedade capitalista produtora orgânica de desigualdade social.

Destaca-se a importância de que as intervenções no campo da AE sejam multidimensionais, não se restringindo apenas a responder às legítimas e importantes demandas imediatas dos/as estudantes. São fundamentais as práticas voltadas ao processo educativo de formação humana integral do corpo discente, problematizando junto a eles/as uma Política de Assistência Estudantil que supere a lógica focalista e seletista das políticas sociais no capitalismo, construindo com eles/as, uma concepção de formação humana que possibilite a superação da pseudoconcreticidade³ apresentada por uma visão imediata da realidade, e, contribuindo para que os/as estudantes ocupem um lugar de sujeitos reivindicantes de seus direitos para além dos mínimos sociais.

Para pensar essa abordagem a partir da AE, destacamos na pesquisa as impressões e concepções de estudantes sobre Assistência estudantil e formação humana integral, identificando, a partir da participação deles/as, as seguintes relações: AE como prática que possibilita uma formação para além da perspectiva individualista burguesa; AE ligada aos direitos sociais na perspectiva da cidadania burguesa; AE ligada à pauta das diversidades; AE relacionada ao

3 Segundo Kosik (1976, p.15) o mundo da pseudoconcreticidade é constituído pelo “[...] complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida cotidiana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]”.

enfrentamento das desigualdades sociais; e AE como prática que contribui com o desenvolvimento da Educação.

Ao relacionar a AE com a cidadania, identificou-se, de forma geral, que as manifestações se concentraram no contexto das relações sociais humanas, trazendo abordagens como: necessidade de cuidado com a saúde própria e do outro, adoecimento e saúde mental das pessoas, necessidade de espaços de escuta e debate, necessidade de participação e protagonismo, denúncia de assédio, manifestações livres de corpos femininos, questões étnico-raciais, financiamento da política pública de Educação, solidariedade de classe e cultura da meritocracia e seu potencial excludente e adoecedor. Ao mesmo tempo que os/as estudantes trouxeram questões no âmbito dos direitos individuais, entenderam essa categoria de forma ampla e de interação social e reconheceram na escola espaço de formação cidadã, dentro e fora da sala de aula.

Na investigação analisamos e concluímos que os/as estudantes reconheceram a AE enquanto possibilidade de prática educativa de formação humana. Inicialmente, relacionando essa Política com a formação humana de forma restrita ao plano da cidadania burguesa, trazendo a AE como “balança de equilíbrio”, como interventora nas desigualdades sociais econômicas ou no acesso aos direitos relativos às questões identitárias, por vezes, aparentando vê-la como suficiente para oportunidade de mudanças sociais. Por outro lado, também conseguiram fazer um movimento crítico ao detectar o individualismo produzido pela lógica neoliberal burguesa e reconhecer na AE a possibilidade de auxiliá-los a superar essa perspectiva, com a capacidade humana de questionar o próprio sistema no qual estão imersos (classe em si), para um salto qualitativo de aproximação com o real na sua essência (classe para si)⁴ – capacidade esta necessária para a construção de condições sociais possíveis de transformação social.

Duarte (2016) ressalta que a formação omnilateral incide, também, sobre a transformação da individualidade, contextualizando-a no processo histórico da humanidade, e que, nesse sentido, a educação escolar não deve “[...] ignorar o fato de que o indivíduo vive sua própria história, mas também não ignora que essa história individual é parte de totalidades mais amplas como a classe social e, no limite, a história da humanidade [...]” (Duarte, 2016, p. 120-121). Mészáros (2008)

4 Em Marx a “Classe em si” confirma a condição de qualquer população em posição ao lugar que o ocupa na produção sem consciência de classe. “Classe para si” explicita aquela classe que consciente de seus interesses e inimigos, se organiza na luta para a defesa dos seus direitos (Marx, 2001).

demarca que a “educação socialista”, que no contexto de sua obra assume o mesmo sentido de formação omnilateral, é destinada ao ser social histórico.

Como AE, prática social interdisciplinar da Educação, que defende em seus princípios o direito à Educação sem discriminação de qualquer natureza, é indispensável a consideração da particularidade de cada estudante, e entendemos como uma das formas de intervenção sobre esta questão o trabalho de mediação entre as questões que apresentam de forma particular com a totalidade social, na “expansão da visão fora da bolha” em seu processo educativo, como disse uma das estudantes que participaram do grupo, contribuindo com a construção de uma percepção do humano enquanto ser social.

Essa Política, que tem dentre seus objetivos específicos “[...] contribuir para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos discentes” e “[...] buscar alternativas para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, a fim de prevenir e minimizar a reprovação escolar” (IFES, 2011, p. 15), tem nas manifestações dos/as estudantes que participaram da pesquisa o que chamamos de “aposta” em sua grandeza. Sua grandeza enquanto política que contribui com condições básicas de permanência estudantil àqueles que não as teriam e como possibilidade de intervenção na formação humana dos/as discentes, ambas dimensões em sua existência concomitante e complementar.

Como explicita Sousa Junior (2008, p. 288-289),

[...] A omnilateralidade, por exemplo, é uma busca das *práxis* revolucionárias no presente, desde sempre, embora sua realização plena apenas seja possível com a superação das determinações históricas da sociedade do capital. Elementos de ruptura para com as unilateralidades burguesas são exercitados cotidianamente por meio de relações diferenciadas com a natureza, com a propriedade, com o outro, com as crianças, com as artes, com o saber, por intermédio de relações éticas de novo tipo, etc. Porém, de maneira plena, como ruptura ampla e radical, a omnilateralidade só se realiza como *práxis* social, coletiva e livre, pois depende da universalização das relações não-alienadas entre os indivíduos, no intercâmbio com a natureza e no intercâmbio social em geral.

Na mesma perspectiva de Sousa Junior (2008), reconhecemos limites e possibilidades na relação da prática educativa de formação humana da AE, pois, pensando a formação humana integral na perspectiva da omnilateralidade, sabemos que, para o efetivo alcance da mesma, seria necessária a superação do modo de produção capitalista, portanto, reconhecemos que muito do trabalho dessa Política está delimitado dentro desse sistema. Entretanto, também consideramos, assim como o autor, que nos movimentos cotidianos podemos buscar as rupturas com

as unilateralidades burguesas e contribuir com a construção de possibilidades de transformação social. A seguir apontamos alguns possíveis movimentos.

POSSIBILIDADE INTERVENTIVAS

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será (Freire, 2015, p. 123).

Uma pesquisa propositiva que prescreve o mestrado profissional. Uma ação como consequência de uma compreensão da realidade, que nos ensina Paulo Freire. Percorremos nosso caminho no processo de estudo e pesquisa brevemente apresentado neste texto. Fizemos sucessivas aproximações da realidade concreta para tratar de uma outra perspectiva da Assistência Estudantil: em sua dimensão educativa. Ao chegar neste ponto de nosso trajeto, propomos ações da Política de Assistência Estudantil enquanto prática educativa inspiradas pela definição de práticas pedagógicas trazida por Martins (2022, p. 35):

[...] um tipo específico de prática social e, sendo assim, como um tipo de atividade que ultrapassa o âmbito da particularidade. Consequentemente, ao afirmarmos que a prática pedagógica é um tipo específico de prática social, nós precisamos entendê-la (a prática social) como o conjunto de ações concretas de homens e mulheres que, com o seu trabalho e ao longo do tempo, constroem as suas condições de vida e, sobretudo, as das novas gerações. Portanto, toda prática pedagógica possui um enraizamento social e com isso carrega, muitas vezes de forma oculta, uma concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, e especialmente do papel da educação escolar na sociedade.

Em conformidade com a concepção da autora, ao falarmos da AE enquanto prática educativa, compreendemos essa concepção como uma forma de prática social e, portanto, como ação do gênero humano com capacidade teleológica de criação e autocriação no processo das relações sociais.

Pretendemos que a prática educativa, enquanto Assistência Estudantil, tenha como fundamento o que Tonet (2005, p. 142) traz como essência da atividade educativa, uma construção que possibilite o sujeito a “[...] apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade”,

contribuindo com sua construção enquanto gênero humano e com sua capacidade de intervenção enquanto ser social histórico e especialmente enquanto sujeito coletivo.

Trata-se de um lugar ético-político do educador na construção de novas relações sociais e práticas educativas, em prol da igualdade de produção das condições de vida da humanidade em todas as duas dimensões, começando pela dimensão material, para que seja possível trabalhar as demais, como a estética, cultural, social, etc. (Frigotto, 2018).

Para este movimento, identificamos os assuntos, vontades, problemáticas que os/as discentes gostariam que fossem abordados pelo Serviço Social/ Assistência Estudantil no trabalho educativo. A pauta foi extensa e reveladora da problemática que aflige do mesmo modo toda juventude neste tempo da materialidade e do direito regressivo. Entre os temas abordados, destacam-se: política; relações no processo acadêmico; diversidade de gênero; sexualidade; feminismos; questões étnico-raciais; substâncias psicoativas; violências; preconceitos e intolerância; relações sociais em torno do processo de trabalho; profissões; relações com o uso da internet; justiça; desigualdade social; relações de classe; comunicação; mobilização e organização estudantil; dentre tantos outros temas que foram trazidos durante a entrevista coletiva.

Visando os objetivos da investigação, os/as estudantes também foram questionados sobre que tipo de atividades gostariam que fossem realizadas pelo Serviço Social/AE. Assim, trouxeram como possibilidades de atividades: rodas de conversas; encontros por tema; debates; esportes; música; e fortalecimento do grêmio estudantil, sobretudo, em atividades presenciais, em espaços que expressassem possibilidade de autoconstrução do conhecimento, como sugerido por uma das estudantes: *"botar a gente junto, os jovens juntos pra gente conversar e aprender junto"*.

Constatou-se que muitos dos temas abordados pelos/as estudantes delimitam-se na lógica de direitos sociais, da cidadania burguesa e da emancipação política. À Assistência Estudantil, enquanto prática educativa contra hegemônica, cabe trabalhá-los, como para Marx (*apud* Sousa Junior, 2008), no sentido da ruptura do homem limitado burguês. Essa é, em nossa perspectiva, a principal contribuição que a AE pode dar no campo da formação humana integral.

Marx defendia que a busca da omnilateralidade é vivida com todos os sentidos da humanidade, é "[...] uma totalidade de gostos, prazeres, aptidões, habilidades, etc. que serão propriedade da formação humana, em geral, e não da

genialidade de um indivíduo desenvolvido num certo sentido especial” (Sousa Junior, 1999, p. 108).

[...] assim também a abolição positiva da propriedade privada, quer dizer a apropriação sensível da essência e da vida humana, do homem objetivo, das criações humanas para e através do homem, não deve considerar-se apenas no sentido do ter. O homem apropria-se do seu ser onilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto, como homem total. Todas as relações humanas ao mundo - visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor - enfim, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana [...] (Marx, 1984 *apud* Sousa Junior, 1999, p. 108).

Essa é uma percepção muito importante para o trabalho da AE, para compreendermos que o trabalho em torno da formação humana com os/as discentes se relaciona com eles/as em sua integralidade, abrangendo seus sentimentos, desejos, rejeições, aptidões, identidades, e que eles/as, na busca da vivência de sua omnilateralidade, a vivenciarão com todo seu corpo, com toda sua subjetividade e objetividade, sem dicotomias que repartam o humano em pedaços desagregados de sua totalidade.

Nesse sentido, após todo o processo de estudo e pesquisa, conforme publicado em Brito (2023), compreendemos que, na perspectiva da dimensão educativa, a proposta de intervenção deveria trazer ações em frentes de trabalho diferentes, a fim de construir movimentos interventivos do Serviço Social/ Assistência Estudantil em diversas dimensões do Ensino, tal como buscar abordar em execução/participação de atividades uma perspectiva crítica da formação humana e dos temas transversais trabalhados na escola. Construímos então o *Plano de Ação do Serviço Social/Assistência Estudantil* em três ações centrais, a saber:

- **Divulgação do trabalho de conclusão de curso do mestrado, na modalidade Projeto de Intervenção, em nível de IFES:** no sentido de que o trabalho se apresente como possibilidade de debate complementar à PAE, no que tange a sua dimensão educativa. Consideramos complementar por entendermos que a própria Política e os possíveis movimentos cotidianos nos campi, que talvez não conheçamos, já constituem esse percurso.
- **Participação nas comissões de atividades/núcleos/projetos de estudos que já existam no campus, que trabalham os temas levantados no processo de pesquisa e que são coordenados e elaborados por servidores de diversas áreas na escola:** essa ação é considerada uma possibilidade inicial de contribuir com a visão da AE para além dos programas

de repasse de auxílio financeiro. Pode também contribuir, enquanto área de conhecimento, com discussões qualificadas no campo das humanidades dentro do campus, em atividades que em sua maioria abrangem todos (as) os (as) estudantes do Ensino Médio e ocorrem em turno de aula.

- **Oficinas de Debate com a Assistência Estudantil:** essa é a ação diretamente oficializada dentro do *Programa Universal - Programa de Ações Educativas e Formação para a Cidadania* da PAE (2011). Este preconiza que as ações poderão ser desenvolvidas segundo a realidade de cada campus, com seus próprios recursos orçamentários e humanos e/ou por meio de parcerias ou contratação de outros. Suas ações buscarão interação com as atividades fins da instituição (Ensino, Pesquisa e Extensão), podendo realizar atividades que discutam temas diversos (IFES, 2011). É coordenada pelo Serviço Social do campus, que se propõe à execução dessa ação em quatro encontros em um ano letivo, com objetivo maior de promover espaços de acolhimento, cuidado e formação humana para os discentes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFES, campus Aracruz. Perspectiva-se que seja uma proposta piloto para uma ação permanente no âmbito da Assistência Estudantil do campus. Os/as estudantes poderão, de forma dialógica, debater temas de seu interesse e/ou com grande relevância no contexto escolar no campo dos direitos sociais e da formação humana. A depender do tema tratado, poderão ser estabelecidas parcerias com outros setores, núcleos, servidores do campus e de outras instituições, a fim de trazer convidados/as com formação específica em cada tema, contribuindo com a ampliação do conhecimento dos/as discentes. Essa ação está em coerência com o princípio da PAE (2011), no sentido da contribuição com a formação ampla dos/as discentes, com seu desenvolvimento integral e com o processo de equidade sem discriminação de qualquer natureza. Defendemos que esses espaços de formação acerca das questões das humanidades, nos quais os/as estudantes tenham participação ativa, também constroem condições de permanência estudantil.

Entende-se que a vinculação com algum dos projetos já existentes no ensino possibilitará atuar junto ao coletivo total de estudantes e com os/as servidores/as envolvidos/as, objetivando levar a perspectiva de formação humana proposta neste trabalho. Pretende-se que a ação das “Oficinas de debate com a Assistência Estudantil” possa contribuir para a formação política e para o fortalecimento dos/as estudantes que delas participarem enquanto sujeitos sociais e coletivos. Além

disso, estima-se que o conjunto de intervenções proposto possa contribuir com o fortalecimento da AE, não só enquanto política de direitos, mas, também, como prática social em busca da formação omnilateral dos/as estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU INICIAIS)

Como tratar da finalização de um texto que apresenta uma pesquisa propositiva e interventiva? Como “considerações finais”? Finais? Ou iniciais? Considerações...

Construímos esse texto sob a perspectiva que considera o direito ao acesso e permanência na Educação, para além de “estar presente e matriculado/a”, do acesso e permanência para além da “quantidade de estudantes formados/as”, para além das competências exigidas pelo setor produtivo e neoliberalismo internacional, rentista e financista. Acesso a uma Educação Profissional que supere visões dualistas da educação Profissional, Científica e Tecnológica e de práticas educativas voltadas ao pragmatismo, tecnicismo e economicismo.

Encontramos nos documentos institucionais estudados em Brito (2023) concepções de homem, sociedade, educação profissional e assistência estudantil que dialogam com a perspectiva de formação humana presente neste trabalho e preveem a AE como um dos agentes possíveis desse processo, ao demonstrarem seu vínculo orgânico enquanto Política de Educação, aliada à construção da formação ampla dos (as) discentes sem discriminação de qualquer natureza.

Concluímos, a partir de estudo e pesquisa de campo da pesquisa relatada, que não só há reconhecimento por parte dos/as discentes acerca desse papel da AE, como há demanda por ações educativas no âmbito da PAE que contribuam com a formação humana deles/as, sobretudo no que tange ao trabalho das expressões da questão social.

Demonstramos que a Educação escolar é um dos espaços possíveis de formação humana integral e, que, portanto, não é capaz de por si só realizar a transformação social; que o lugar da AE na formação humana dos/as estudantes não se destina ao ensino de conteúdo das ciências sociais e humanas, e sim, a movimentos de compartilhamento de ideias, à escuta atenta às questões que os/as afetam no campo dos direitos sociais, à construção junto a eles/as de exercícios

de mediação entre os fatos imediatos e mediados à totalidade social, a fim de fortalecimento enquanto sujeitos históricos de transformação social. Ou, em outras palavras, trazemos a voz de uma das estudantes participantes da pesquisa:

Eu acho que... resumindo todas as perguntas que a gente teve aqui, que a gente produziu os cartazes, eu acho que o Serviço Social e a Assistência Estudantil vão muito além do que do conceito bruto desses termos. Acho que isso abre muitas portas para muitos debates sobre as nossas necessidades, também abrem portas para debates para a gente compartilhar e absorver conhecimento, sabe? De ver coisas novas, de amplitude mesmo do nosso conhecimento e da nossa visão de mundo. Eu acho que é muito necessário esse serviço (Estudante, 2023).

Ensino e aprendizagem são processos. O que demonstramos no percurso da pesquisa-intervenção é que inovar a Política de Assistência Estudantil pode compor esse processo no que tange à formação humana dos/as estudantes e que isso expressa, também, atenção à permanência estudantil.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Livia Madeira. **A Política de Assistência Estudantil como prática educativa de formação humana integral**: uma proposta para o Instituto Federal do Espírito Santo – campus Aracruz. Salvador: 2023. 193f. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36985>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana Omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2016, p. 101-122.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 17-35
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 287.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão ou o ser humano emancipado? *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006, p. 55-70.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (2019/02 a 2024/01)**. 2019. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021.

IFES. **Resolução do Conselho Superior nº 19/2011, de 09 de maio de 2011**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Ifes. Vitória, ES: Conselho Superior, 2011. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2013/\(RES_CS_19_2011_Pol%C3%ADtica_Assist%C3%A2ncia_Estudantil\).pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2013/(RES_CS_19_2011_Pol%C3%ADtica_Assist%C3%A2ncia_Estudantil).pdf). Acesso em: 02 fev. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Lígia Márcia. A prática pedagógica histórico-crítica. *In*: FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. (org.). **Formação de professores e trabalho docente no contexto da crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CRV, 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Politécnica e Onilateralidade em Marx. *In*: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. n. 5. jan-jun.1999. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9150>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Revista Ampliada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 284-292.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Edufal, 2005. Disponível em: <https://ivotonet.xp3.biz/livros.html>. Acesso em: 17 nov. 2023.



2

*Evanilton Neri
Verônica Domingues Almeida*

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO
E FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL NO IFES:**

**ESTRATÉGIAS PARA UMA
EDUCAÇÃO *RACIOEMOCIONAL***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99079.2

INTRODUÇÃO

Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem enfrentado mudanças contínuas em seus vários níveis de ensino, objetivando atender às exigências sociais de cada tempo, bem como a alteração do perfil do seu público principal, os estudantes. Vale ressaltar, que algumas dessas mudanças estão diretamente ligadas às alterações no escopo social, pois é nele que se encontram os maiores problemas que afetam os sujeitos e que, conseqüentemente, desembocam na escola, como as desigualdades, além de adversidades envolvendo questões éticas, de saúde mental, de respeito às diferenças, entre outras, de naturezas similares.

Salienta-se, portanto, que para o enfrentamento das atuais problemáticas sociais e para a consolidação de uma sociedade mais justa e harmônica, é necessário que a escola construa proposições inovadoras voltadas para uma formação humana integral, que reflita na vida dos sujeitos por meio de processos pedagógicos que abarquem os aspectos físico, emocional, social e cultural, indo além do aperfeiçoamento intelectual; ou seja, é desejável que a educação seja compreendida como *racioemocional* (Almeida, 2017).

É preciso assinalar, então, que a formação integral dos sujeitos, desenvolvida pela educação formal, deve envolver aspectos cognitivos, mas, também, psicossociais, abarcando, inclusive, o âmbito emocional. Desse modo, conforme indica Almeida (2017) é fundamental o desenvolvimento de propostas educativas que estimulem e qualifiquem as práticas pedagógicas em uma perspectiva *racioemocional* da educação, reconhecendo a indissociabilidade das dimensões cognitivas e emocionais dos sujeitos, envolvendo, assim, suas múltiplas referências de vida, subjetividades e experiências. Tais propostas têm como finalidade qualificar as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, com o mundo, com os outros e consigo mesmos, visando a formação humana integral, ou seja, em sua multidimensionalidade.

A ideia de formação humana integral, no estudo apresentado por este texto, além de envolver as singularidades, subjetividades e experiências dos sujeitos, entendendo razão e emoção como indissociáveis no humano, se baseia, também, no que diz Manacorda (1991, p. 78-79) ao afirmar que a integralidade da formação envolve o "desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfazê-las".

Vale destacar que ante essa problemática, o Ensino Médio (EM), etapa final da Educação Básica, centraliza questões que merecem atenção. É nessa fase que os estudantes são, intencionalmente, encaminhados a pensar na vida futura, envolvendo, a preocupação com o desempenho nos exames nacionais e com as escolhas profissionais, além de questões psicossociais próprias da adolescência/juventude. No âmbito da educação profissional no Ensino Médio essas questões são potencializadas, na medida em que, ainda no próprio curso, são feitas exigências próprias da formação profissional e, quando se trata de um curso integrado ao EM essas exigências se expandem envolvendo, também, a formação geral. Nesse panorama, muitas vezes, a formação deixa de ser vista em uma perspectiva integral e as dimensões cognitivas passam a ter mais peso, em detrimento das dimensões emocionais.

Assim, diante da insuficiência de propostas educativas voltadas para a formação integral dos sujeitos e, portanto, da necessidade de inovação no desenvolvimento de proposições pedagógicas que estimulem e qualifiquem a humanização do espaço escolar, envolvendo, de modo indissociável, aspectos cognitivos e emocionais dos estudantes, é que foi desenvolvida, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, uma pesquisa de caráter propositivo, com a finalidade de construção de uma Proposta de Intervenção, cuja temática se assentasse na formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional*.

Desse modo, a investigação, realizada entre os anos de 2021 e 2023, objetivou compreender como a comunidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) entende as perspectivas de formação humana integral potencializadas no campus São Mateus e como tais perspectivas podem desencadear proposições pedagógicas inovadoras, a serem ofertadas a estudantes do Ensino Médio Integrado do referido campus. É nesse panorama que se assenta este texto, delineado por esta introdução, seguida pelo debate sobre educação integral, integrada e formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional* e pela apresentação da proposta interventiva construída a partir do estudo, sendo finalizado pelas considerações finais.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRADA E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Primeiramente, antes de tecer argumentações teóricas sobre educação integral, destaca-se que o termo *integral*, se apresenta na sua totalidade; total, inteiro, completo (Integral, 2023). Na educação, esse termo geralmente está relacionado com o alargamento de tempos e de espaços da atividade educativa, pois, quando se fala em educação integral, rotineiramente, nos remetemos às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar, bem como, de diversificação dos espaços educativos.

No entanto, educação integral vai além das relações de tempo e espaço nos intramuros das escolas. Educação integral não se limita a educação em tempo integral, pois se volta para pensar na educação como processo de vida do indivíduo, em seu desenvolvimento dentro e fora da escola de modo amplo. Sendo assim, Maurício (2009, p. 54-55) discrimina que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico e social e outros se dá conjuntamente.

Assim, observa-se que a educação integral enlaça o indivíduo em sua totalidade, procurando atendê-lo em todas suas dimensões. Gonçalves (2006, p. 130) coaduna com essa compreensão ao afirmar que educação integral “[...] é aquela que considera o sujeito em suas condições multidimensionais, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”. Nessa linha, a educação integral está relacionada com a busca de outras possibilidades educativas, dentro e fora das unidades de ensino, com o intuito de abraçar o desenvolvimento ampliado do estudante, não se limitando a carga horária de atividades escolares, mas a qualificação e a diversidade de dispositivos educacionais que abarquem todas as dimensões dos sujeitos.

Moll (2014, p. 379) amplia o debate assegurando que a educação integral deve ser considerada “[...] como escola de tempo completo e de formação humana integral” condições, estas, fundamentais, apesar de não exclusivas, para o enfrentamento das desigualdades. De certo, a educação integral pensa o indivíduo no centro dos processos, levando a escola a alinhar-se ao que está ao seu redor,

criando um território de diferentes saberes, preparando o sujeito para os desafios que enfrenta na vida em sociedade, bem como, para a constituição de uma postura ética e solidária no/com o mundo.

Um contraponto a ser feito quando se discute educação integral é a sua relação com educação integrada⁵. Freitas e Figueiredo (2020) apontam que esse modelo de educação visa estabelecer uma vinculação direta entre escola e sociedade e entre educação e trabalho, como resultantes de um processo formativo integrado à sociedade, contribuindo para enfrentar os seus problemas e contrastes.

Bianchini (s/d) amplia a compreensão sobre a educação integrada, afirmando que a escola,

[...] como espaço de aprender a ser e de aprender a conviver é, também, um espaço onde o jovem pode e deve exercitar o protagonismo, atuando efetivamente nela, apresentado propostas, promovendo discussões que digam respeito à vida escolar ou ao interesse da comunidade, participando de organizações como grêmios ou outros grupos de seu interesse - teatro, dança, banda ou jornal - capazes de contribuir para a construção ou o fortalecimento da identidade da escola.

Em algumas instituições os alunos atuam de maneira ampliada, através de participações voluntárias em conselhos, grêmios estudantis, comissões e reuniões que, oportunamente, são encontros que podem ser realizados fora dos muros da escola, transcendendo, assim, o espaço dessa instituição. Pode-se dizer que, antes, pensava-se que a escola era apenas uma organização de salas de aulas, com turmas definidas por idade e série, com horários rígidos e comprometidos; nos dias atuais, as discussões vão além disso, voltando-se para o pensamento sobre a escola que disponibiliza uma educação completa para o estudante, atendendo sua individualidade e promovendo a integração de sua formação com a sociedade.

Certamente a educação é primordial na formação humana, entretanto, não pode ser inerte, e, sim, precisa, constantemente, se transformar para atender as diferentes dimensões que constituem um indivíduo, sejam intelectuais, psicossociais e culturais. Sendo assim, Johann (2009, p. 80) adiciona a essa discussão, a necessidade de trazer à educação um nível maior de consciência, que permita o aluno ver, ouvir, sentir e atuar sobre o mundo, não sendo um mero espectador, mas, sim, um sujeito participante, atuante, autônomo e capaz de expandir os seus horizontes.

5 É importante situar que a educação integrada não está ligada, diretamente, à ideia de Ensino Médio Integrado, modalidade educacional ofertada pelo IFES, *lócus* da pesquisa propositiva. O EM Integrado é uma modalidade de ensino específica, que possibilita ao estudante cursar o EM juntamente com a formação técnica, no próprio Instituto.

Em análise, é possível afirmar que a educação integral está relacionada com a educação integrada, na medida em que a formação integral do sujeito, em todas as suas potencialidades, exige tanto uma implicação direta com a sociedade, bem como o desenvolvimento de sua autonomia nas suas tomadas de decisão. Essa compreensão possui ligação direta com uma formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional*, conforme é debatido, a seguir.

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO *RACIOEMOCIONAL*

A discussão sobre educação integral e integrada nos leva a pensar na formação humana potencializada por esses pressupostos. Debater essa perspectiva de formação nos faz percorrer os limites do entendimento do ser humano como um ser multidimensional. Neste âmbito de debate, Tavares (2009, p. 142) traz contribuições ao afirmar que:

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional.

Nessa linha, Crestani, *et al.* (2018) afirmam que “[...] pode se pensar, entretanto, numa educação institucionalizada que propicie a formação humana com base em relações de respeito às subjetividades e de reconhecimento da diversidade”, a partir de interlocuções da escola com a sociedade, não limitando o processo educativo ao espaço escolar. Por essa ótica, a formação humana integral possibilita ao indivíduo se perceber em sua integralidade, sendo protagonista de sua história, tendo a capacidade de se autoconduzir em seus percursos de vida em sociedade. Sendo assim, a formação humana integral depende de uma educação integral e integrada, pois “[...] formar integralmente o ser humano é uma estratégia fundamental, núcleo irradiador de uma educação integral” e integrada, vinculada com a vida (Agostini, 2015, p. 1758).

No contexto de entender a formação centrada na pessoa humana em sua integralidade, Ferreira (2022, p. 130) aponta uma questão que perdura ao longo dos tempos, quando se trata desse assunto. O autor informa que:

Durante séculos negligenciamos as emoções. Escolhemos, ainda que nem sempre de moto lúcido, acreditar que a razão era a única forma legítima de uma pessoa aprender, de uma pessoa ser inteligente, de uma pessoa desenvolver. Não nos demos conta de que os humanos são constituídos de diversos elementos, diversas dimensões, diversos aspectos e que todos eles são essenciais a sua existência.

Assim, vale destacar que a escola enfrenta um grande desafio de enxergar seus sujeitos em suas múltiplas dimensões, envolvendo âmbitos *racioemocionais*, “compreendendo o ser humano em sua inteireza, reconhecendo que a identidade humana surge como *sentipensar*⁶” (Moraes; Torre, 2002, p. 3). Nessa linha, razão e emoção são compreendidas como dimensões entrelaçadas e caminham juntas nas proposições pedagógicas, sem prevalência de uma sobre a outra. Razão e emoção são conectadas simultaneamente e separá-las pode dificultar a escola de pensar em uma perspectiva de educação *racioemocional*, que propicie a formação humana integral.

Conforme dito por Almeida (2017, p. 44), uma educação *racioemocional* se estabelece “[...] nas tensões entre racionalização de sentimentos e os sentimentos da razão” que, por serem indissociáveis, se manifestam por intensidades *racioemocionais* (Almeida, 2017). Desse modo, o ser humano é *racioemocional* e a educação formal precisa levar isso em consideração, abandonando a ideia de uma formação apenas cognitivista e racionalizante.

Em uma educação *raciomemocional*, a formação humana integral envolve a aproximação entre sentir e pensar o ser no mundo, promovendo ações que provoquem os sujeitos a experienciarem suas vidas, no intuito de construir maneiras de viverem livremente, se responsabilizando pelos seus atos, tornando-se seres humanos éticos, preparando-se para “[...] acionar, ao mesmo tempo, o juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (Freire, 1987, p. 20).

Assim, a formação humana, em uma perspectiva *racioemocional*, não seria sobre induzir o conhecimento nas mentes dos sujeitos, mas sobre direcioná-los para o mundo, potencializando a formação integral em sua complexidade própria. Para tanto, é preciso pensar em uma educação pautada na ideia do ser humano inteiro, visualizando todas as suas dimensões, sendo elas cognitiva e afetiva, em um tempo qualificado de ensino.

6

Termo criado pelo prof. S. de La Torre (1997) em suas aulas de Criatividade na Universidade de Barcelona (MORAES; TORRE, 2002, p. 3).

Complementando essas proposições, Agostini (2015, p. 1758 -1759) afirma que:

Até pouco tempo, era comum captar o ser humano em partes, separadas, associadas. Era como exigir de um trabalhador que se apresentasse unicamente como profissional e deixasse em casa seus sentimentos, suas emoções, suas crenças. Esta visão mecanicista insiste em perdurar nos vários campos da atuação humana. Hoje, porém, sabemos que esta visão é parcial, incapaz de captar toda a riqueza do ser humano.

Neste contexto, a compreensão de que é fundamental uma educação que leve em conta a totalidade da pessoa, “o que requer uma formação integradora das dimensões biológicas, psico afetivas, sociais e espirituais” (Agostini, 2015, p. 1759) pode possibilitar o desenvolvimento educacional centrado no ser humano, tornando-o autônomo na busca de seus ideais, desenvolvendo-se como sujeito ético em sua vida e em sociedade. Isso porque

[...] nunca é demais repetir que a finalidade da educação é a humanização, a formação das pessoas humanas, e mais do que qualquer outra prática social, cabe a ela, nessa condição, investir na construção da autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade. Trata-se da própria construção do humano que não é dado como pronto e acabado, mas como um ser a ser construído, num processo permanente de um vir a ser, de um tornar-se humano (Severino, 2014, p. 207).

Para Morin (2002) a educação formal só é viável se for integral, ou seja, vinculada à vida e que se dirija à totalidade aberta do ser humano, não apenas a uma de suas dimensões. Assim, a pesquisa realizada nos levou a compreender que a educação em uma perspectiva *racioemocional* pressupõe potencializar ações pedagógicas que promovam as relações do ser humano com o conhecimento, com o mundo, com os outros e com ele mesmo (Almeida, 2017), envolvendo suas dimensões racionais e emocionais, inserindo-o em uma vida digna, pautada no desenvolvimento de sua autonomia e de uma vida ética em sociedade.

Salienta-se que a escola é um ambiente que visa formar pessoas para conviverem no porvir que é incerto, assim, a relação entre educação integral e educação integrada faz com que essa instituição busque privilegiar uma formação humana integral que potencialize desenvolvimento intelectual, mas, também, emocional dos estudantes fazendo com que vinculem a educação às suas vidas. Desse modo, o objetivo das escolas não é a escolarização voltada, apenas, para formar pensadores teóricos e letrados, mas, também, voltada para aspectos emocionais, formando, assim, pessoas, em seu âmbito *racioemocional*, para que se tornem conscientes de seu papel ético na sociedade, além de relacionando-se bem com os conhecimentos, com o mundo, com os outros e consigo mesmas (Almeida, 2017).

Destarte, por essa linha de compreensão sobre educação e formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional* é que foram construídas, com a comunidade educativa do IFES, campus São Mateus, durante a pesquisa, estratégias para uma educação integral e integrada, preocupada em entender o sujeito em todas suas dimensões.

PROPOSTA INTERVENTIVA

Como colocado, a proposta interventiva surgiu de uma pesquisa propositiva que objetivava gerar uma produção técnica/tecnológica, com o interesse de envolver toda a comunidade educativa, sujeitos da pesquisa. Assim, o projeto interventivo foi formatado para apresentar possibilidades de intervir na realidade em que a problemática da investigação se assenta (Almeida; Sá, 2017).

O estudo, que teve como foco central os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, foi alicerçado na compreensão da comunidade escolar sobre o tema e sobre as possibilidades de constituição de uma perspectiva *racioemocional* na educação ofertada pelo campus, visando à formação humana integral dos discentes. Assim, a pesquisa investigou qual a compreensão da formação integral dos alunos no EM integrado do IFES, campus São Mateus, a fim de constituir ações que favoreçam a formação integral desses alunos. As análises se solidificaram através da colaboração da comunidade educativa em uma roda de conversa realizada nas dependências do IFES.

Nesse diapasão, levando em consideração que pensar em uma formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional* demanda mudança de cultura institucional e pedagógica, consideramos a necessidade de ampliar as intervenções. Importa frisar que mudar de postura não é algo simples, ou apenas um posicionamento voluntário diante de um novo projeto. No entanto, não se pode chegar à mudança de postura somente pelo empenho intelectual; é necessário seguir, também, pela práxis: pela autêntica ligação da ação e da reflexão (Freire, 2011). Sendo assim, entendemos que, como é preciso uma mudança de mentalidade na instituição, projetos isolados não atenderiam as necessidades e atingiriam os objetivos e levantamos a necessidade de propor ações de sistematização de práticas pedagógicas e formativas que olhem os estudantes pelo viés formação integral humana em uma perspectiva *racioemocional*.

Para a escola perceber os estudantes por essa perspectiva precisará buscar estratégias para mudança de mentalidade pedagógica, não privilegiando, apenas, o desenvolvimento cognitivo, mas, também, o alinhamento desse desenvolvimento com aspectos emocionais, favorecendo a formação integral. Para tanto, a pesquisa propôs uma inovação no campus que foi apresentada como **Plano de ação para a formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional* no IFES, campus São Mateus.**

Partindo do pressuposto que potencialize uma educação *racioemocional* em uma escola mais humanizada, preocupada com o aluno como sujeito integral, foi proposto que seja incluído ao calendário acadêmico momentos contínuos, regulares e diferentes, com participação voluntária de toda comunidade, para discutir assuntos que abarcam todas as dimensões dos estudantes, com o objetivo de delinear temáticas e propostas a serem desenvolvidas ao longo dos anos.

Vale apontar que a proposta sistematizada coaduna com a missão do IFES de:

[...] coordenar, desenvolver e acompanhar programas, projetos e ações de educação, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco **na formação integral dos estudantes, de maneira humanizada** e com apoio multiprofissional. Objetiva-se, assim, o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica que alie aprendizagem, autonomia, liberdade, bem-estar biopsicossocial e reconhecimento da diversidade humana como fator enriquecedor dos processos socioeducativos e, com isso, a garantia do direito de TODOS à Educação (IFES, 2019, p. 96, grifo nosso).

Assim, a inovação pedagógica expressa no plano de ação objetiva potencializar, paulatinamente, a ampliação do entendimento sobre a formação humana integral, com o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, favorecendo a possibilidade de autoconhecimento e melhor aproveitamento do Ensino Médio na vida. Além disso, servirá de incentivo à compreensão da comunidade escolar sobre a formação humana integral, minimizando a ideia de que o foco do trabalho pedagógico no Ensino Médio deve ser voltado, exclusivamente, para os exames nacionais e para as exigências do mercado de trabalho.

A proposta interventiva foi estruturada através do tracejo de uma linha de atividades, na qual os participantes irão tratar de assuntos voltados para a formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional*, no campus. Os resultados desses momentos se configurarão em variadas possibilidades que amparam a formação humana integral no campus, como exemplo, projetos de extensão, atividades de formação docente e criação de comissões mistas para atender demandas específicas. Todo o processo será aberto, observando as

contribuições que cada momento poderá oferecer, independentemente do espaço que o participante atua no campus. Isso porque

[...] é preciso garantir, cada vez mais, espaço para uma aprendizagem que dê lugar ao diálogo com um repertório cultural menos restrito e que aposte na investigação crítica, demandando uma postura de participação ativa de todos os envolvidos no processo (Starobinas, 2012, p. 122).

Salientamos que será de extrema importância que o plano de ação seja desenvolvido em cultura efetiva do diálogo no campus, com a participação de toda a comunidade, visando a promoção de reflexões para a autonomia de pensamento, a valorização das diferenças e a resolução de problemas em interações que cheguem a um resultado concreto.

Para consolidar a proposição, o plano de ação foi estabelecido, basicamente, em três fases, expostas a seguir:

Fase 1: Apresentar o plano de ação para a comunidade acadêmica

Fase 2: Explanar temas vinculados à educação *racioemocional*, que serão considerados motes inspiradores para a construção de ações que serão desenvolvidas no campus. Estes momentos serão formatados por palestras, grupo de estudo, roda de conversa, etc., que resultarão em ações a serem desenvolvidas no campus, como exemplo, projetos de extensão, cursos de formação, criação de comissões etc.

Fase 3: Criar duas comissões, sendo uma para discutir a implementação de um espaço de acolhimento para os discentes, com intuito de se sentirem percebidos pela instituição em suas singularidades, e a outra comissão com o objetivo de dar continuidade às ações explanadas na fase 2.

Este foi o direcionamento que balizou a proposta de intervenção, expressa como inovação pedagógica, e voltada para uma declaração de recomendação de ações que possam compreender as possibilidades de formação humana integral dos discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFES, campus São Mateus, no intuito de potencializar uma educação *racioemocional* e uma escola mais humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto foi apresentada a ideia de formação humana integral em uma perspectiva *racionemocional* que envolve singularidades, subjetividades e experiências, entendendo razão e emoção como indissociáveis no ser humano. Sendo assim, entendemos que é fundamental que a educação reflita no desenvolvimento humano do sujeito, abarcando os aspectos cognitivo, emocional, social e cultural, indo além do aperfeiçoamento intelectual. Para tanto, a escola necessita ser vista como um ambiente favorável para a formação humana em todas as suas dimensões.

A proposta interventiva foi o desfecho de um intenso e profundo trabalho, realizado através do apoio do levantamento de informações relevantes coletadas sobre o assunto, bem como os elementos teóricos consistentes colhidos no processo de investigação. As repercussões da pesquisa possibilitaram apresentar um plano de ações para uma formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional* no IFES, campus São Mateus, alinhado à missão da instituição, visando estimular e potencializar, paulatinamente, a ampliação do entendimento sobre a formação humana integral, com o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, favorecendo a possibilidade de autoconhecimento e melhor aproveitamento do Ensino Médio na vida.

Como proposta interventiva, construiu-se um plano de ação para a sistematização da formação humana integral no campus, incluindo ações possíveis para dar créditos favoráveis às outras demandas que já acontecem no IFES, campus São Mateus.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, N. A ética como tarefa fundamental da educação. *In*: III Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración de la América Latina y el Caribe - Internacional del Conocimiento: Diálogos en Nuestra América, 2015, Goiânia. **Anales Del III ECHTEC** – Goiânia, GO, 2015. Goiânia: Rede Acadêmica Diálogos en Mercosur, 2015, v. 1, p. 1750- 1763.

ALMEIDA, V.D; SÁ, M. R. G.B. Concepção de intervenção em um mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. *In*: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa-ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

ALMEIDA, V.D. **Poli[AMOR]fia**: paisagens da docência. 2017. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24776>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BIANCHINI, P. **Escola e Juventude**: processo de construção de aprendizagens, a realidade e os problemas como preconceito social e racial, medo, drogas, marginalidade e até mesmo a burocracia, oportunidade de escolher, conscientemente, sua forma de existência. Brasil Escola. Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/escola-x-juventude.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CRESTANI, J.; DRESCH, J. F.; SANTOS, V.; DIEZ, C. L. F. Formação integral do ser humano: Contribuições do pensamento educacional para discutir os desafios da escola contemporânea. **Revista Uningá Review**, Maringá, ano 2018, v. 33, n. 4, p. 42-53, 2018. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/2800/2034>. Acesso em: 4 jan. 2023.

FERREIRA, H. M. **A geração do quarto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022. 152 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, C. R. de; FIGUEIREDO, I. M. Z. As Concepções de Educação Integral e Integrada em John Dewey. **Trabalho & Educação**, Paraná, ano 2020, v. 29, n. 2, p. 197-215, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19618/19740> Acesso em: 4 jan. 2023.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, [s. l.], 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 4 jan. 2023.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Espírito Santo. Espírito Santo, 2020. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

INTEGRAL. *In: DÍCIO*, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/integral/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

JOHANN, J. R. **Educação e ética**: em busca de uma aproximação. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. *In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral*: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009, p. 53-68.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 13, p. 369-381, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578> Acesso em: 4 jan. 2023.

MORAES, M. C. TORRE, S. de La. **Sentirpensar sob o olhar autopoietico**: Estratégias para reencantar a educação. S.l, [S. l.], ano 2002, p. 01-20, 9 jul. 2002. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf Acesso em: 24 abr. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. Doi: 10.5212/PraxEduc. v. 9i1. 0009. **Praxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

STAROBINAS, L. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: SANTANA, B; ROSSINI, C; PRETTO, N de L (Orgs). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, PR, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.



3

*Cilene Nascimento Canda
Marcos Antônio de Jesus
Gilson Silva Costa*

**DA INTENÇÃO
À INTERVENÇÃO:
PROCESSOS DE FORMAÇÃO
DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO DO IFES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99079.3

INTRODUÇÃO: DA INTENÇÃO À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As intenções de pesquisa educacional, de um modo geral, expressam desejos pessoais e profissionais e necessidades de contextos educativos diversos e estruturam o processo de investigação frente a um problema delimitado. O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), o Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), se dá mediante a apresentação de uma carta intenções pelo/a candidato/a no ato de inscrição, demonstrando o seu contato com o tema, as bases conceituais acessadas e o contexto profissional proposto para a investigação interventiva. O trânsito entre a intenção e a intervenção pedagógica ocorre mediante a realização de pesquisa de natureza implicada no contexto social, envolvendo sujeitos e contextos na formulação das propostas pedagógicas. Isso implica compreender a pesquisa como um movimento que dialoga com o real, que parte, muitas vezes, de intenções ingênuas e/ou desarticuladas, para a ação de compreender e perspectivar ações, projetos e políticas implicadas.

A intenção de pesquisar a formação de leitores no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) foi mobilizada pela interação com os estudantes que sempre demonstravam queixas de desmotivação em relação à leitura de obras amplamente conhecidas, indicando a necessidade de compreender as motivações de leitura dos estudantes do ensino médio, uma vez que “urge discutir, por exemplo, o conceito de *motivação*, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar” (Lajolo, 1995, p. 15). Com tais orientações, buscou-se pesquisar o perfil leitor, as práticas escolares e as experiências de leitura de dois centros de ensino do IFES, o campus Piúma e Barra de São Francisco.

Os primeiros movimentos de investigação exploratória demonstraram diversos problemas no campo da formação de leitores, a exemplo da restrita acessibilidade a livros, comprovada pelos altos custos de aquisição e pelo investimento insuficiente na melhoria dos acervos de bibliotecas públicas municipais no interior do Espírito Santo. É nesse cenário que o presente texto oferece o entrelace dos resultados de duas pesquisas realizadas no período de 2021-2023⁷, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujos objetos

investigativos focalizaram o processo de formação de leitores⁸ no Ensino Médio e Profissionalizante do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). De modo contrastivo e apoiado nos estudos da etnopesquisa embasados por Roberto Sidnei Macedo, 2018, elegemos duas pesquisas do referido programa que acenam para propostas pedagógicas resultantes de investigação de processos de formação de leitores nos *campi* de Piúma e Barra de São Francisco (ES).

O caráter contrastivo da pesquisa não se restringe ao ato de comparar, pois “a comparação se reduz à necessidade de validação, da demanda em estudar correspondências lineares entre fenômenos e da preocupação diante de algum poder de generalização perdido na realização de pesquisas qualitativas” (Macedo, 2018, p. 18). Ao analisar os dois quadros compreensivos resultantes de pesquisa, evitamos correspondências lineares e generalizações, mas uma ampliação do constructo teórico-epistemológico do assunto do contexto investigado.

O estudo aqui sintetizado no presente texto visa apresentar características, similaridades e diferenças das propostas analisadas em atos distintos de compreender que “pesquisar-com a diferença vem sendo a inspiração propositiva maior” (Macedo, 2018, p. 18) de nossas investigações. Considerando os desafios relacionados à formação de leitores literários na escola, a exemplo da falta de motivação à leitura no ambiente escolar e das dificuldades dos estudantes em compreender e interpretar o que leem, elaboramos estudos implicados, socialmente referendados, na experiência cotidiana de formar leitores na Educação Básica.

Inicialmente, surgem as intenções de pesquisar fenômenos educativos dos *campi* citados para levantarmos, contrastivamente ancorados nos estudos de Roberto Sidnei Macedo, as características e potencialidades de processos de formação de leitores, tendo como base referências significativas à área, como Antônio Cândido (1988), Marise Lajolo (1995), Miguel Arroyo (2011), Paulo Freire (1989) e Tzvetan Todorov (2009). Em seguida, os resultados da investigação confluem em prismas compreensivos para pensarmos propostas interventivas oriundas de “uma consistente base epistêmica e um detalhamento das ações práticas, com foco em problemática” (Almeida; Sá, 2017, p. 940) situada na compreensão da leitura enquanto foco primordial da formação no ensino médio.

8

Para além da leitura do livro físico, é sabido que o universo digital também oferece ambientes para se desenvolver ações literárias, porém há também dificuldade de acesso permanente à internet e à cultura digital. Assim, a compreensão sobre a formação de leitores na Educação Básica almeja que as novas gerações sejam capazes de ler criticamente, compreender e interpretar diferentes tipos de textos e contextos de produção.

Os dois estudos adotam abordagem qualitativa e interventiva, compreendendo que o ato de pesquisar está diretamente associado ao pensar-fazer educacional e se concretiza, no contexto de um programa de mestrado profissional em educação, como investigações que resultam em propostas de intervenção na Educação Básica. Entre a intenção de pesquisar, a fim de produzir ações reflexivas sobre a prática, situa-se a pesquisa interventiva baseada em uma investigação esmerada da realidade educativa para ancorar e respaldar a produção de Propostas de Intervenção (PI), considerados como trabalhos finais do curso de Mestrado Profissional em Educação “por meio do desenvolvimento de ações coletivas e em rede, expressas na realização de projetos de pesquisa colaborativa e interventiva” (Sá; Almeida, 2021, p. 321).

Desse modo, para estruturarmos propostas e processos de intervenção com base em resultados de duas pesquisas, elegemos perguntas guias que subsidiaram o itinerário metodológico da composição dos resultados frente ao problema apresentado: a) Quais os desafios e as possibilidades de implementação de espaços de formação de leitores nos *campi* Piúma e Barra de São Francisco? b) Como a literatura ocupa os espaços e as práticas pedagógicas de formação leitora no IFES? Tais perguntas emolduram a compreensão de que as propostas resultantes da investigação valorizam as subjetivações dos participantes, tendo como foco o processo de humanização via atos de leitura, uma vez que é o “objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 47).

A investigação efetuou uma análise contrastiva dos contextos educativos citados, dos princípios que alicerçam a formação leitora, dos desafios e das demandas discentes do IFES quanto à formação leitora, como meio de observar, compreender o cenário e propor ações para o processo de letramento literário do *campus*. Assim, em diálogo direto com estudantes do ensino médio dos *campi* de Piúma e Barra de São Francisco, deu-se o início às duas investigações em tela.

FORMAÇÃO DE LEITORES: IDENTIFICAR DESAFIOS E VISLUMBRAR POSSIBILIDADES

A importância da literatura na formação dos leitores está relacionada à ampliação de sua visão de mundo e à capacidade de educar cidadãos críticos menos suscetíveis às manipulações de informações e fatos da realidade social.

Por outro lado, a linguagem literária cria formas e possibilidades de representação da vida, mantém uma ligação entre a realidade e o imaginário, pois “a arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (Candido, 1995, p. 53). A literatura não está apenas preocupada da realidade como é, mas das infinitas possibilidades de ressignificação do real, mediante ação imaginária do ser humano.

Ao atuar com o imaginário e o simbólico, a literatura atua no campo da sensibilidade, da inventividade e do exercício de utopia. Os estudos de Marisa Lajolo afirmam que “é a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (Lajolo, 1993, p. 106-107). Na literatura, realidade e ficção criam elos de estéticos de apreciação, nos quais é possível combinar “um elemento de vinculação à realidade natural ou social e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade” (Candido, 1995, p. 53). A literatura, segundo o autor, é uma forma de transposição da realidade para o ilusório, combinando elementos de vinculação à realidade com elementos de manipulação técnica, como também de ordenar e estilizar a linguagem, propondo a ela uma visão subjetiva e pessoal da realidade, sendo processo importante para a compreensão aprofundada da sociedade. A ficção, assim, é capaz de ampliar a reflexão crítica, aguçando a capacidade de interpretar o mundo, de imaginar realidades distintas da imediata.

É nesse sentido que a formação leitora compreende a necessidade de alterar o olhar para a vida social e de evocar mudanças de pressupostos e fundamentos, dependendo do impacto da obra sobre o sujeito e da sua capacidade de “apreender o texto como um todo, tendo em vista a compreensão de seu sentido, sua organização interna, suas características estilísticas, suas relações com outros textos e com a realidade extratextual” (Geraldí, 1997, p. 63). Para além dos aspectos formais, é importante também ressaltar a implicada contribuição da literatura para a formação social e cidadã porque “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro” (Lajolo, 1993, p. 106-107).

A leitura disponibiliza diversas dimensões, desde as “[...] necessidades e interesses dos alunos às diferentes estratégias que podem ser utilizadas para alcançar os objetivos propostos” (Geraldí, 1997, p. 67), requerendo um olhar atento do educador com o uso de estratégias didáticas atuando na mediação de forma atenta.

Nas pesquisas trabalhadas, as vozes dos sujeitos que participam ativamente do processo de formação de leitores foram ouvidas e consideradas na análise dos resultados e na concepção das propostas interventivas que apresentaremos de modo articulado ao itinerário epistemológico adotado.

METODOLOGIA: A PERSPECTIVA CONTRASTIVA DE PESQUISA

Para o presente texto, foi elaborada uma pesquisa qualitativa de cunho contrastivo, transversalizado por um olhar multirreferencial e implicado na área da educação, empregando um labor cuidadoso, um rigor e uma “virtude sensível como modo de se fazer pesquisa com rigor” (Macedo, 2014, p. 211). A análise de resultados dos estudos imersivos distintos da pesquisa contrastiva⁹ - que aqui reúne duas investigações interventivas no bojo do MPED: “trata de múltiplos e relacionais atos de pesquisa, acrescidos de um esforço heurístico que emerge do trabalho contrastivo, vinculado ao processo de mudança planejada e estudada de alguma realidade através dos resultados da pesquisa” (Macedo, 2018, p. 20). O esforço de investigação dos fatos implica conceber processos de mudança frente aos problemas, decorrendo na composição de duas propostas interventivas de formação de leitores do IFES.

A formação de leitores é um campo de formação humanista que lida com diferentes saberes culturais, linguagens e experiências sociais. Ao compreender que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 09), entendemos que as relações sujeito-texto-contexto precisam se articular de modo dialógico no âmbito da formação de leitores, de modo que “legítimos conhecimentos construídos a partir de ângulos onde o pertencimento produza implicação como modo de construção de saberes outros, de formações outras” (Macedo, 2014, p. 209). Pensando em formações outras, repletas de linguagens que nos ajudam a desenhar o mundo e desenhadas sob perspectivas dialógicas, esboçaremos, de modo sintético, as bases que direcionaram o olhar investigativo, a conduta ética e dialógica, os procedimentos, os instrumentos e a análise dos conhecimentos produzidos no âmbito da formação de leitores por dois pesquisadores do

9

No bojo das duas pesquisas a serem contrastivamente analisadas, as diferentes linguagens adotadas nas investigações tendem a favorecer a ampliação da compreensão sobre a formação de leitores, oportunizando o seu enriquecimento, trocas de informações e experiências e a produção de sentidos no Ensino Médio e Profissionalizante.

Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógica, da UFBA.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO *CAMPUS* BARRA DE SÃO FRANCISCO/ IFES

O *campus* Barra de São Francisco (IFES) situa-se na zona rural do município homônimo e desempenha um papel de extrema relevância social ao proporcionar educação de qualidade e perspectivas de futuro para jovens de baixa condição socioeconômica. Por estar distante de centros urbanos que disponham de equipamentos culturais, como salas de teatro, cinema e museus, o *campus* deve potencializar a formação leitora mediante a realização de atividades culturais integradas a uma proposta de intervenção gerada pela pesquisa, com vistas a contribuir para integrar a comunidade local e divulgar a importância da educação e da cultura na formação de leitores críticos e participativos.

A literatura é uma área de conhecimento ampla que oferece inúmeras oportunidades e alternativas didáticas de ensino, visando a interpretação significativa do texto literário pelos estudantes. Nesse sentido, foi imperioso ouvir os estudantes a respeito do próprio processo de formação leitora, com vistas a compreender os desafios e as possibilidades de implementação de espaços de formação de leitores no IFES/*campus* Barra de São Francisco. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e interventiva, mediante rodas de conversa e questionários respondidos, em 2022, por 32 jovens entre 15 a 19 anos matriculados no segundo ano do Curso técnico integrado em Agricultura, no IFES. A metodologia de pesquisa adotada foi a *escuta sensível dos estudantes* com a finalidade de reunir informações sobre o cenário da formação leitura no referido *campus*, favorecendo a concepção de uma proposta de intervenção que implique em uma maior aproximação dos estudantes com a leitura literária no ambiente escolar. Para percorrer esse caminho metodológico, escolhemos dois instrumentos de produção de informações: a *roda de conversa* e o *questionário*, com o objetivo de compreender o perfil de leitura dos estudantes e captar as percepções dos discentes sobre o ensino do texto literário. As *rodas de conversa* foram organizadas como espaço-tempo propício para um diálogo direto e horizontal com os sujeitos da pesquisa na construção colaborativa de estratégias de trabalho de leitura literária no *campus*.

Nesse processo de criação e invenção, uma proposta de intervenção foi elaborada a partir da análise dos depoimentos dos estudantes, durante os quais apontam seus anseios, expectativas e perspectivas para a expansão dos espaços de leitura no *campus*, melhor aproveitamento durante as aulas de literatura e desejo em colaborar para o aprimoramento do seu próprio espaço de aprendizagem. A proposta de intervenção foi concebida como um conjunto de estratégias metodológicas, tendo como construto um compilado de sequências didáticas consideradas, na proposta, como instrumentos do processo de ensino e aprendizagem, para repensá-lo para além do modelo habitual. Tal proposta abarca processos de revisão de posturas, práticas e planejamento do ensino de literatura, de modo a tornar a aprendizagem mais dinâmica, contextualizada e repleta de sentidos para os sujeitos da investigação, ou seja, o público direto da formação de leitores do *campus* Barra de São Francisco- IFES.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CAMPUS PIÚMA- IFES

O estudo adota uma abordagem qualitativa, implicada e de natureza interventiva, com vistas a compreender como a literatura ocupa os espaços do *campus* Piúma-IFES e levantar possíveis práticas pedagógicas contributivas para a formação leitora dos discentes do curso técnico integrado ao Ensino Médio do *campus* Piúma. Tal *campus* é constituído por um público de localidades variadas do Espírito Santo, principalmente da região Sul, cujos sujeitos apresentam realidades diversas, muitas vezes, atravessadas pela falta de acesso a espaços de leitura como bibliotecas públicas. O trabalho voltado para a formação leitora no *campus* Piúma, até o presente momento, tinha se pautado em ações individuais dos docentes, envolvendo conteúdos da própria área de conhecimento, permitindo que as atividades de leitura se dissipassem no decorrer do período letivo. Nota-se também ações de iniciativa discente que colaboram com a formação de leitores, como é o caso do clube de leitura criado pelos alunos no final de 2022, apontando a necessidade de produção de uma política cultural do IFES onde a leitura seja compreendida e implementada como desafio coletivo e institucional.

Em uma perspectiva de construção colaborativa e interventiva, a pesquisa sobre formação de leitores objetivou a busca por respostas sobre o processo de formação de leitores no Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), desenvolvendo intervenções literárias junto aos sujeitos da pesquisa, 34 discentes

entre 17 e 22 anos de idade das turmas do 4º ano do Curso Técnico em Pesca Integrado ao Ensino Médio do *campus* Piúma/IFES, no ano de 2022. Os dados das experiências foram analisados mediante a aplicação de *questionários*, entrevistas e a realização de *oficina didático-literária* com o público, com o intuito da reflexão e da construção de uma proposta interventiva de formação leitora.

Os *questionários* foram aplicados a 19 docentes, 22 discentes e 2 bibliotecários, e resultaram em respostas objetivas sobre formação de leitores no Ensino Médio que, de um modo geral, citaram a importância das indicações de livros por parte dos docentes (com ou sem cobrança de atividade avaliativa), sugestões de ações cotidianas que envolvessem ações de leitura no cotidiano e a influência de filmes baseados em livros; nas *entrevistas* com os docentes, foi possível explorar os dados objetivos do questionário de forma interpretativa tendo como prisma o contexto educativo do IFES. De forma complementar ao constructo da pesquisa, os professores puderam expor desafios, dificuldades e perspectivas sobre a formação de leitores no Ensino Médio. A *oficina didático-literária* proporcionou ações interventivas com a leitura literária, por meio de atividades diversas e constituiu em um espaço de escuta, onde os discentes, a cada atividade, puderam colocar seus pontos de vista e apresentar sugestões, conforme elucidado na análise interpretativa das informações produzidas pela pesquisa.

RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

As bases metodológicas dessa pesquisa de natureza interventiva compreendem que a dimensão construtiva rejeita o estudo comparativo e “alude a uma visão aberta e relacional das experiências que emergem de caso(s) estudado(s), rejeitando as perspectivas factuais e insulares” (Macedo, 2018, p. 20). Com essa visão aberta e relacional, como vimos, as pesquisas partiram de duas experiências concretas no Ensino Médio/Educação Básica, em dois contextos sociais do estado do Espírito Santo, um *campus* ao norte e outro ao sul deste Estado, gerenciados pela mesma instituição, o IFES, tendo como foco o contexto da formação de leitores enquanto campo de experiência, diferença, singularidades, conforme propagam os estudos de Roberto Sidnei Macedo:

A fulcralidade da inflexão por ele produzida toma a experiência, a singularidade e o movimento relacional como fundantes da sua concepção,

desenvolvimento e conclusões heurísticas. Essa perspectiva de pesquisa projeta-se epistemologicamente no contemporâneo, produzindo inflexões criativas, social e culturalmente importantes, conquistadas pelo que se denomina de epistemologia complexa (Macedo 2018, p. 20).

Considerando as inflexões criativas, social e culturalmente referenciadas nas vozes dos sujeitos das pesquisas em torno da formação leitora empreendida pelo IFES, apresentamos, a seguir, alguns resultados da investigação, bem como os produtos gerados pelas pesquisas, em forma de Propostas de intervenção concebidas por profissionais da Educação Básica.

PARA ALÉM DOS OLHOS DE RESSACA: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO IFES

A investigação realizada produziu informações significativas e bases concretas de atuação para enfrentar os desafios e as dificuldades encontradas no contexto da formação de leitores mediante a realização da proposta de intervenção resultante da pesquisa. Primeiramente, como resultados de pesquisa, aferimos que, no ambiente escolar, os estudantes do ensino médio estão sob forte pressão, o tempo todo, referentes a um sistema de cobrança como: o elevado número de componentes curriculares, a coação social para obterem resultados satisfatórios para posterior ingresso no ensino superior, via exames vestibulares, ENEM, a escolha da profissão e a inserção no mercado de trabalho. A literatura para muitos é uma forma que encontram para aliviar o estresse e de algum modo evadir-se da realidade por algum tempo.

Uma das discentes ouvidas durante a roda de conversa, relata que seu momento com a literatura é quando pode extravasar e mergulhar na ficção para amenizar as pressões do dia a dia, descrevendo que “quando leio é um momento muito bom para mim, fujo da realidade, é quando esqueço todos os problemas, de tudo o que está acontecendo, me sinto parte da história” (Depoimento de discente, 2022). A estudante alude a possibilidade de leitura favorecer à evasão da vida corrente ao acompanhar uma narrativa literária. Em outros relatos, estudantes também destacam a necessidade de ler livros de ficção em seu cotidiano, afirmando a importância de investimento na formação do imaginário mediante a articulação com outras linguagens artísticas, como o teatro e a música. O depoimento de outra discente é um exemplo de como a literatura atua na formação do imaginário dos jovens, transportando-os ao mundo ficcional:

Desde pequena, o meu pai sempre me falava que ler livros significa que você está tendo mil e uma experiências de vida diferentes e que quando você lê e você se imagina na história, porque a gente sempre imagina história, é automático. Então, você está vivendo aquilo é uma coisa nova para você. Você está lá no seu quarto, mas você está lendo um livro que fala sobre uma Batalha, então você está vivendo uma Batalha (Depoimento de discente, 2022).

Tais interesses acenam para a compreensão de que os estudantes estão atentos do valor da leitura para outras experiências artísticas e que, de algum modo, entendem o significado social e cultural da leitura em suas vidas. Outro resultado significativo produzido pela investigação no *campus* Barra de São Francisco revelou que tais participantes da pesquisa atuam de modo colaborativo e influenciam colegas para a aquisição do hábito da leitura, conforme pode-se averiguar no seguinte depoimento de uma discente: “eu não tinha muita experiência com a leitura” e prossegue afirmando que começou a ler mais pela influência dos colegas de classe, destacando que “conheci a autora Collen Hoover através da indicação de meus colegas e descobri o gênero literário de sua preferência” (Depoimento de discente, 2022).

Os depoimentos dos estudantes foram analisados à luz dos autores que sedimentam a construção da base teórica deste trabalho e nesses resultados da investigação empreendida, foi concebida a Proposta de intervenção interdisciplinar intitulada “Para além dos olhos de ressaca”, um conjunto de estratégias metodológicas de ensino composto por sequências didáticas, desenvolvidas como meio de inspiração para aulas de literatura que visam a trabalhar o texto literário de forma multimodal, que se refere a uma abordagem educacional que reconhece e utiliza múltiplas formas de linguagem e representação, incluindo texto escrito, imagens, sons, vídeos e outras formas de mídia.

Essa abordagem reconhece que os estudantes aprendem de maneiras diferentes e que a combinação de modos de comunicação pode enriquecer a compreensão e a aprendizagem. Um discente descreveu sua percepção sobre o impacto do ensino do texto literário sob essa perspectiva, quando afirmou que “por ser a literatura uma linguagem, é importante associá-las a outras linguagens como: música, o teatro, o que tornará a experiência de aprendizagem mais interessante e impactará para além de apresentações formais de um trabalho ou atividade escolar (Depoimento de discente, 2022)”. Tal depoimento nutriu a compreensão das potencialidades do ensino de literatura em articulação com outras linguagens artísticas, entendendo que

A literatura é, ela própria, uma forma multimodal de arte que combina palavras, sons, imagens e gestos para criar um significado estético mais amplo e complexo. O ensino do texto literário em multimodalidade, portanto, é uma maneira de ampliar a compreensão dos estudantes sobre como esses diferentes modos trabalham juntos para criar significado e como a literatura se conecta com outros aspectos da cultura e da sociedade (Bezemer; Kress, 2016, p. 54).

Essa abordagem diversificada oportuniza a interação com os conteúdos pelos educandos, tornando uma aprendizagem envolvente, criativa e contextualizada. O projeto literário interdisciplinar intitulado “Para além dos olhos de ressaca” foi desenvolvido com base nos resultados desta investigação e objetiva aproximar os estudantes de obras canônicas, por meio da discussão de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, um livro amplamente conhecido pelos alunos, estabelecendo um diálogo com a obra de Fernando Sabino, “Amor de Capitu”. O nome escolhido para a proposta interventiva baseia-se no apelido dado por Bentinho, narrador do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, à personagem Capitu: “olhos de ressaca”. Segundo o ponto de vista do narrador, o olhar de Capitu tinha a capacidade de atrair e envolver, assim como a água da ressaca do mar que arrasta objetos para dentro de suas ondas. Essa metáfora sugere a força magnética que os olhos de Capitu exercem sobre Bentinho, levando-o a mergulhar em suas profundezas. Ao nomear a proposta de intervenção como “Para além dos olhos de ressaca: Programa de formação de leitores no IFES”, convidamos os estudantes para o mergulho no imaginário do texto literário e ampliar seus sentidos, proporcionando a eles a importância da ressignificação da leitura literária para sua formação.

A proposta de intervenção foi concebida em três etapas sequenciais, a saber: 1) *Leitura*, que consiste na leitura da obra “Amor de Capitu”, de Fernando Sabino, a partir da qual foram concebidas sequências didáticas a serem desenvolvidas com a turma mencionada do IFES, com vistas ao exercício da leitura e da discussão dos capítulos selecionados para cada aula; 2) *Socialização dos Resultados*, referente à produção de textos, à realização de dinâmicas temáticas e à teatralização de trechos selecionados dos textos; 3) a *Culminância* do projeto consiste na organização de um *Sarau Cultural*, oportunidade em que a comunidade externa poderá acompanhar o trabalho de promoção da leitura literária e o estímulo às artes no IFES.

A FESTA LITERÁRIA DE PIÚMA (FLIPIU)

A segunda pesquisa contrastada identificou características e desafios do processo de formação leitora, compreendendo as potencialidades de estratégias didático-literárias, as concepções, as práticas pedagógicas e as experiências de leitura dos discentes do curso técnico integrado ao Ensino Médio do IFES. Desta forma, os resultados obtidos salientam a diversidade de caminhos educativos e a pluralidade de formas de mediações literárias que permitam experiências significativas, haja visto que “a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente a experiência humana” (Todorov, 2009, p. 40).

Os resultados da investigação, mediante o questionário, a entrevista e a oficina didático-literária, revelam que no *campus* Piúma-ES, as ações de mediação literária, quando não diversificadas, têm uma contribuição menor que a desejada no que diz respeito à formação de leitores. A pesquisa mostrou a necessidade de diversificação, quando os discentes responderam¹⁰ sobre o que os influenciam a ler e em todos os casos a docência é fundamental, pois “tão importante quanto formar bons leitores, será o desafio dos mediadores em sensibilizá-los para a grandeza da leitura” (Krug, 2015, p. 09). Os dados resultantes das entrevistas demonstraram também que apesar de os registros indicarem diminuição do acesso à biblioteca do *campus* por parte dos discentes, a cultura digital permitiu que eles mantivessem e até aumentassem o volume de leitura literária, bem como oportunizou que, na criação da proposta interventiva, se garantisse uma diversidade de processos, espaços e tempos para privilegiar os diversos perfis que compõem o *campus* Piúma e o universo literário dos sujeitos no cotidiano escolar.

A estratégia de escutar os sujeitos da investigação, principalmente durante a oficina didático-literária, oportunizou vislumbrarmos a intervenção resultante desta pesquisa, foi possível perceber que o *campus* Piúma produzia ações literárias isoladas e que essas eram acessíveis apenas pelo público das turmas em que o docente ministrava suas aulas. Ao ouvir os discentes relatarem suas participações em grupos de leitura e/ou lives sobre literatura, ficou evidente que o interesse em ações literárias já se fazia presente em boa parte do corpo discente. Contudo, tal processo precisava então de uma aproximação maior ao universo literário, suscitando na concepção da *Festa Literária de Piúma* (FLIPIU), pois de acordo com relatos docentes “estamos fazendo um caminho bacana que é considerar todas as

10

As respostas variaram entre “indicação por parte de professores”, “letras de músicas”, “influenciador digital”, “influência de amigos” e “filmes baseados em livros”.

formas de leitura e de produção literária, no sentido da gente descolonizar aquela ideia que um bom leitor é aquele que teve acesso aos clássicos e que domina os clássicos[...]”, porém este caminho não é suficiente uma vez que “a gente percebe que a própria instituição não se preocupa suficientemente para poder dar condições a estes estudantes de acessar a literatura” (Professor de língua portuguesa, 2022), sendo assim é urgente aproximar a comunidade acadêmica do universo literário e a FLIPIU apresenta justamente este objetivo.

Durante a oficina didático-literária, os discentes participaram de roda de conversa, da produção coletiva de textos, se apresentaram fazendo referência de obra ou personagem da literatura que o representam; usaram letras de músicas como textos narrativos para criação de imagens; assistiram cenas de filmes mudos para debate sobre a leitura que fizeram; discutiram sobre músicas inspiradas em literatura; aprenderam e ensinaram sobre *booktrailer* e *booktubers*, dentre outras ações. Este conjunto de ações permitiu que os discentes revelassem quais livros de literatura leram, como expressam situações relacionadas às suas vidas ou de alguém do seu círculo de convivência e que situações educativas poderiam envolver atos de leitura no IFES.

Como proposta interventiva resultante da pesquisa, foi concebida a *Festa Literária de Piúma* (FLIPIU), que se constitui em uma política de letramento literário para o *campus* Piúma, construída dialogicamente com a comunidade acadêmica do IFES e parceiros institucionais. O propósito da *Festa Literária de Piúma* é não apenas contribuir com o processo de formação de leitores no *campus* Piúma-ES, como também trilhar caminhos que desemboquem em uma política cultural para o município de Piúma e região.

A comissão criada para a implantação e execução da FLIPIU conta com a participação de 14 integrantes que se voluntariam (02 discentes, 06 docentes e 06 servidores técnicos administrativos) e a FLIPIU foi inserida no calendário acadêmico do *campus* Piúma, com o objetivo principal de aproximar a literatura de todos os discentes e servidores do *campus* Piúma-ES. Para a primeira FLIPIU, 2023, foi mobilizada a participação de escritores expondo seus livros, mesas de discussão sobre literatura, *cosplay* literário, shows musicais com músicas inspiradas em literatura, apresentação teatral, batalha de *slam*, *Saraus*, dentre outras formas de abordar a literatura. A FLIPIU se organiza em torno de objetivos específicos tais como: oportunizar a interação entre leitores, não leitores e escritores; criar espaço e tempo para manifestação literária no *campus* Piúma e contribuir para formação leitora no Ensino Médio no IFES, atingindo a comunidade local, grupos culturais e escolas de municípios circunvizinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CONTRASTES DAS PESQUISAS

Os constructos epistemológicos que emolduram as duas pesquisas analisadas no presente texto salientam uma pluralização relacional de fontes investigativas, compreendendo que o contraste se caracteriza pela construção do pesquisador, sendo também “um prolongamento da capacidade do pesquisador de compreender e interferir compreensivamente em realidades e criar novas, compromissado com construções heurísticas legitimadas por um rigor outro” (Macedo, 2018, p. 31). Desse modo, os resultados dessa pesquisa de caráter interventivo indicam algumas similaridades analisadas à luz dos contrastes apresentados nas duas pesquisas aqui trabalhadas, entendendo que

Contrastar, dessa perspectiva, é aproximar diferenças generativamente e nas suas múltiplas relações, conquistar uma certa heurística contrastiva, ou seja, compreensões, explicitações e proposições construídas pelo movimento contrastivo (Macedo, 2018, p. 31).

A título dessas explicitações propositivas, foi produzida uma síntese contrastiva das duas experiências investigativas, apontando as suas similaridades e diferenças organizadas por eixos estruturais das investigações em pauta:

1. *Quanto à formação de leitores no IFES:* a) Ambas as pesquisas indicaram a diversificação de atividades, espaços e tempos de formação de leitores; b) A formação de leitores se caracteriza no IFES como um grande desafio institucional; c) As propostas de intervenções produzidas ampliam o senso de participação dos profissionais envolvidos na pesquisa no processo de formação leitora; d) As duas propostas apresentam a necessidade de abordar o texto literário com diferentes estratégias didáticas.
2. *Quanto aos aspectos metodológicos:* a) as duas pesquisas se centraram nas escutas das vozes dos estudantes acerca do fenômeno de formação de leitores, criando um compreensivo “esquema das múltiplas vozes para compormos sua heurística” (Macedo, 2018, p. 31); b) Uma das pesquisas se pautou em sujeitos na faixa etária de 15 a 19 (Barra de São Francisco) anos a outra trabalhou com discentes de 17 a 22 anos (Piúma) e apontou interesses divergentes em termos de hábitos leitores; c) Se em Barra de São Francisco a pesquisa fora realizada com a turma do 2º ano do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio, em Piúma a

investigação se deu com as turmas do 4º ano do Curso Técnico em Pesca Integrado ao Ensino Médio.

3. *Quantos às propostas interventivas na Educação Básica:* 1. Uma proposta interventiva ocorre na região sul do estado do Espírito Santo (Piúma) e a outra na região norte (Barra de São Francisco), portanto em extremos opostos do estado, mostrando a abrangência de processos investigativos mobilizados pelo MPED; 3. A proposta interventiva do *campus* Piúma se pauta como evento calendarizado de cultura, abrangendo o município e região, em uma perspectiva extensionista do IFES sob a mediação de um pedagogo, autor de uma das investigações, e uma comissão formada por servidores docentes e técnicos administrativos; já o *campus* Barra de São Francisco concentrou sua proposta interventiva no âmbito do ensino, por ser um processo coordenado por um professor de língua portuguesa e literatura, em busca de proposições de sequências didáticas inovadoras.

Por fim, as pesquisas concluem que há maior interesse pela literatura quando as ações acontecem em um universo literário plural, inovador e inclusivo, porém percebe-se que as práticas pedagógicas de motivação à leitura algumas vezes não partem da escuta sensível dos discentes, mas daquilo que o docente acredita ser o melhor para os alunos. Ao escutar os discentes, devido à heterogeneidade notória entre eles, observa-se que as ações que os aproximam da leitura literária também precisam ser diversificadas, sob o risco da formação de leitor se tornar um processo repetitivo, restrito e sem mobilização de sentidos pelos sujeitos. As pesquisas aqui contrastadas demonstram a necessidade de inovação pedagógica na formação de leitores literários no IFES e as propostas de intervenção decorrentes das investigações apontam um potencial cenário vasto e diverso de mobilização desse desafio institucional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, M. Roseli G. B. de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. *In: Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED*. 2017, São Luís: UFMA.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. 25. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. (Orgs.). **Multimodalidade, aprendizagem e comunicação**: um quadro sociosemiótico. São Paulo: Parábola, 2016.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235 – 263.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **REI – Revista de educação do ideau**. Vol. 10 – No 22 - Julho - Dezembro 2015.

LAJOLO, M. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP: Ática, 1993.

MACEDO, Roberto Sidnei *et. al.* Etnopesquisa, implicação, pertencimento e experiência formativa. *In: Saberes implicados, saberes que formam*: a diferença em perspectiva. Salvador: EDUFBA, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicasos**: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 141.

SABINO, Fernando. **Amor de Capitu** – 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SÁ, Roseli. ALMEIDA, Verônica. Pesquisas interventivas em currículo para a formação docente em um mestrado profissional em educação. *In: GIMENES, Nelson Antonio. PASSARELLI, Lílian (Orgs.). Formando formadores para a escola básica do século XXI*: relatos de pesquisa VI, memórias, lembranças e legado: um tributo a Marli André. 1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo!** Tradução Caio Meira. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



4

Ignêz Brigida de Oliveira Pina

**ONTOLOGIAS EM TECITURAS
EPISTÊMICAS:
A GERMINAÇÃO DO MÉTODO COLHETEAR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99079.4

UMA SEMENTE... UM FIO...

As relações humanas são complexas, multifacetadas, inter e trans referenciadas pelos acontecimentos sócios históricos no tempo/espaço em que ocorrem e as relações raciais são intimamente afetadas pelos territórios nos quais estão inseridas, isto é, pelos sujeitos, tempos, espaços e experiências que as permeiam, seja pela ligação de cada elemento entre si ou pelos entrelaçamentos de forças intrínsecas aos processos chamados civilizatórios.

Inicialmente, a dimensão ontológica desse ensaio se apresenta pós-estruturalista/pós-modernista, abrigando-se em questões que problematizam diferenças, diversidades, identidades e relações culturais e de poder correlacionadas e operantes nos espaços escolares, todavia, se reconhece as possibilidades de diálogos, também, com o campo das teorias críticas, pois no estudo buscou-se o diálogo com as discussões de poder em interface com as interferências do capitalismo que estão intimamente emaranhadas às propostas curriculares, comumente assumidas pela educação profissional e tecnológica. Logo, se assume uma abordagem multirreferencial, permitindo, assim, transitar por diversas concepções e referências sem denotar contradições ou ausência de rigor, mantendo sempre o compromisso de situá-las nas singularidades e especificidades que as competem, em seus espaços-tempo.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada em 2008, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.º 11.892, criando os 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país. O Instituto Federal do Espírito Santo – IFES é, portanto, fruto da integração do Cefete e das escolas agrotécnicas existentes no Estado naquele ano. Contando com doze unidades na ocasião de sua criação, o IFES seguiu ampliando sua rede e sua oferta de educação profissional e tecnológica, contando atualmente com 23 campi em pleno funcionamento e 02 campi em implementação; em 2022 teve pouco mais de 50 mil estudantes e ofertou 330 cursos, desde o nível médio ao doutorado, nas modalidades presencial e a distância.

Ante ao exposto, cabe destacar que o IFES começou a implementar a Lei de Cotas em seus processos seletivos a partir do segundo semestre de 2013 e regulamentou o procedimento de verificação da autodeclaração dos cotistas pretos, pardos e indígenas (PPI) nos processos seletivos de discentes no final do ano 2019, iniciando a implementação da Resolução CS IFES n.º 61/2019 a partir de março de 2020, com a constituição da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração (CPVA).

A capacitação de servidores para atuarem na heteroidentificação vem se mantendo no foco institucional desde então, reconhecendo as especificidades do processo e a importância da capacitação das/os envolvidas/os para que seja garantida a consolidação das ações afirmativas, ou seja, a efetividade das cotas PPI. Entende-se, portanto, que a heteroidentificação pode ser traduzida, inicialmente, como um instrumento de controle e/ou monitoramento da implementação de políticas públicas.

A abrangência dos processos formativos para a heteroidentificação somada às experiências vividas pelas comissões mostraram-se com grande potencial de fortalecimento da Educação para as relações étnico-raciais (Erer), um fortalecimento consistente quando compreendida a dimensão transformadora das tecituras que ocorrem nestes percursos. A pesquisa que gerou este ensaio percorreu os caminhos da heteroidentificação e percebeu a Erer como parte constituída e constituinte das propostas curriculares do IFES que pavimentou a consolidação da própria heteroidentificação. Aqui, a Erer se revela constituída mediante normas e regulamentos vigentes que a trazem como obrigação institucional das redes de ensino, mediante as propostas curriculares praticadas por servidores/as, no âmbito de suas atribuições em um espaço de aprendizagem cultural chamado escola.

Todavia, a práxis está impregnada de paradigmas, culturas e valores que compõem cada sujeito engajado e impactado pelo procedimento de verificação da autodeclaração, assim como é atravessada pelos espaços-tempos em que acontecem. Foi, exatamente por compreender o potencial educativo da heteroidentificação na reestruturação das relações raciais, através da oportunidade ímpar de trabalhar conceitos caros para a luta antirracista, como os de ações afirmativas, cotas, miscigenação e fenótipo, por exemplo, que se almejou pesquisar.

Para a germinação do método que parcialmente se apresenta neste ensaio, mostrou-se fundamental o diálogo com a CPVA e demais instâncias vinculadas ao procedimento, assim como, também, membros dos Núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (Neabis) dos campi, buscando compreender, sob suas perspectivas, se o vislumbrado papel educativo da heteroidentificação estava sendo exercido efetivamente na atual dinâmica desenvolvida no IFES.

A análise crítica do contexto institucional e das tecituras construídas com a proposta curricular, as políticas de inclusão e as relações raciais que sustentam as ações institucionais de ensino, pesquisa e extensão se mantiveram como proposta permanente de problematização da pesquisa, visto os impactos que essas estruturas imprimem sobre a implementação da heteroidentificação. A abordagem

metodológica delineada foi a qualitativa; a pesquisa-ação se mostrou um tipo bastante atraente para a proposta que utilizou para coleta de dados instrumentos como a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a roda de conversa, o questionário e a própria prática da heteroidentificação.

Partindo do princípio de que as experiências vividas são potencialmente transformadoras, a postura dialógica e conscientemente crítico-reflexiva assume o eixo condutor da abordagem da pesquisa, a qual se ancorou no encantamento fascinante de acreditar no permanente potencial de transformação que cada ser traz consigo. Vale apontar que encantamento no sentido daquilo

[...] que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo – não é objeto de estudo, é quem desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer com qualidade, no produzir conhecimento com/ desde os sentidos. É sem começo e sem fim, é um movimento constante, e movimento é conhecimento, é vida, é uma ação de ancestralidade [...] o encantamento é da ordem do acontecimento, é papel da ancestralidade; esta é a forma, e aquele é o conteúdo. Aquela é produtor de sentidos, criador de mundos (Machado, 2014, p. 17).

Desta maneira, arriscou-se experimentar o novo, concretizar princípios que vinham se apresentando como eixos constituintes, como o diálogo e o trabalho colaborativo, por exemplo. Apresenta-se, portanto, como uma inovação pedagógica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a germinação de um método assumidamente miscigenado, fruto do acolhimento de propostas metodológicas já consolidadas, integradas à complexidade das relações humanas/raciais que permeiam os territórios educacionais, logo, o Método Colhetear – Colaborações da Heteroidentificação para a Educação Antirracista. Provocando a imaginação para significações outras, integra o sentido de colheita (como resultado de um cultivo) com o significado de tear (como entrelaçamento de fios entre si ou transformação mediante trabalho intencional) possibilitando, assim, criar um significado singular, fruto do encantamento proporcionado pela trajetória interventiva da pesquisa.

Se reconhece o “Método Colhetear” como adequado para cultivar e colher ações (individuais, coletivas e institucionais) que transformam a estrutura das relações raciais através das tecituras da educação. Este método passa a ser o eixo condutor que assume a heteroidentificação e as contribuições que dela surgirem como o princípio basilar da pesquisa, desdobrando-se como ação geradora – motivo – ou como instrumento – forma; ora como conhecimento – conteúdo – ora como produção/partilha – proposta interventiva.

Desta forma, “Colhetear” é o método gerado, adotado e proposto pela pesquisa, que assume uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Está estruturado em dimensões similares às propostas por este tipo de pesquisa - diagnóstico, planejamento da ação, tomada da ação, avaliação e aprendizagem, todavia, se desdobra em ações específicas dentro de cada dimensão, com ações germinadas no território da heteroidentificação, mediante relações estabelecidas durante a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora. Assim, é possível perceber no fluxo de ideias apresentadas na *Fluxograma 1* como estão estruturadas as dimensões do método.

Imagem 1 - Método Colhetear



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os detalhamentos do método criado, executado e proposto como pesquisa interventiva, estão intimamente entrelaçados aos próprios movimentos do estudo, isto é, as facetas desse método – motivo, forma, conteúdo e proposta interventiva – se apresentam na mediada em que as cinco dimensões indicadas no Fluxograma 1 se constituem em seus movimentos. Assim, este ensaio se propõe a apresentar duas dimensões, quais sejam, a organização e a estrutura da “Instalação Colhetear”, que está contida na dimensão “Cultivando fios e sementes”.

O “COLHETEAR” E SUAS DIMENSÕES

Reconhecendo a complexidade das relações humanas alinhadas ao conceito de encantamento e, identificando a responsabilidade social do IFES, traduzida em ações diretas de implementação das políticas públicas direcionadas à população negra e indígena, se assume o procedimento de verificação, por terceiros, da condição autodeclarada – a heteroidentificação – como potencial instrumento pedagógico para a transformação das relações raciais instauradas na sociedade brasileira, um caminho educativo que corrobora com os princípios da educação antirracista.

Num primeiro momento, a heteroidentificação cumpre o papel – de extrema relevância – do controle e monitoramento da política de cotas e de combate às fraudes. É de fundamental importância que sua função primeira de garantia do direito do público-alvo seja preservada. Para tanto, é imprescindível que se reconheça a importância da capacitação da equipe que realizará o procedimento de verificação da autodeclaração, além da manutenção das condições estruturais para a sua realização.

Para compor e atuar em uma comissão de heteroidentificação é fundamental conhecer a história das relações raciais brasileiras, assim como compreender conceitos estruturais de nossa sociedade e os caminhos percorridos socialmente – mediante estratégias de branqueamento da população, por exemplo – que nos conduziu à atual constituição miscigenada de nosso povo. É importante que os heteroidentificadores compreendam os processos civilizatórios, os impactos escravocratas e os motivos que estruturam o racismo de marca no Brasil, além dos movimentos e lutas coletivas encampadas por organizações da sociedade civil que proporcionaram os avanços legais no aparato jurídico do país e das instituições.

Nessa perspectiva, “Colhetear” é o método gerado para viabilizar a pesquisa, mas pra além de ser, essencialmente, adotado como dispositivo de pesquisa, é proposto por ela como dialética interventiva na própria realidade institucional que a gerou. É possível perceber no *Fluxograma 2*, que o “Método Colhetear” se constitui como o eixo condutor que assume a heteroidentificação e as contribuições que dela surgirem como o princípio basilar de pesquisa, podendo se desdobrar como: a) ação geradora – motivo – quando se delimita como objeto e elemento disparador da pesquisa; b) como instrumento – forma – quando assumido dispositivo de coleta de dados e de diagnóstico de pesquisa; c) ora se desdobra como conhecimento – conteúdo – quando convoca conceitos e teorizações

estabelecendo diálogos junto aos leitores e aos sujeitos da pesquisa; d) ora como produção/partilha – proposta interventiva – quando consolida-se como mediador junto a realidade estudada e se propõe a exercer o potencial educativo em prol da efetivação de uma educação antirracista.

Imagem 2 - Fluxo da elaboração



Fonte: elaboração da autora (2022).

Assim, as dimensões do “Método Colhetear” se entrecruzam em um movimento em espiral fazendo emergir as percepções de territórios fecundos para uma educação antirracista.

PERCEBENDO TERRITÓRIOS

A primeira dimensão do método, denominada “Percebendo Territórios”, se dá mediante análise de informações obtidas por meio da consulta à rede federal de educação, quando se analisa os dados de 42 (quarenta e duas) instituições utilizando um painel de gráficos interativos denominado de Painel de Mapeamento da Heteroidentificação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia / IF - Rede Federal de Educação Profissional do Brasil¹¹.

11 Mapeamento da Heteroidentificação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia / IF - Rede Federal de Educação Profissional do Brasil (Painel de gráficos interativos criado pela pesquisadora por meio do aplicativo *Power BI* - Link de acesso: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrjoiMTBhM2RiODctNzEwYy00OWJmLTgyOWEtZWYyZjZjUzIiwidCI6IjQ5ZTYzMTZKLWUxZjctNGM2ZiIyQ0LWY4ZmYxZTJIMTFlMSJ9&pageName=ReportSection71642a877ef8c621300>

Nessa dimensão – faceta inicial do motivo do método – é possível conhecer, ora de forma mais abrangente, as condições da heteroidentificação em nível nacional, ora de forma individualizada, as especificidades de cada instituição participante.

Todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia precisam atender à Lei n.º 12.711/2012 e, independente da forma como realizam seus processos de seleção, devem reservar, no mínimo, os percentuais previstos em lei, ou seja, um quantitativo de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Mas, como os IF estão realizando a verificação dessas autodeclarações, ou melhor, será que todos os IF realizam algum tipo de verificação dessa modalidade de cota? Assim, se buscou compreender como os Institutos Federais estão desenvolvendo este monitoramento e controle em suas políticas de cotas, construindo o retrato do cenário nacional para, então, aprofundar no contexto institucional.

Fazendo uso do direito à informação e se amparando na Lei n.º 12.527/2011, utilizou-se a Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação – Fala.BR – para encaminhar, em agosto de 2021 e agosto de 2022, um questionário aos 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, aos 02 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica, a 01 (um) Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e a 01 (um) Colégio Pedro II, totalizando 42 (quarenta e duas) instituições que compõem parte da Rede Federal de Educação do Brasil.

Destaca-se, portanto, que, ao vislumbrar as realidades apresentadas em 2021 e 2022, é razoável dizer que a maioria dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil realiza a heteroidentificação (71%). Sendo um procedimento regulamentado, ao qual os candidatos são submetidos, majoritariamente, de forma individual (87%), ainda que existam nuances coletivas (10%). Nem todos os IF utilizam o fenótipo como base para análise da autodeclaração de negros (23%), o que pode parecer caminhar na contramão. Para os indígenas, a análise documental é expressivamente utilizada (83%), ainda que existam frações de análise fenotípica (3%) – novamente contramão. Também, é possível afirmar que a maioria das comissões ou bancas apresentam uma crescente quanto ao quesito diversidade em suas composições (93%), demonstrando, assim, respeitar a diversidade de gênero e de raça/cor/etnia, importantíssimo fator para a efetividade do procedimento.

CULTIVANDO FIOS E SEMENTES

Partindo para a segunda dimensão do método – “Cultivando Fios e Sementes” –, aprofunda-se em direção ao diagnóstico – agora institucional – e se lança mão da arte e seu potencial educativo para estimular os participantes por meio de uma instalação artística que aguça a curiosidade e comunica sobre a heteroidentificação – o “Colhetear” em sua forma. Como indicado nos *Fluxogramas 1 e 2*, a “Instalação Colhetear” é uma das dimensões do Método, mas, também, se materializa como a ferramenta estratégica dele, adotada por esta pesquisa para realização do diagnóstico, abrindo caminhos e consolidando-se como o próprio conteúdo educativo a ser trabalhado junto aos participantes.

A instalação foi inspirada em uma antiga técnica de registro fotográfico, os chamados “Fotógrafos Lambe-lambe”, que fizeram parte da história da fotografia e serviram de inspiração para a criação da estrutura. Como é possível perceber na *Imagem 3*, são duas cabines onde os participantes têm a oportunidade de realizar concretamente o procedimento de heteroidentificação e registrar suas respostas em um formulário. Tais respostas servirão de base para o diagnóstico do nível de sua leitura fenotípica. Cabe ressaltar que todas as imagens utilizadas na instalação são imagens criadas por meio de inteligência artificial (IA)¹².

Imagem 3 - Instalação Colhetear



Fonte: arquivos da autora (2022).

12

Foram utilizados dois aplicativos de IA, o FaceApp (<https://get.faceapp.com/>) e o Generated Photos (<https://generated.photos/>), ambos utilizados nas versões gratuitas.

No ambiente interno da cabine 1 da instalação existem duas imagens afixadas logo à frente do participante e, mediante as orientações constantes no formulário e na própria cabine, ele deverá encontrar o fenótipo que julgar mais adequado. No espaço consta, também, um outro elemento que fez parte da história da fotografia: os monóculos ou binóculos fotográficos. O conjunto de elementos que constituem o cenário interno da cabine 1 foi estrategicamente construído para estimular reflexões importantes nos participantes. O uso de imagens de pessoas com conjuntos fenotípicos miscigenados foram propositais e desempenharam um importante papel nas discussões que foram desenvolvidas no Ateliê (atividade coletiva realizada na sequência da dinâmica da instalação) o que materializa o “Método Colhetear” como conteúdo.

Cabem, aqui, algumas reflexões sobre os conjuntos fenotípicos das duas imagens impressas na cabine 1. Para algumas pessoas, os conjuntos fenotípicos poderiam ser heteroidentificados como pretos, já para outras, são conjuntos que caracterizariam pardos. Essa diferenciação é possível, e até esperada, visto que essas análises são/estão impregnadas pelas construções socioculturais e identitárias de cada participante. Sabe-se, também, que, a depender da região em que a “Instalação Colhetear” for aplicada, essa variação entre pretos e pardos fatalmente ocorrerá.

Não ao acaso, os conjuntos fenotípicos pardos estão sempre a semear dúvidas nas comissões, quando não objeto de judicialização dos procedimentos. Fato é que os conceitos de fenótipo e miscigenação, dentre outros, são excelentes exemplos do potencial educativo da heteroidentificação e se apresentam como temas primordiais nos processos de formação dos membros de bancas e comissões. Este é um dos motivos que faz do “Colhetear” uma proposta de inovação pedagógica robusta, capaz de conduzir didaticamente os participantes a refletirem e aplicarem conceitos caros à Erer e fundantes para a educação antirracista.

A dinâmica da atividade deve fluir na seguinte direção: O participante lê o banner afixado próximo à instalação, se decidir participar, inicia o preenchimento de seus dados em um formulário e entra na cabine 1, analisa a imagem 1 fixada na cabine, faz a heteroidentificação dessa imagem, busca nos monóculos o conjunto fenotípico mais adequado (conforme seu próprio julgamento) e indica o número do monóculo no formulário. Repete o procedimento com a imagem 2 e segue para a segunda cabine.

Como informado, todas as imagens que compõem o “Colhetear” foram geradas em aplicativos de inteligência artificial (IA), logo, foram construções

deliberadamente manipuladas para que fosse possível alcançar o rol de conjuntos fenotípicos ideais para os arranjos apresentados nas cabines. Após serem criadas, as imagens foram numeradas aleatoriamente, partindo do fenótipo branco, passando pelo preto, pardo, indígena e amarelo. Esse exercício é repetido com todos os grupos de imagens dispostos nas duas cabines.

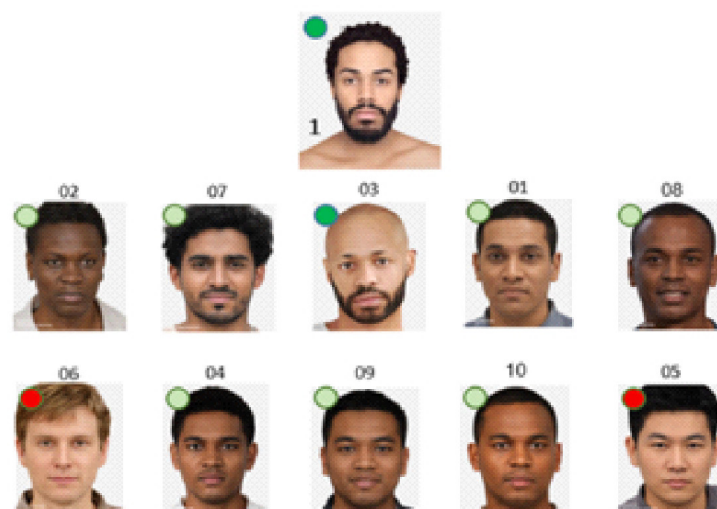
Essa é uma etapa importantíssima na construção do método, visto que nela reside a base para as conversões que tornam possível traduzir a leitura fenotípica de cada participante. Foi construída uma lógica que delimita um conjunto fenotípico e o vincula à posição que irá ocupar dentre os monóculos, ou seja, uma imagem de uma pessoa preta será obrigatoriamente vinculada a um determinado número de monóculo, por exemplo. Assim, considerando as cinco categorias de raça/cor/etnia definidas pelo IBGE – preta, parda, indígena, amarela e branca - o método define quantas imagens de cada fenótipo serão necessárias e indica como essas imagens serão distribuídas nas cabines.

Vale registrar que existem 10 (dez) monóculos (01 ao 10) direcionados para que o participante busque o conjunto fenotípico que mais se aproxima da imagem 1 afixada na cabine 1, e outros 10 (dez) monóculos (11 ao 20) direcionados para que o participante busque o conjunto fenotípico que julgar mais próximo da imagem 2 também afixada na cabine 1. Os monóculos estão dispostos seguindo o mesmo padrão para cada grupo, ou seja, garantindo que existam conjuntos fenotípicos de pretos e pardos em maior quantidade, tentando demonstrar a diversidade da miscigenação brasileira, transitando entre as mais diversas possibilidades de fenótipos negros, mas, também, inserindo em cada grupo de monóculos, um conjunto fenotípico que busque representar o fenótipo indígena, além de uma representação de fenótipo branco e uma de amarelo, os dois últimos indicando os conjuntos que não são público-alvo da política de cotas.

Assim, nos monóculos de número 01, 02, 03, 04, 07, 08 e 10 sempre existirão imagens de negros, variando entre conjuntos fenotípicos de pretos e pardos. Dentre esses números, um deve ser escolhido para ser o adequado em referência a imagem principal (impressa na cabine), ou seja, se a imagem impressa é de uma pessoa preta, dentre os monóculos indicados acima deve ter um conjunto fenotípico que expresse com maior proximidade o conjunto impresso, os demais números comporão as possibilidades aceitáveis, isto é, podem não ser exatamente como a imagem de referência, todavia, caso fossem candidatos de um processo de seleção concorrendo como cotistas e fossem aprovados por uma banca de heteroidentificação, esse deferimento não estaria ferindo os objetivos da política, nem retirando o direito do público-alvo, logo, são considerados pelo método como aceitáveis.

O monóculo de n.º 05 está reservado ao conjunto fenotípico que busca representar o amarelo, já o monóculo de n.º 06 busca representar o conjunto fenotípico branco e o de número 09 fica reservado para as representações fenotípicas indígenas. Esse padrão de organização dos fenótipos também será reproduzido no grupo de monóculos que ficam disponíveis para a comparação com a imagem 2 também afixada na cabine 1. A *Imagem 4*¹³ pode contribuir para a compreensão do padrão de organização dos fenótipos apresentado no “Método Colhetear”.

Imagem 4 - Padrão de organização dos fenótipos do Método Colhetear



LEGENDA:

Adequado: Verde escuro - VE

Aceitável: Verde claro - VC

Equivocado Vermelho - VM

Número	Cor da legenda	Número	Cor da legenda
01	VE	06	VM
02	VC	07	VC
03	VE	08	VC
04	VC	09	VC
05	VM	10	VC

Fonte: elaboração da autora (2022).

Em observação à *Imagem 4*, considerando as cores indicativas na legenda, o padrão construído pelo método se apresenta bastante intuitivo: a imagem de referência (nesse exemplo de um homem pardo) encontra no monóculo de n.º 03 o conjunto fenotípico que mais se aproxima do seu, logo, esta é a resposta adequada. Expandindo para as laterais e para baixo, os conjuntos fenotípicos vão se distanciando da imagem de referência, mas não ferem à política de cotas, ou seja, ainda assim são fenótipos negros e indígena, logo, caso sejam indicados pelos participantes, são respostas consideradas aceitáveis. Nas duas extremidades inferiores – mais distantes da imagem de referência – onde se encontram os conjuntos fenotípicos branco e amarelo, caso indicados pelos participantes, feririam a política, logo, são respostas equivocadas.

O mesmo padrão se apresenta no grupo de monóculos disponíveis para a dinâmica com a imagem 2 afixada na cabine 1 (número 11 ao 20). É legítimo afirmar, portanto, que está configurada aqui a característica de método, podendo ser assim reproduzido inclusive com outras imagens – reais ou virtuais – e nas mais diversas possibilidades de construções que se possa propor.

Na cabine 2 (*Imagem 5*), o participante realizará o procedimento novamente: analisará a imagem 3, fará a heteroidentificação dessa imagem, buscará nos monóculos (21 ao 40) o fenótipo que julgar mais adequado e indicará o número do monóculo no formulário. A diferença da cabine 1 para a cabine 2 é que na primeira existem duas imagens impressas – criadas por IA – e que cumprem o papel de referência direcionado pelo método, podendo ser um conjunto fenotípico preto, pardo, indígena e, até mesmo, branco ou amarelo, a depender da intervenção que se pretende realizar, já na segunda – cabine 2 – a imagem não é impressa, mas, sim, refletida num espelho disposto bem à frente do participante, isto é, o conjunto fenotípico que agora assume o papel de referência não está mais sob o controle do método, induzindo o participante a realizar um interessante exercício de avaliador e avaliado ao mesmo tempo.

Imagem 5 - Visão interna da cabine 2



Fonte: arquivos da autora (2022).

É fundamental perceber que não há condições do método direcionar o conjunto fenotípico da imagem 3 (cabine 2), todavia, isso não significa que não exista uma referência a ser observada. É importantíssimo que se compreenda o deslocamento intencional induzido pelo método: em um instante o participante está na condição de avaliador do outro e no instante seguinte ele também está sendo avaliado por si mesmo, causando as mais diversas reflexões sobre seu próprio reconhecimento, identificação e identidade. Ao iniciar a dinâmica da “Instalação Colhetear” o participante preenche um formulário no qual, dentre as informações pessoais, está a sua autodeclaração racial. O participante informa como se autodeclara, se preto, pardo, branco, indígena ou amarelo e essa informação assume o papel de referência na dinâmica da cabine 2.

A comparação entre a autodeclaração que o participante fez no início da dinâmica com o padrão fenotípico que ele mesmo reconheceu como sendo o mais próximo à sua imagem no espelho, é o que cria as condições para que o método mantenha o diagnóstico a que se propõe realizar, sendo capaz de perceber com essa dinâmica se há alguma distorção na leitura fenotípica comparada à autodeclaração/identidade racial. Esta situação é corriqueiramente vivenciada pelas bancas e comissões de heteroidentificação quando se percebem diante de

candidatos que se autodeclararam pardos, mas apresentam um conjunto fenotípico branco, por exemplo. Essas situações são bastante comuns e sensíveis em determinados contextos, visto que carece de análise técnica efetiva para distinguir entre desconhecimento, construção identitária ou mesmo uma possível tentativa de fraude por parte do usuário da política, e tem sido constante causa de preocupação e insegurança dentre os membros das bancas e comissões.

A dinâmica do espelho na cabine 2 tem como objetivo estimular discussões e reflexões sobre identidades, em conexão com os conceitos de conjunto fenotípico e miscigenação. Busca-se compreender por que algumas pessoas fazem declarações raciais que podem ser diferentes de suas características fenotípicas ou como lidam com fenótipos conflitantes ao se depararem com sua própria imagem. Nesse sentido, reconhece-se o potencial educativo da heteroidentificação, não no sentido de alterar identidades, mas sim de promover a compreensão dos objetivos das políticas de cotas e de uma educação antirracista.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída [...] (Hall, 2014, p. 109-110).

Hall (2014) nos conduz a refletir sobre os casos de autodeclarações raciais como posicionamento político, os quais vão se moldando e fortalecendo ao longo do processo de consciência política e social de cada sujeito, causando, assim, o que o autor denomina de “deslocamento identitário” e que vai se perfazendo na história de cada um. Esses deslocamentos podem conduzir a mudanças na autodeclaração de pessoas, o que pode ter impactado diante de uma banca ou comissão de heteroidentificação, que precisa atuar assertivamente dentro de suas competências. Compete à banca análises a luz dos objetivos da política, as quais devem estar intrinsecamente vinculadas ao conjunto fenotípico dos usuários.

Retomando as explicações sobre a dinâmica da cabine 2, é possível observar na *Imagem 6* todos os conjuntos fenotípicos construídos por IA e que estão disponíveis nos monóculos logo abaixo do espelho. A tarefa nessa segunda cabine é observar o espelho e buscar nos monóculos de número 21 ao 40 aquele conjunto que mais se assemelha à imagem refletida.

Imagem 6 - Fenótipos expostos nos monóculos na cabine 2



Fonte: elaboração da autora (2022).

Nesse momento, o participante está na última questão do formulário e não precisa ter consciência de que a sua autodeclaração (realizada no início do formulário) é que servirá de referência para as conversões feitas pelo método. Ele simplesmente estará frente a frente consigo mesmo e vasculhará o rol de imagens disponíveis em busca de identificação. Cabe destacar que, nessa etapa de germinação do método, ciente da complexidade que se apresenta mediante a enorme diversidade fenotípica da população brasileira, buscou-se construir duas imagens de cada gênero em cada categoria racial, isto quer dizer que, se construiu dois conjuntos de homens pretos, mas diferentes entre si e dois conjuntos de mulheres pretas diferentes entre si, para que fosse possível ampliar a diversidade de conjuntos fenotípicos pretos e proporcionar aos participantes mais possibilidades deles se encontrarem na gama de pretos disponíveis, por exemplo. O mesmo padrão foi aplicado aos conjuntos fenotípicos de pardos, brancos, indígenas e amarelos.

É perceptível o padrão utilizado na construção dos conjuntos fenotípicos ao analisar a *Imagem 6* que representa os monóculos 21 a 40 disponíveis na cabine 2. Na primeira coluna estão os quatro exemplares do conjunto fenotípico preto, na segunda os pardos, na terceira os brancos, na quarta os indígenas e na quinta coluna se encontram os exemplares do conjunto fenotípico amarelo. O objetivo não é encontrar uma pessoa igual/parecida com o participante, mas, sim, buscar um conjunto fenotípico que apresente as mesmas características,

ou as mais próximas, das que estão no espelho, assim, não há equívoco em uma participante do gênero feminino indicar um monóculo que esteja entre os números 21 a 30, por exemplo, ou um participante do gênero masculino indicar um monóculo que se encontre entre os números 31 ao 40. O importante é que se a autodeclaração desse participante diz que é uma pessoa branca, só será considerada uma resposta adequada se esse participante indicar o monóculo de número 23, 28, 33 ou 38. Qualquer outra indicação será considerada equivocada, visto que pessoas brancas não são público-alvo da política, logo, não há possibilidade de o método converter uma outra resposta como aceitável.

O mesmo ocorre com os autodeclarados amarelos, que só terão as respostas convertidas como adequadas se indicarem um dos monóculos da quinta coluna na *Imagem 8* (25, 30, 35 ou 40). Como também não são público-alvo da política de cotas, qualquer resposta diferente será considerada equivocada.

Entre pretos, pardos e indígenas a conversão se dá de forma diferente, visto que estes são os sujeitos público-alvo da política. Novamente, aqui, há um estreito diálogo entre os conceitos de identidades, fenótipo e miscigenação e que podem ser incessantemente discutidos nas atividades coletivas realizadas no ateliê. Uma autodeclaração indígena será convertida como adequada se indicar os monóculos 24, 29, 34 ou 39, todavia, caso indique 21, 22, 26, 27, 31, 32, 36 ou 37 será convertida como aceitável pelo método, visto que não estaria ferindo a política nem retirando direitos do público-alvo. Será considerada equivocada uma resposta que indique os números 23, 25, 28, 30, 33, 35, 38 ou 40.

Ao que se refere aos autodeclarados pretos e pardos, assim como os indígenas, o padrão de conversão das respostas da cabine 2 também apresentam uma plasticidade, por compreender que essas categorias raciais são extremamente impactadas pela miscigenação característica da população brasileira.

Assim como as demais categorias, quem se autodeclarou preto só terá sua resposta considerada adequada se indicar os monóculos 21, 26, 31 ou 36. Já os pardos, para terem respostas adequadas, devem indicar os monóculos 22, 27, 32 ou 37. Todavia, nas situações em que realizarem alguma indicação dentro do rol de números que representam conjuntos fenotípicos de preto, pardo ou indígena, suas respostas serão consideradas aceitáveis pelo método. Pretos e pardos só terão respostas consideradas equivocadas se indicarem monóculos de conjuntos fenotípicos brancos ou amarelos (23, 25, 28, 30, 33, 35, 38 ou 40).

Cabe ressaltar que as análises realizadas pela cabine 2 são análises que versam sobre a compreensão de coerência ou não entre uma autodeclaração e a indicação fenotípica feita pelo mesmo sujeito. O Colhetear nos dá condições de realizar inúmeras análises comparativas partindo das informações que o participante colocou no formulário. A estrutura do método foi cuidadosamente criada para identificar o nível da leitura fenotípica de cada participante e ofertar condições de reconhecer, mediante as respostas, se aquele grupo ou indivíduo realizou a heteroidentificação dentro dos Indicadores de Conversão Fenotípica (ICF) definidos no método.

O ICF se estrutura em dois grupos - Grupo A (cabine 1) e Grupo B (cabine 2) e foi criado para que fosse possível parametrizar as respostas dentro dos objetivos da política de cotas. Indicadores que espalhassem o direito do público-alvo, ou seja, que traduzissem as respostas e compreendessem se elas estão garantindo ou ferindo o direito de pessoas pretas, pardas e indígenas, indicando e regulando, assim, a necessidade e a intensidade da capacitação e/ou do processo educativo. Destarte, para concluir as explicações sobre a estrutura do método apresentado neste ensaio, é importante registrar que nos ICF do Grupo A, foram definidas três categorias – Adequado/Aceitável/Equivocado – e atribuído um peso para elas, respectivamente 3/2/1. Veja na *Tabela 1* a conversão dos monóculos que compõe a cabine 1.

Tabela 1 - Conversão de monóculos da cabine 1

Número monóculo	Conversão	Peso	ICF	Número monóculo	Conversão	Peso	ICF
1	Parda/a	2	Aceitável	11	Parda/a	2	Aceitável
2	Preta/o	2	Aceitável	12	Preta/o	2	Aceitável
3	Parda/a	3	Aceitável	13	Parda/a	3	Aceitável
4	Preta/o	2	Aceitável	14	Preta/o	2	Aceitável
5	Amarela/o	1	Equivocado	15	Amarela/o	1	Equivocado
6	Branca/o	1	Equivocado	16	Branca/o	1	Equivocado
7	Parda/a	2	Aceitável	17	Parda/a	2	Aceitável
8	Preta/o	2	Aceitável	18	Preta/o	2	Aceitável
9	Indígena	2	Aceitável	19	Indígena	2	Aceitável
10	Preta/o	2	Aceitável	20	Preta/o	2	Aceitável

Fonte: elaboração da autora (2022).

Para a conversão da cabine 2, foi necessário criar uma metodologia de conversão específica, como já sinalizado anteriormente, visto que não se sabe o fenótipo refletido no espelho.

Tabela 2 - Possibilidades estatísticas de acordo com as categorias de raça/cor/etnia definidas pelo IBGE

Possibilidade estatística	Autodeclaração	Conversão (fenótipo indicado no monóculo)	ICF
Preta/o - Preta/o	Preta/o	Preta/o	Adequado
Preta/o - Parda/o	Preta/o	Parda/o	Aceitável
Preta/o - Indígena	Preta/o	Branca/o	Aceitável
Preta/o - Branca/o	Preta/o	Indígena	Equivocado
Preta/o - Amarela/o	Preta/o	Amarela/o	Equivocado
Preta/o - Preta/o	Parda/o	Preta/o	Aceitável
Preta/o - Parda/o	Parda/o	Parda/o	Adequado
Preta/o - Indígena	Parda/o	Branca/o	Aceitável
Preta/o - Branca/o	Parda/o	Indígena	Equivocado
Preta/o - Amarela/o	Parda/o	Amarela/o	Equivocado
Preta/o - Preta/o	Indígena	Preta/o	Aceitável
Preta/o - Parda/o	Indígena	Parda/o	Aceitável
Preta/o - Indígena	Indígena	Branca/o	Adequado
Preta/o - Branca/o	Indígena	Indígena	Equivocado
Preta/o - Amarela/o	Indígena	Amarela/o	Equivocado
Preta/o - Preta/o	Branca/o	Preta/o	Equivocado
Preta/o - Parda/o	Branca/o	Parda/o	Equivocado
Preta/o - Indígena	Branca/o	Branca/o	Equivocado
Preta/o - Branca/o	Branca/o	Indígena	Adequado
Preta/o - Amarela/o	Branca/o	Amarela/o	Equivocado
Preta/o - Preta/o	Amarela/o	Preta/o	Equivocado

Possibilidade estatística	Autodeclaração	Conversão (fenótipo indicado no monóculo)	ICF
Preta/o - Parda/o	Amarela/o	Parda/o	Equívocado
Preta/o - Indígena	Amarela/o	Branca/o	Equívocado
Preta/o - Branca/o	Amarela/o	Indígena	Equívocado
Preta/o - Amarela/o	Amarela/o	Amarela/o	Adequado

Fonte: elaboração da autora (2022).

Assim, como é possível perceber na *Tabela 2*, identifica-se a gama de possibilidades estatísticas dentro das cinco categorias de raça/cor/etnia definidas pelo IBGE e, desta forma, parte-se da autodeclaração do participante e se compara com o fenótipo indicado no monóculo, realizando o cruzamento dessas informações chegando ao que se denominou de expressão fenotípica.

Aqui reside mais um ponto importante de diferenciação entre os possíveis diagnósticos realizados por cada cabine. Na cabine 1 o método diagnostica a leitura fenotípica do participante (o seu olhar sobre o outro), na cabine 2, além da análise sobre o outro, o método também diagnostica a expressão fenotípica do sujeito, isto é, o conjunto fenotípico indicado pelo participante seria o caminho encontrado para expressar o seu próprio fenótipo. Ao comparar o conjunto fenotípico indicado (aqui entendido como sua expressão fenotípica) com a sua autodeclaração (expressão identitária), é possível compreender se há coerência entre suas duas expressões. Esse exercício contribui sobremaneira para se compreender os casos de autodeclarações equivocadas, quando o participante indica um conjunto fenotípico incoerente com a autodeclaração que realizou e essa incoerência ferirá a política de cotas ou garantirá privilégios a quem não é de direito.

Além de atuar como potente instrumento de coleta de dados, diagnóstico do nível de leitura fenotípica e da compreensão sobre a heteroidentificação dos participantes, a “Instalação Colhetear” também tem o potencial de despertar o desejo em conhecer melhor a temática, atuando como ferramenta – forma – e como conteúdo, ao mesmo tempo, estabelecendo, desta maneira, um canal de comunicação entre a pesquisa e os participantes que passam a se engajarem em busca da compreensão da estrutura do método, seu funcionamento, seu potencial educativo e as possibilidades de intervenção junto à realidade, efetivando, assim, a essência do “Colhetear”.

SEMEAR-AÇÃO

Ao intervir no presente vislumbra-se um futuro mais justo e equilibrado e, imediatamente, rememora-se¹⁴ a frase “[...] O branco de hoje não é mais o responsável pela escravidão, mas ele tem a responsabilidade de equilibrar a sociedade em que vive” (Kilomba, 2017). É pungente compreender que se pode até não ser diretamente responsável pelos atos do passado, mas no presente é preciso atuar em prol do equilíbrio da sociedade em que se vive, o que demanda consciência das desigualdades e injustiças resultantes da escravidão, além de esforço para promover a igualdade de oportunidades, para lutar contra o racismo e trabalhar para corrigir as disparidades sociais e econômicas que persistem até hoje, rompendo, assim, com o pacto da branquitude, com o ciclo de opressão e de relações desiguais de poder.

Do mesmo modo, na natureza, onde há ciclos de vida e transformação, e nos diversos aspectos da vida, há ciclos de trabalho, o “Colhetear” se alimenta dos ciclos da realidade. Ele se baseia nas dimensões que geram, compartilham, criam e transformam, em um constante movimento de tecer e cultivar ações que fortalecem a luta antirracista. Não se busca fugir do que passou, mas, sim criar um futuro diferente agora. Para se construir um futuro melhor é preciso conhecer o passado. Um pássaro mítico e um coração estilizado são os símbolos do “Sankofa Africano” e, também, o sentido que ajudou a germinar a inovação pedagógica e a concluir a pesquisa interventiva que se apresentou nesse ensaio, mas, essencialmente, é o que nos impulsiona ao contínuo desejo de SEMEAR-AÇÃO.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. 1.ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais / coord.: Djamila Ribeiro – São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaira, 2021, p. 256.

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. 38º Reunião Anual da ANPED. **Anais**. São Luís, 01 a 05 out. 2017.

14 A pesquisadora e autora deste ensaio é uma mulher branca, profundamente transformada pelas experiências profissionais e pessoais de ruptura com o pacto da branquitude e de luta em prol do fortalecimento de uma educação antirracista.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FACEAPP. **Mistura artística de tecnologia de IA avançada e usabilidade**. Disponível em: <https://get.faceapp.com/>. Acesso em: 08 maio 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. 4ª. reimpressão - Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KILOMBA, Grada. O Brasil ainda é extremamente colonial. [Entrevista cedida a] Eron Rezende. **A Tarde – Portal Geledés**, São Paulo, jan. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-brasil-ainda-e-extremamente-colonial/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia Africana para descolonizar olhares: perspectiva para o ensino das relações étnico-raciais. **Tear revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 1- 20. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1854/1438>. Acesso em: 15 out. 2020.

NOGUEIRA, O. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem (Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil). 1955. In: **Tempo Social – Dossiê: História Social dos Intelectuais Latino-Americanos** Universidade de São Paulo. – SP, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/issue/view/996>. Acesso em: 02 maio 2023.

PHOTOS, G. **Fotos geradas por Inteligência Artificial**. Disponível em: <https://generated.photos/>. Acesso em: 08 maio 2023.

REZENDE, E. O Brasil ainda é extremamente colonial. **A Tarde – Portal Geledés**, São Paulo, 13, janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-brasil-ainda-e-extremamente-colonial/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

5

*Ezequiel Alves de Moraes
Salette de Fátima Noro Cordeiro*

CONTAINER:
AMBIÊNCIA EDUCATIVA
E PROTOTIPAGEM NO IFES
CAMPUS BARRA DE SÃO FRANCISCO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99079.5

INTRODUÇÃO

A inovação pedagógica apresentada neste texto é fruto de uma *pesquisaintervenção*¹⁵ vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGCLIP/MPED-UFBA). Ela possui como *lócus* de investigação e de intervenção o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), Campus Barra de São Francisco (CBSF). O IFES é resultante da união das unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas Federais, ocorrida em 2008. Com 22 campi em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), além de 03 Campi em implantação, tal instituição se faz presente em todas as microrregiões capixabas, possuindo, ainda, 49 polos de educação a distância no estado, o Polo de Inovação e a Cidade da Inovação.

Um dos campi que integram a rede IFES é o de Barra de São Francisco, que está localizado na zona rural da cidade de mesmo nome, região noroeste do estado. O município possui uma população estimada de 45.301 habitantes, segundo dados retirados do sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Atualmente, o campus possui cerca de 500 alunos matriculados nos cursos regulares e mais de 600 alunos indiretos, através de cursos de extensão e projetos de pesquisa. Seu quadro de pessoal é composto por 49 servidores, dos quais 25 docentes efetivos, 05 docentes contratados e 19 técnicos administrativos.

O desenvolvimento desta *pesquisaintervenção* é peculiar, uma vez que se fundamenta na concepção do PPGCLIP/MPED-UFBA de apresentar um projeto de intervenção para elucidar um problema detectado pelo investigador em seu *lócus* de trabalho, conforme explicitado por Verônica Almeida e Maria Roseli Sá (2021, p. 944) ao valorizarem a “[...] experiência nos processos investigativos e do levantamento de possibilidades de intervenções teórico-práticas específicas de cada rede.” Além disso, o manual de orientações gerais para a escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), do referido programa, deixa claro o objetivo de propor intervenções na rede de educação básica, a partir dos resultados da análise dos dados levantados. Assim, os TCC não se limitam às elaborações de dissertações,

15 A junção de termos ao longo do texto justifica-se a partir das discussões travadas pelos teóricos cotidianistas, os quais buscam enfatizar o campo de criação de descobertas que o mestrado profissional tem levado a cabo, não se contentando com preceitos dominantes da ciência moderna, mas instaurando campo de desafios e desconfianças diante das certezas.

mas, visam repensar e intervir em processos educacionais, envolvendo os currículos, a formação, a gestão, as linguagens das realidades nas instituições educativas.

Nesse escopo, esta *pesquisaintervenção* se debruçou sobre a complexidade e as experiências vivenciadas pelos sujeitos nos espaços do IFES Campus Barra de São Francisco em relação aos aspectos englobados pela cultura digital e educação. O projeto de intervenção foi sendo construído, paulatinamente, com a comunidade educativa ao longo do curso, através de uma metodologia que contemplou a pesquisa empírica. O objetivo foi que, ao final da investigação, obtivéssemos uma proposta de intervenção que atendesse à realidade do CBSF e as principais necessidades e anseios de sua comunidade. Buscamos, através dessa metodologia, conhecer de maneira cada vez mais profunda o nosso ambiente educativo e construir em/com a comunidade espaços de escuta, cocriação e autoria. Nesse sentido, consideramos que as propostas originadas nesse processo adquirem o caráter de inovação, pois no momento que cada comunidade educativa é singular e agrega perfis heterogêneos para pensar juntos o enfrentamento dos problemas, os processos de aprendizagem e de gestão dos grupos geram soluções originais e singulares.

O que nos moveu nesse estudo foi ressignificar os espaços educativos a partir das tecnologias digitais emergentes, enaltecendo sempre perspectivas para além do seu uso instrumental, ou seja, integrar essas tecnologias na formação do indivíduo de maneira ética, estética e política. Acreditamos, juntamente com estudiosos que nos acompanham nesse *pensarfazer* a pesquisa e a intervenção, que quando as tecnologias são concebidas de maneira estruturante (Pretto; Bonilla, 2015), passam a ser dispositivos potentes para a construção do conhecimento, formação para a vida e para o mundo do trabalho. É necessário, portanto, pensar na construção de um processo educativo que vá além de sua finalidade pragmática e instrucional.

Nesse sentido, as concepções de tecnologias influenciam profundamente em nossas opções e práticas pedagógicas. A colaboração trazida por Bonilla e Sabillon (2016) é de extrema importância para aprofundarmos nossa compreensão dessa relação tanto na formação da educação básica como de professores, ao apresentarem uma definição do letramento digital sob a perspectiva estruturante. Elas discutem as tecnologias em seus diferentes aspectos: técnicos, legais e políticos e defendem os processos educativos que tenham em vista a formação para a vida em sociedade, estimulando a curiosidade, o protagonismo e o compartilhamento.

Trazer à baila essa discussão é razoável, uma vez que ainda enfrentamos diversos obstáculos no campo educacional, entre os quais aqueles de fundo

conceitual que levam às práticas formativas conservadoras e superficiais. Como exemplo, podemos citar a insistência em pensar nas estratégias de usabilidade das tecnologias digitais em uma perspectiva puramente instrumental, o que ganha corpo à medida que as próprias políticas públicas não se apresentam articuladas para superar entraves, muitos deles já apontados em diversas pesquisas e avaliações nessa área (Preto; Bonilla, 2015).

Por outro lado, a inserção das tecnologias digitais em sua forma estruturante, isto é, quando passamos a percebê-las “não como um dado absoluto, como um fator técnico, e sim como um fator político, pela forma como são concebidas, produzidas e utilizadas” (Bonilla, 2002, p. 06), podem criar possibilidades ricas em práticas que incentivem a produção de conteúdos e conhecimentos relevantes. Um exemplo disso é o investimento de alguns centros e grupos de pesquisa na produção de soluções livres às proprietárias, como foi o caso da criação da plataforma de Webconferência da Rede Nacional de Educação e Pesquisa (RNP).

Sobre isso, Nelson Preto (2013, p. 31) destaca que a educação está perdendo a sua “perspectiva colaborativa” e que o professor deve atuar como um *hacker*, que busca produzir conhecimento e promover novas formas de aprendizagem em prol de um mundo melhor. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas uma entidade passiva consumidora de informações e passa a incentivar o caminho percorrido pela ciência, estimulando a experimentação, a curiosidade e colaboração.

É nesse escopo que esta pesquisa toma as tecnologias digitais como um elemento potencializador para a construção de redes colaborativas e desenvolvimento de ambiências que possam estimular o pensamento e o raciocínio divergente e criativo. Ela vem nos dar suporte para pensar em possibilidades de espaços onde se possa discutir e conhecer melhor os problemas que emergem no cotidiano da comunidade educativa do IFES CBSF e do seu entorno; experienciar possibilidades de prototipagem na construção de soluções buscando potencialidades em diversos recursos tecnológicos, mas sobretudo dando atenção às soluções livres; e por fim, dinamizar e ressignificar os processos de construção de conhecimento, sociabilidade e cultura.

Pensando nessa perspectiva, que envolve a construção do conhecimento “mão na massa”, que exige o protagonismo e autoria dos estudantes e professores, fomos buscar em Antônio Lafuente e David Gómez (2020) o conceito de construção de conhecimento dentro de uma perspectiva experimental e encontramos o conceito de prototipagem. Os autores alertam que prototipar não é apenas criar a solução para um problema, pois eles consideram o processo como um dos principais

aspectos da aprendizagem e geração de conhecimento significativo, uma vez que necessitamos aprender juntos, com o diferente, diverso e contraditório. “Prototipar não é tanto encontrar soluções como assegurar-se de que compreendemos bem os problemas” (Lafuente; Gómez, 2020, p. 20, tradução nossa).

Para um modelo de ambiência formadora dessa natureza, segundo os autores supracitados, exige-se do grupo que ali trabalha aprender a escutar e a gerenciar os conflitos. Todos os riscos valem a pena uma vez que na diversidade e heterogeneidade do grupo os problemas podem ser melhor delimitados, compreendido e formulados.

Nossa proposta é criar um espaço de encontro para o transdisciplinar, o interdisciplinar, o indisciplinar. Temos chamado de “laboratório de prototipado”. Aqui podemos anunciar que cada protótipo, ao menos idealmente, pode ser desenvolvido por pessoas que venham de mundos muito distintos e procedentes de diferentes faculdades, cursos e departamentos universitários (Lafuente; Gómez, 2020, p. 20, tradução nossa).

Assim, fomos buscar uma variedade de espaços provenientes de culturas alinhadas a ideia de comunidades abertas e colaborativas e que trouxessem a perspectiva do protagonismo, criatividade, inovação tecnológica, autoria e a produção de conhecimentos. Tudo isso com vistas a propor soluções possíveis e consistentes para as demandas da comunidade acadêmica do IFES CBSF, estendidas às necessidades e demandas da comunidade externa, através do uso de recursos livres.

Alinhado às ideias mencionadas anteriormente e tido como a materialização da cultura *de fazedores*, elegemos nessa caminhada de pesquisa o conceito de Espaço *Maker* como uma primeira aproximação para pensar a ambiência *Container*¹⁶. Isso ocorreu porque já existia a experiência dessa proposta dentro do IFES e serviria, em nosso entender, como uma referência e analogia muito próxima para dialogarmos com nossos interlocutores, sobre a constituição de uma nova ambiência para construção de conhecimento. A rede IFES tem, alguns campi já contemplados com espaços oriundos e fomentados pelo movimento *Maker*. Esses espaços são estruturados e moldados a diversas propostas de atividades, conforme intenções de cada *Campi*, como o Laboratório de Inovação Tecnológica e Empreendedorismo (LITE), no *Campus Vitória*; o Núcleo de Estudos e Práticas em Tecnologia e Inovação (NEPTI), no *Campus Serra* e o Laboratório de Criatividade, Inovação e Empreendedorismo (LabCrie), localizado no *Campus Cachoeiro de Itapemirim*.

16 Um *Container* (contentor ou contêiner) é uma grande caixa de metal ou madeira, geralmente de grandes dimensões, destinado ao acondicionamento e transporte de carga em navios, trens etc. No texto utilizamos essa expressão para identificar o espaço físico, mas, também, o conceito de ambiência.

O modelo de Espaço *Maker* é procedente do movimento “mão na massa”, “faça com/para os outros”, ou movimento de “fazedores”, entendido como uma extensão tecnologizada do movimento norte-americano denominado “Do It Yourself” ou “Faça Você Mesmo”. Ainda em relação ao movimento *Maker*, Samagaia e Delizoicov Neto (2015) afirmam que:

A essência das ações destes coletivos consiste na constituição de grupos de sujeitos, amadores e/ou profissionais, atuando nas diferentes áreas ligadas à ciência e à tecnologia, que se organizam com o objetivo de suportar mutuamente o desenvolvimento dos projetos dos seus membros (Samagaia; Delizoicov Neto, 2015, p. 3).

Eles afirmam que os *Makers* se identificam a um movimento organizado, estruturado a partir da noção de mínimos recursos e máxima partilha de ideias, de projetos e de concepções. Dougherty (2016), um dos principais disseminadores do movimento, pontua que o movimento permite que qualquer pessoa possa criar, prototipar e produzir uma solução e sinaliza para uma transformação social, cultural e tecnológica, que nos convida a participar como produtores e não apenas consumidores. A atitude inerente a esse movimento tem como essência a criatividade, o protagonismo, a curiosidade e a inovação, estabelecendo, a partir desses elementos, um elo importante com a educação. Segundo Neves (2015), o aprender deve estar associado ao prazer, ao contrário do que é estabelecido na educação bancária, um sistema rígido no qual o aluno é tido apenas como o consumidor de informações.

Os Espaços *Maker* foram definidos por Dougherty (2012) e Halverson (2014) como locais de produção criativa que relacionam a arte, ciência e engenharia e onde pessoas de todos os gêneros e idades misturam tecnologias digitais e físicas para explorar ideias, aprender habilidades técnicas, e criar produtos. Para Heloisa Neves (2015, p. 01), dentro de um “Espaço *Maker* acredita-se que se você pode imaginar, é capaz de produzir alguma coisa para interagir com o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, aprender.” Para Silvia Martinez (2015; n.p), os Espaços *Maker* “servem para dar vida às ideias em salas de aulas”. Ao pensarmos um modelo de espaço educativo com essas características, principalmente, o voltado para a formação de crianças e jovens, não deixamos de pensar na formação dos professores, desenvolvida através das relações ali estabelecidas. Assim, imaginamos uma ambiência *Container* como possibilidade de prototipar, ou seja, uma ambiência formativa facilitadora de oportunidades para problematizar, experimentar e construir conhecimentos colaborativamente.

Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação (Santos, 2015, p. 38).

Discutir a criação de uma ambiência de prototipagem, *Container*, no CBSF é ampliar o horizonte de possibilidades da criatividade e da socialização em um espaço para além da sala de aula, ou seja, um espaço onde se possa discutir sobre todas as potencialidades das tecnologias contemporâneas na busca de soluções para problemas que emergem no cotidiano da comunidade educativa e do seu entorno.

Diante do exposto até aqui, nosso projeto de intervenção foi delimitado da seguinte maneira: a criação e a implantação de uma ambiência de prototipagem, *Container*, para atender aos anseios e fortalecer o IFES e o seu entorno como uma comunidade educativa e colaborativa de aprendizagem. Uma ambiência baseada na cultura *de fazedores* que possibilitasse atividades de construção de conhecimento e inovação em rede, preferencialmente trazendo a opção pelo uso de recursos e protocolos livres.

Pensamos, então, em: traçar uma proposta de espaço que pudesse ser compatível com as condições de infraestrutura do *Campus* e de atendimento às demandas da comunidade acadêmica e do entorno do IFES; projetar uma ambiência que permitisse e estimulasse a prática de metodologias de prototipagem participativas e colaborativas; equipar o espaço com tecnologias digitais livres com vistas a incentivar a produção colaborativa e o compartilhamento das soluções desenvolvidas de maneira aberta.

Para podermos desenvolver nosso projeto de intervenção, foi preciso buscar suporte na pesquisa qualitativa, tanto em referenciais teóricos e outros estudos nesse campo, quanto ouvir a comunidade do IFES, conhecer suas concepções, anseios e práticas. Para tanto, lançamos as seguintes questões problema: Quais as compreensões, concepções e vivências possuem os participantes da pesquisa sobre os Espaços *Makers* ou Espaços de fazedores? Quais são as condições de infraestrutura do IFES Campus Barra de São Francisco para a construção e implementação de ambiências favoráveis para as práticas pedagógicas colaborativas? Quais são as concepções sobre tecnologias digitais livres dos participantes?

Em diálogo com essas questões, o objetivo geral da pesquisa voltou-se para compreender as concepções de Espaço de Fazedores ou de prototipagem e tecnologias digitais livres dos participantes, com o intuito de verificar quais entendimentos, apropriações e práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas para a formação dos estudantes do CBSF. Como objetivos específicos elegemos: compreender a percepção dos alunos, professores, gestores e técnicos

administrativos sobre as tecnologias digitais livres e Espaço *Maker*; compreender de que maneiras professores e gestores concebem as tecnologias digitais e as práticas colaborativas no contexto educativo; identificar os anseios e necessidades da comunidade IFES em relação ao uso de um espaço destinado ao desenvolvimento de soluções inovadoras, com vistas ao protagonismo e autoria.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O recorte desta pesquisa propositiva envolveu os alunos, professores, gestores e técnicos administrativos vinculados ao ensino médio integrado em agricultura do CBSF. A escolha desse grupo está em consonância com a forte vocação agrícola da região e a predominante ideia de formação dos jovens para a vida no campo. Para o desenvolvimento deste trabalho de *pesquisaintervenção*, foi preciso imergir e olhar para nosso próprio contexto cotidiano de atuação com outras sensibilidades, abrindo perspectivas para olhares, escutas e atenção mais refinados.

Enquanto outros vão a campo, entram em fronteiras desconhecidas e ali encontram o espanto, o obscuro e o secreto, pesquisar o próprio campo é encontrar indícios do singular naquilo que se vive, pratica, presencia e pensa cotidianamente, é abrir-se para o campo da descoberta e redescoberta. Talvez esse seja o maior desafio para nós, pesquisadores do nosso próprio campo de atuação, pois provoca em nós mesmos e nos sujeitos participantes da nossa pesquisa, que são, por vezes, nossos colegas, chefes e comunidade que atendemos, certos desconfortos diante do confronto com práticas estabelecidas e naturalizadas.

Isto é exigir de cada um, atenção em relação às nossas decisões mais banais, olhares e concepções voltados às práticas que exercemos para fazer educação no nosso campus. Por esse motivo nossa metodologia de pesquisa envolveu dinâmicas de escuta para ouvir anseios, críticas, inquietações e experiências de vida dos sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmica do IFES CBSF e que se colocaram à disposição para contribuir com a investigação.

O recorte de pesquisa abrangeu o ensino médio integrado em agricultura do CBSF, que atualmente possui 02 turmas (1º e 2º anos) com o total de 77 alunos matriculados, 12 professores, 04 gestores (coordenador de curso, diretora de ensino, diretor-geral e pedagoga) e 01 técnico administrativo (coordenadoria de tecnologia da informação), vinculados direta e indiretamente ao respectivo curso.

A metodologia que norteou o desenvolvimento da pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, na qual se buscam dados no cotidiano do espaço educativo, possibilitando, dessa forma, contato pessoal e estreito com os sujeitos e permitindo a aproximação com as suas perspectivas. Através dessa abordagem a investigação se baseia em dados “ricos em pormenores descritivos relativamente as pessoas, locais e conversas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Lançamos mão de questionários impressos distribuídos a estudantes e professores, compostos por perguntas abertas e fechadas. Após a devolutiva e análise dos questionários, elegemos perfis tanto de professores e alunos, convergentes com os objetivos da *pesquisaintervenção* para participar da etapa das rodas de conversa. Organizamos momentos de encontro coletivo com cada grupo, tentando criar um espaço confortável de diálogo e escuta que permitiu a troca de experiências entre os participantes e que resultou na construção de uma conversa rica. Por último, foram realizadas as entrevistas com os gestores e o técnico administrativo. Nas entrevistas foi utilizado um roteiro com perguntas norteadoras que colaboraram para a condução dos diálogos, deixando os entrevistados livres para fazerem colocações sobre os seus diferentes interesses e pontos de vista.

Após a conclusão desta etapa, procedeu-se com a organização e categorização sistemática dos dados captados pelo pesquisador, levando-se em consideração o conceito de Análise Textual Discursiva (ATD), que Moraes e Galiazzi (2011, p. 7) definem como uma “metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.” A ATD tem como objetivo principal desvendar os significados subjacentes nos textos, buscando compreender como as ideias são construídas e expressas pelos autores. Para tanto, são adotados procedimentos de análise que vão além da mera descrição superficial do texto, explorando suas dimensões discursivas, semânticas e pragmáticas. Dessa forma, a análise textual discursiva considera o contexto em que o texto foi produzido, bem como as relações de poder e as influências socioculturais presentes na sua elaboração.

CONTAINER COMO AMBIÊNCIA PARA PROTOTIPAR

Esta *pesquisaintervenção* teve o intuito de provocar reflexões sobre possibilidades, outras, de construção de conhecimento através de ambiências que estimulem práticas colaborativas, experimentais e o uso das tecnologias digitais livres. O contexto atual em que estamos é favorável para o crescimento da

inovação produzida em rede, intercambiando saberes que transbordam a sala de aula. Precisamos deixar claro que estamos falando de uma formação não apenas das juventudes que estão cursando o ensino médio, mas dos professores e todos aqueles que se relacionam com esse currículo, pois as concepções de educação presentes no cotidiano do IFES, atravessam os seus praticantes de maneira geral.

Prototipar é trabalhar tendo a perspectivas de várias camadas entrelaçadas de saberes, experiências e que por isso tão bem funciona em propostas que acreditam no trabalho articulado e construídos coletivamente, em grupos heterogêneos como os que encontramos nas escolas, que podem agregar desde professores, estudantes, funcionários e a comunidade do entorno. Para Antônio Lafuente e David Gómez (2020, p. 21, tradução nossa) prototipar só é possível se feito entre muitos e diversos, “está muito mais próximo da construção de um lugar de encontro que promove a produção de protótipos abertos, simples e afetivos.” E o protótipo “é uma produção com uma implicação altíssima das emoções pessoais, das habilidades corporais e do trabalho afetivo” (Lafuente; Gómez, 2020, p. 21, tradução nossa).

Logo observamos a possibilidade de que qualquer interessado poder participar, pois não apenas os expertos, especialistas ou acadêmicos podem fazer parte dessa comunidade de aprendizagem, mas o camponês que tem um conhecimento tácito, que sabe observar a natureza, ler o tempo sem necessidade de aparatos tecnológicos, sabe os períodos do plantio, tem habilidades como as mãos, com o corpo, sabe manusear equipamentos, ou mesmo, inventou alguma “gambiarra” para melhorar a sua vida ou do seu povoado.

Mediante os referenciais apresentados e os dados produzidos com a pesquisa empírica percebemos uma tendência de acolhimento e forte aceitação à proposta da criação e implantação de uma ambiência de prototipagem denominada *Container*. Esse nome surgiu em decorrência de muitos desafios, principalmente, os relacionados à limitação de estrutura física, o quantitativo e a qualidade do parque tecnológico, não satisfatório, além da baixa capacidade financeira para investimentos no IFES CBSF. Ao abordarmos temas ligados a infraestrutura, os participantes foram enfáticos a descreverem a limitação atual do Campus, o que pode ser resumida na fala de um deles:

[...] questão de infraestrutura [...] E financeira também, a gente sabe que é limitante para o nosso campus, [...]. Então, hoje, para falar que nós, Campus Barra de São Francisco, temos condições de implantar um Espaço *Maker*, eu vejo como algo muito difícil. Mas eu vejo que a gente pode fazer parceria com empresas, que consigam comprar a ideia, o Espaço *Maker* pode funcionar dentro de um *container*, por exemplo, pode ser que haja compra de *container*, algo nesse sentido, [...] (Gestor3, 2022).

Ainda em relação à limitação estrutural, outro participante lembra que o projeto da obra da construção civil do Campus não contemplou a criação de espaços para além do necessário para receber os alunos dos cursos regulares. Porém, sob sua ótica, a criação de uma ambiência ao estilo do Espaço *Maker* deve ser prioridade entre as demandas que requerem novos espaços na estrutura do Campus.

A estrutura adaptada de um *Container*, equipado com infraestrutura de energia elétrica, climatização, rede, internet e tecnologias digitais, seria a estrutura física, mas, também, é o conceito pedagógico e de dinâmica de produção de conhecimento que é o objeto da proposta de intervenção. O *Container* se presta para constituir uma ambiência para receber os que, muitas vezes, está do lado de fora do IFES ou dos espaços educativos formais, a comunidade do entorno: donas de casa, camponeses, comerciantes, idosos etc. Ele cria um borramento entre as fronteiras dentro e fora da escola constituindo um espaço poroso para a construção de novas relações com os saberes e o conhecimento. Podemos dizer que é um espaço instituinte, a ser construído, imaginado e gerido, conforme as vontades e necessidades dos praticantes, diferente da sala de aula, a qual já temos uma ideia instituída de seu propósito, como funciona, que nela deve estar, seus tempos e suas rotinas, mesmo que, muitas vezes, possa ser completamente reconfigurada.

O que queremos enfatizar é que os espaços abertos e colaborativos têm desempenhado um papel importante na inovação tecnológica, na criação de soluções criativas e no desenvolvimento de uma comunidade engajada. Eles representam um ponto de encontro de pessoas com interesses comuns, onde as possibilidades de construir conhecimento não possuem limites. Esses espaços têm o potencial de inspirar indivíduos dispostos a contribuir com o avanço da tecnologia, da ciência, da cidadania e da sociedade como um todo.

Podemos citar aqui os Espaços *Makers*, *Hackers*, *Fablabs* e os Laboratórios Cidadãos, por exemplo, como a materialização das correntes oriundas de culturas movidas pelo espírito da inovação, do protagonismo e das atividades colaborativas na busca de soluções frente às demandas apresentadas por indivíduos e pela sociedade. Esses espaços têm desempenhado um papel importante no desenvolvimento de projetos tecnológicos, sociais, na experimentação e no compartilhamento do conhecimento.

Os elementos supracitados justificam a nossa escolha por esse objeto de intervenção no IFES, Campus Barra de São Francisco, que contempla a comunidade acadêmica e externa, visando a implantação de um espaço em seja possível proporcionar aos participantes uma atmosfera de colaboração, de troca

de conhecimentos e de experiências com vistas a alcançar melhores práticas que contribuirão para o desenvolvimento de projetos e soluções que possam impulsionar a inovação tecnológica com objetivo de atender às demandas de toda a comunidade.

Neste sentido, o conceito de prototipagem tem um valor decisivo, pois valoriza todos os saberes e conhecimentos, acadêmicos e tácitos, sem desmerecer nenhum deles. A partir do momento que o instituto realiza ensino, pesquisa e extensão, está trabalhando diretamente com problemas e construção de conhecimento. Com isso cabe questionar: como elaborar e desenhar essas problemáticas para buscar soluções possíveis, organizar grupos e comunidade de conhecimento, dialogar com o *dentrofora* dos espaços acadêmicos e institucionais?

Prototipar está relacionado com a construção de táticas de sobrevivência, com a gambiarra, com a engenhoca, com as táticas de sobrevivência como bem apresenta Certeau (2008). Porque a prototipagem não está embasada em referenciais de conhecimento instrumental, não existe um manual ou regras predefinidas. Segundo Lafuente e Gómes (2020), um protótipo é sempre provisório e inacabado, o que lhe confere a astúcia do coletivo que está trabalhando, dos desejos, das emoções, das subjetividades, da sabedoria, do conhecimento acadêmico e tácito.

Além disso, é preciso trazer para a escola localizada em área agrícola, para a população campestre, a possibilidade da promoção da educação para a cidadania, através da participação ativa e consciente, embasada em suas expectativas, demandas e interesses. Essa integração também viabiliza a discussão da construção de um projeto político-pedagógico autônomo e articulado, desenvolvido por meio do diálogo com a sociedade, com o propósito de garantir a formação plena do cidadão. Nesse contexto, o papel da escola é ofertar condições para que os sujeitos que nela circulam exerçam o protagonismo: professor atue como um mediador e provocador diante dos desafios; estudantes inquietos e com possibilidades de autoria nas propostas curriculares; membros da comunidade engajados e partícipes dos processos educativos. E, o *Container* se caracteriza como um ambiente estruturado por tecnologias digitais potencializadoras dos processos formativos que se apresenta como uma possibilidade para a promoção da educação por meio de atividades feitas de forma colaborativa.

Nos espaços das escolas públicas no Brasil, ainda há uma timidez nas experiências dessa natureza. Trazer a perspectiva de ambiências que exigem o protagonismo chama atenção porque traz para dentro da escola a perspectiva experimental, ou seja, possibilita que crianças, jovens e professores possam

vivenciar outra relação com o conhecimento. Não mais verticalizado, onde a regra é absorver e reproduzir conhecimentos que são passados, mas vivenciar mais de perto a prática da própria ciência: poder fazer tentativas e praticar o erro, indagar-se, criar hipóteses, trocar ideias com seus pares, fazer registros etc.

Para a imersão nesse movimento experimental e de prototipagem que estamos sugerindo a partir do *Container*, é preciso entender e identificar a vocação do espaço para tal, a fim de certificar de que as atividades, as pessoas envolvidas e as metodologias utilizadas possam oferecer condições para os projetos propostos, ou seja, para além de um espaço físico. Também é necessário que as pessoas se proponham a se engajar nas ações propostas, é preciso envolver a comunidade como um todo.

O QUE PENSA A COMUNIDADE?

Segundo os dados levantados na pesquisa, ao adentrarmos em questões sobre a importância de espaços para além da sala de aula na perspectiva da cultura *Hacker/Maker*, inferimos que 100% dos alunos e professores respondentes consideram importante ter atividades educativas fora do espaço físico da sala de aula, porém, apenas 77,8% dos professores usam esses espaços. A pesquisa demonstra que ambientes diversos podem ser um fator que estimule o desenvolvimento e o engajamento dos alunos nos seus percursos formativos. No caso da possibilidade do *Container* com ambiência formativa, um dos alunos respondeu:

A gente também vai poder conduzir a nossa experiência ou as ideias que a gente tem com os outros alunos. É uma forma diferente de interagir com o professor, porque ali você tem um ambiente mais livre. É um ambiente mais livre (Estudante E1).

Nos interessou, também, saber sobre as concepções, práticas e maneiras de trabalhar nesses espaços, quais as dinâmicas que mobilizam um trabalho colaborativo. Inspirados nos referenciais da ética *Hacker* e dos Espaços *Maker*, perguntamos se tinham algum conhecimento sobre esses espaços, a maneira como podem operar para construir conhecimento etc. Os professores respondentes não têm conhecimento sobre as atividades que acontecem nesses espaços, sendo que 88,9% dos professores não conhecem um Espaço *Maker* ou similar. Porém, esse mesmo quantitativo dos respondentes considera ser importante a proposta de criação desse espaço, mesmo levando em consideração as condições gerais

do *Campus*. Ainda, 55,6% consideram que a criação de um espaço como esse potencializaria o atendimento aos anseios e ao fortalecimento da comunidade educativa e do seu entorno. Os alunos reiteram em suas falas essa relação que poderia ser fortalecida entre a comunidade e sua formação:

Sobre a integração com os alunos, a integração com os produtores, alguns produtores não têm a chance de integrar nas suas propriedades algumas tecnologias. Então, a criação desse espaço, com o desenvolvimento de algumas tecnologias, poderia ajudar esses produtores e também fazer com que os alunos tivessem uma prática nessas propriedades. Então, seria como se fosse um espaço experimental (Estudante E2).

Também identificamos que na fala de um dos gestores, ao abordar as possibilidades trazidas com a criação de um espaço de prototipagem, ele destacou a possibilidade de engajamento entre a comunidade acadêmica e comunidade do entorno. Segundo ele:

O espaço *Maker* ajuda a gente a encontrar, talvez não respostas, mas encontrar alternativas para alguns desafios que a própria região tem. Então, um agricultor traz algum desafio no aspecto de produção, no aspecto da irrigação. O espaço *Maker* pode ajudar no desenvolvimento de alguma tecnologia para aquela situação, problema. E aí, eu acho que o campus, volta naquilo que eu disse antes, o campus, o nosso papel, não é ensinar só disciplina, não é ensinar só português e matemática. Mas o nosso desafio é pensar criticamente a realidade que a gente está vivendo (Gestor1, 2022).

Podemos observar, através das falas do gestor, o alcance em relação ao potencial de desenvolvimento e inovação para a região, contemplando a vocação do campus. Esses requisitos são importantes quando pensamos em construir conhecimento socialmente referenciado, gerar autonomia e protagonismos das instituições e indivíduos. Ao criar possibilidades para a construção e disseminação do conhecimento estamos fortalecendo a autonomia tecnológica, e, portanto, a soberania nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados produzidos por meio desta *pesquisaintervenção* podemos dizer que, para o desenvolvimento da proposta, pensada como a criação de um espaço de sociabilidades e de inovação em rede, configurado, aqui, como *Container*, são imprescindíveis diversos elementos, entre eles, os de natureza conceitual

revisitando a perspectiva da ciência e construção do conhecimento nos espaços educativos; técnica e material, dispondo de tecnologias com protocolos abertos; educação embasada em uma concepção estruturante das tecnologias digitais, que possibilitem o protagonismo e a autoria dos alunos na construção do conhecimento e do pensamento divergente. Diante do exposto, é necessário, além das condições materiais, a constituição de diálogo permanente entre toda a comunidade educativa do IFES CBSF, discutir suas demandas, seus desejos e seu currículo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revistas e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://abre.ai/gvS3>. Acesso em: 04 set. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, M. H. S. **A Escola Aprendente**: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento. 2002. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em: <https://abre.ai/gvS4>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. **Política educativa e cultura digital**: entre práticas escolares e práticas sociais. Florianópolis: Perspectiva, v. 33, n. 2, p. 499-521, dez. 2015. Disponível em: <https://abre.ai/gvS6>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BONILLA, M. H. S.; SABILLON, C. Letramento Digital: una nueva perspectiva conceptual. *In: 4º Seminário Nacional de Inclusão Digital*: a liberdade digital de aprender, 2016, Passo Fundo: RSDisponível em: <http://senid.upf.br/2016/images/pdf/151349.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Traduzido por Ephraim F. Alvez. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

DOUGHERTY, D. **The maker movement**. 2012, p. 11-14. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*. v. 7. 3 ed. Disponível em: <https://abre.ai/gvS7>. Acesso em: 16 ago. 2022.

DOUGHERTY, D. **Free to Make**: how the *Maker* movement is changing our schools, our jobs and our minds. North Atlantic Books. Berkley, California. 2016.

HALVERSON, E.; SHERIDAN, K. The *Maker* Movement in Education. **Harvard educational review**. Dezembro, 2014. Disponível em: <https://abre.ai/gvS9>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LAFUENTE, A.; GÓMEZ, D. **SlowU**: una propuesta de transformacón para la universidad. Ebook. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, Mexico, 2020.

MARTINEZ, S. **Como construir um Espaço Maker inclusivo**. Porvir, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2V1VFg4>. Acesso em: 27 de abr. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

NEVES, H. M. D. **O movimento Maker e a educação**: como FabLabs e Makerspaces podem contribuir com o aprender. Fundação Telefônica Brasil, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2J0L1EW>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PRETTO, N. de L. **Uma escola sem/com futuro**: educação multimídia. Salvador: EdUFBA, 2013. Disponível em: <https://abre.ai/gvTb>. Acesso em: 04 ago. 2022.

SAMAGAIA, R.; DELIZOICOV NETO, D. Educação científica informal no movimento "Maker". In: **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://abre.ai/gvTd>. Acesso em: 07 set. 2022.

6

*Sabrina Rohdt da Rosa
Verônica Domingues Almeida*

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFES:

**UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO
COLABORATIVO DE ESTUDANTES
COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS
ESPECÍFICOS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99079.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99079.6)

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro a educação inclusiva é compreendida a partir dos direitos humanos e tem como finalidade garantir equidade e atendimento às diferenças existentes nas instituições de ensino. Diante da visão de que toda pessoa possui o direito de estudar em uma escola comum regular, compreende-se que a inclusão não significa, apenas, inserir os educandos com necessidades especiais¹⁷ na classe comum, ignorando suas necessidades específicas¹⁸, mas significa potencializar uma reconfiguração inovadora das opções político-pedagógicas das escolas, a fim de atenderem às pluralidades de seu alunado.

É relevante mencionar a necessidade de compreensão da educação inclusiva para além do público-alvo da educação especial (PAEE), a fim de que ela envolva, também, estudantes com outros transtornos específicos de aprendizagem. Essa visão tem impulsionado muitas discussões, uma vez que a educação inclusiva é corriqueiramente vinculada à educação especial. Ocorre que a educação especial é voltada, exclusivamente, para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, assim, não abarca estudantes que possuem transtornos funcionais específicos como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Com isso, nos cabe questionar: como pensar em inclusão, se estudantes com transtornos funcionais específicos costumam ficar à margem do acesso de qualidade a uma educação, inicialmente, discutida para todos/as?

Pistas para responder ao questionamento acima podem ser encontradas analisando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI). Tal política definiu o público-alvo da educação especial, indicando que seu escopo inclui, também, “[...] transtornos funcionais específicos [...]” e que “[...] a educação especial deverá atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses/as” (Brasil, 2008a, p. 15). Da mesma forma, a PNEE/EI menciona que as

17 No âmbito do IFES, “Necessidades educacionais especiais” são vinculadas aos estudantes público-alvo da educação especial.

18 Necessidades educacionais específicas são referentes às dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001b).

[...] definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem (Brasil, 2008a, p. 15).

Com essa leitura é possível notar que, mesmo que todos os documentos norteadores¹⁹ da educação especial ratifiquem as categorias do público a ser atendido, a PNEE/EI indica que os processos educacionais sejam realizados colaborativamente e envolvam os transtornos de aprendizagem. Tal problemática afeta as práticas pedagógicas na Educação Básica, desde a Educação Infantil até Ensino Médio e ressoa, também, na formação docente.

Diante desse panorama, algumas inquietações foram levantadas no âmbito da educação ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus Itapina, quais sejam: quais os índices de matrículas de estudantes com transtornos funcionais específicos de aprendizagem no IFES? Quais discussões a instituição tem realizado, no sentido de garantir o amparo educacional a esse público? Existe alguma proposta pedagógica específica de atendimento? Em caso positivo, como ocorre e quem realiza o atendimento educacional necessário? Como o IFES está compreendendo essas demandas no âmbito da formação docente?

Tais questionamentos, imbricados com o crescente ingresso de estudantes com transtornos funcionais específicos no campus e com a promulgação da Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021, motivaram a realização de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED/UFBA). Vale apontar que, conforme indica o MPED/UFBA em seu projeto político pedagógico, a pesquisa deve gerar uma proposta de intervenção que “[...] não significa uma imposição; ao contrário, coloca-se como a expressão de uma conversação na escola e da escola com aquilo que está posto em termos de reformas, da tensão daquilo que está posto na sociedade” (Almeida; Sá, 2021, p. 942). Assim, a investigação não é entendida como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervenção na realidade estudada.

Para propor encaminhamentos que pudessem intervir na perspectiva de educação inclusiva no IFES, campus Itapina, se fez relevante desenvolver uma pesquisa aplicada²⁰, de abordagem qualitativa (Gerhardt; Silveira, 2009), pautada

19 Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009; Decreto n.º 7611, de 17 de novembro de 2011.

20 O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética do IFES, conforme parecer 5.794.354.

na análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2007). Tal estudo foi desenvolvido a partir de análise documental²¹, da realização de entrevistas semiestruturadas, com profissionais da educação, além de questionários aplicados com alunos/as do ensino técnico integrado ao Ensino Médio que possuem transtornos funcionais específicos²².

Nesse escopo, a pesquisa realizada entre os anos de 2021 e 2023 objetivou construir um olhar compreensivo sobre o fenômeno, a fim de elaborar uma proposta interventiva que contribuísse com a ampliação da perspectiva de educação inclusiva no IFES, em atendimento a Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021. A proposta interventiva, emergida da/com a pesquisa, envolveu a indicação da elaboração de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos/as com transtornos funcionais específicos, bem como ações formativas no âmbito da inclusão escolar para graduandos do IFES e profissionais da educação.

É nesse panorama que se assenta este texto, delineado por esta introdução, seguida pelo debate sobre cenários de inclusão no IFES, sendo finalizado com a apresentação do Projeto de Intervenção (PI).

CENÁRIOS DE INCLUSÃO NO IFES

Ao longo dos anos o IFES vem indicando em seus documentos institucionais que a educação inclusiva requer planejamento e organização da instituição para atender a diversidade dos/as discentes em suas necessidades específicas. Visando verificar a projeção do IFES no cenário educacional, com ênfase na educação inclusiva, foram analisados os três últimos Planos de Desenvolvimento Institucional²³. No âmbito dessa análise, destaca-se que o PDI 2009/2013 define que:

- 21 A análise envolveu os documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013; PDI 2014-2019; PDI 2019/2 a 2024/1; Resolução 55, de 2017, do Conselho superior do IFES; Relatórios de gestão da Educação Especial na perspectiva inclusiva nos anos de 2019 e 2020, Relatórios de gestão do IFES de 2008 até 2021 e projetos pedagógicos dos cursos das Licenciaturas do campus.
- 22 Foi desenvolvido, ainda, um grupo focal com servidores da Pró-reitoria de Assuntos estudantis, cujos dados não são mencionados neste artigo. Ressaltamos que a diversidade de dispositivos de pesquisa foi necessária, pois o campus Itapina oferta cursos em período integral e devido aos horários de trabalho de cada profissional, bem como à rotina dos/as estudantes, não foi possível reuni-los para a realização de um grupo focal, como ocorreu com a Pró-reitoria. Após algumas tentativas de organizar um momento com a presença dos sujeitos da pesquisa, optou-se por variar os dispositivos, mantendo a vinculação direta deles com os objetivos propostos.
- 23 Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento que projeta a atuação do IFES no cenário educacional, definindo seus programas, objetivos e metas, por um período de 5 anos. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) compreende um dos capítulos desse documento e apresenta as principais concepções que balizam o ensino, a pesquisa e a extensão.

A inclusão escolar implica a inserção de todos, sem distinção. A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, pois prevê que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero ou etnia, por suas condições emocionais, socioeconômicas, éticas, físicas, linguísticas e sensoriais. As condições necessárias para o acesso, permanência e sucesso desses discentes nos cursos do IFES é compromisso da Instituição como garantia de educação de qualidade e cidadania para todos (IFES, 2009, p. 132).

Conforme mencionado, a dificuldade de aprendizagem ocasionada por transtornos de aprendizagem (distúrbios neurobiológicos) constitui uma condição que exige que o IFES garanta o acesso, permanência e êxito desses/as estudantes. Porém, em uma análise mais ampla do documento, é possível verificar que não é apresentado um plano de promoção e atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos. Assim, apesar de, nesse período, o IFES (2009, p. 132) indicar que “a inclusão escolar implica na inserção de todos [...]”, o fato de não possuir um plano que implementasse condições de promoção da inclusão, denota uma prática excludente, pois a instituição não demonstrou, em suas ações político-pedagógicas, os meios para atender às pluralidades do seu alunado.

No que tange à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o referido PDI prevê a abrangência de atendimento da PNEE/EI, definindo o público-alvo e a articulação da educação especial com o ensino regular comum, orientando às necessidades educacionais de alunos/as com transtornos funcionais específicos, bem como reforçando a necessidade do apoio técnico-pedagógico especializado e do apoio financeiro, conforme previstos no Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Tal Decreto dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçando, mais uma vez, que os documentos norteadores da educação especial na perspectiva inclusiva se remetem, exclusivamente, a um público estabelecido, deixando à margem um grupo outro, heterogêneo, de estudantes que necessitam, também, de atendimento apropriado.

Ainda nesse recorte, o IFES se remete à expressão “necessidades educacionais especiais”, referenciando a Declaração de Salamanca (1994), em alusão a todas as pessoas cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou dificuldade de aprendizagem. Sendo assim, as necessidades educacionais especiais se vinculam às necessidades específicas que alguns estudantes poderão apresentar no seu percurso escolar e que requerem ações e recursos pedagógicos que deverão ser organizados institucionalmente e ofertados de forma complementar ao ensino. Com isso, cabe o questionamento: se as necessidades

educacionais especiais fazem alusão a todas as pessoas que em algum momento experimentam dificuldades de aprendizagem, porque os planos de ações voltam-se, apenas para o PAEE?

Entre as ações para promover a inclusão no IFES, a primeira foi a criação do Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE)²⁴, tendo como objetivo principal a “busca do cumprimento do princípio da equidade, de condições de acesso e permanência para discentes com necessidades educacionais especiais e da política de inclusão social de diferentes segmentos da sociedade (IFES, 2009, p. 86).

No PDI seguinte (2014/2019) a educação inclusiva é mencionada na concepção de Educação Especial junto com temas como diversidade, sendo conceituada e amparada legalmente pelos mesmos documentos referendados no PDI anterior. Reforça que o PAEE é o mencionado no Decreto 7.611/2011 e que, para o IFES, seria primordial a garantia do acesso, permanência e êxito para esses estudantes. Observa-se que o termo “necessidades educacionais especiais” é substituído por “necessidades educacionais específicas ou necessidades específicas”, o qual é conceituado na Resolução do Conselho Superior, n.º 34, de 09 de outubro de 2017, que institui diretrizes operacionais para atendimento a alunos/as com necessidades específicas no IFES, equiparando o termo “Aluno com Necessidades Específicas” ao previsto em legislação educacional, por aluno “Público-alvo da Educação Especial”.

Como supracitado, uma das ações do IFES para garantir o cumprimento dos direitos das pessoas com necessidades específicas, foi a criação do NAPNE. Ele é um órgão colegiado, vinculado à Diretoria de Ensino (DIREN), regido pela Resolução n.º 55/2017 do Conselho Superior do IFES, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de discentes com necessidades específicas. Tem por finalidade desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, a permanência e a saída com êxito de seus cursos.

Considerando que o NAPNE não é um setor e, desse modo, é composto por “comissões²⁵”, não há profissionais efetivos direcionados, especificamente, para atuação nele, o que implica na fragilização das ações, mesmo diante dos

24 A atuação do NAPNEE, com nova nomenclatura (Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas - NAPNE), é evidenciada no PDI 2014/2019.

25 No caso do NAPNEE, a comissão que o compõe é nomeada por meio de Portaria do Diretor Geral de cada campus, como composição diversificada, admitindo representantes de toda comunidade escolar e sociedade civil organizada.

intensos esforços das equipes atuantes em promover, de fato, a inclusão. Perinni (2017, p. 7), em uma investigação sobre as ações dos NAPNEE dos campi Itapina e Santa Tereza, identificou que:

[...] no olhar das equipes e dos coordenadores do NAPNEE, muitos têm sido os desafios e as barreiras para a construção do processo de inclusão de estudantes com NEE no IFES e destacam como maiores entraves a ausência de disponibilidade orçamentária e de recursos humanos específicos para o NAPNE.

O mesmo estudo menciona entre os principais desafios apresentados para inclusão:

[...] a falta de profissionais especializados, que se deve ao fato de liberação do código de vaga e da legislação que não permite uma contratação temporária; formação docente que pode carregar consigo, em alguns casos, o desconhecimento das políticas de inclusão e das ações necessárias para assegurar o direito de todos a educação; a formação da equipe que atua no NAPNE, pois como dito anteriormente, os membros do NAPNE são profissionais de diversas áreas e nem todos têm o conhecimento profundo das demandas da educação que se pretende inclusiva, apesar de atuarem com muito afinco nessa empreitada (Perinni, 2017, p. 118).

Ressalta-se que a falta de profissionais especializados está indicada, também, no relatório de gestão de 2020 (IFES, 2020), denotando que atualmente tal questão permanece como uma problemática dos *campi*. Com isso nos perguntamos: com o aumento paulatino do ingresso de alunos/as com necessidades específicas e tendo em vista a atuação do NAPNE no atendimento direto aos educandos/as, não seria oportuno repensar a estrutura organizacional das equipes que compõe o NAPNE? Não seria o caso de emergir a constituição de uma coordenadoria de apoio às pessoas com necessidades específicas, composta por multiprofissionais atuando com carga horária integral de atendimento? Pontos para serem analisados pelo IFES.

Compreendendo a necessidade de unificação da política de acessibilidade do IFES, foi instituído, ainda, o Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (FONAPNE). Tal fórum se constitui como um órgão de natureza consultiva, com caráter interdisciplinar, que agrega profissionais que trabalham nos NAPNE de cada campus e na Pró-reitoria de Ensino. Entre suas atribuições estão a elaboração de documentos que norteiam as ações dos NAPNE, "visando à unificação de diretrizes, funcionamento, composição e procedimentos dos Núcleos no IFES, bem como ao acompanhamento da implementação de tais documentos, de sua avaliação e reformulação, quando ela se fizer necessária (IFES, 2014, p. 46)''

Assim como no quinquênio anterior, o PDI 2014/2019 menciona a Declaração de Salamanca, afirmando que ela:

[...] conclama seus signatários – o Brasil é um deles – a refletir sobre as práticas educacionais vigentes. Busca-se, por um lado, combater as atitudes discriminatórias e, por outro, adotar práticas de Educação Inclusiva. Para isso, as instituições educacionais são impulsionadas a promover formas de acessibilidade, sejam elas atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais ou programáticas (IFES, 2014, p. 45).

Analisando esse documento, surge a questão: se a instituição tem por objetivo promover ampla acessibilidade, porque os documentos não discutem um atendimento diferenciado para estudantes que possuem transtornos funcionais específicos?

O PDI 2019/2024 menciona no campo do projeto político institucional o conceito de educação especial na perspectiva inclusiva e o fortalecimento de ações desenvolvidas na condução dos assuntos estudantis sobre temas relacionados à inclusão, relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos e de diversidade e gênero. Para fortalecer a educação inclusiva, considera que todos os cursos devem ser organizados prevendo a garantia de “[...] condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas (IFES, 2019, p. 70)”. Apesar de tais indicações, as ações político-pedagógicas têm sido voltadas, apenas o PAEE, o que nos leva a perguntar: como discutir a adequação de práticas para um público que não está sendo contemplado pelos documentos institucionais?

Algumas respostas para tais indagações poderiam partir da elaboração e efetivação de políticas de formação de servidores (docentes e técnicos) e o desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão, como mencionados em todos os PDI aqui descritos. Também, a partir de uma releitura dos documentos oficiais que, em um primeiro momento, descrevem a possibilidade da presença de estudantes com transtornos funcionais específicos na instituição; assim, é importante que toda política inclusiva seja revisitada, aperfeiçoada e atualizada.

Alinhada com a pesquisa documental está a análise textual discursiva dos dados levantados no grupo focal, nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários²⁶. Elas evidenciam esse atendimento a partir da prática pedagógica. Vejamos a seguir.

26 Seguindo ao acordo de anonimato, as análises dos dados serão identificadas por PEI: entrevista semiestruturada com profissionais da educação do campus Itapina.

CONTEXTOS INCLUSIVOS NO CAMPUS ITAPINA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Os transtornos funcionais específicos, quando não possuem diagnóstico e encaminhamento adequado, são fatores que interferem no percurso escolar dos/as estudantes e contribuem para que tenham suas possibilidades de aprendizagem plena mitigadas. Sendo assim, a identificação precoce favorece o acompanhamento integral do/a educando/a, assim como propicia a estruturação do atendimento para suprir as suas necessidades.

Considerando que o IFES atua com estudantes do Ensino Médio, bem como com adultos em cursos de Educação de Jovens e Adultos e de nível superior, a identificação de estudantes com transtornos funcionais se dá, muitas vezes, no momento do ingresso nos cursos, quando apresentam laudos já estabelecidos. Também, pode ocorrer no decorrer do curso, pois os/as alunos/as estão em acompanhamento, para diagnóstico de algum transtorno ou, muitas vezes, pela percepção de desempenho acadêmico insatisfatório e encaminhamento para avaliação por profissional competente. Os diagnósticos tardios fragilizam a educação desses estudantes, pois acarretam o desenvolvimento de estratégias compensatórias que, muitas vezes, desencadeiam sentimentos de fracasso e afetam sua motivação em conseguir o êxito na instituição de ensino.

Vale apontar que não há um levantamento quantitativo de estudantes com transtornos funcionais no IFES, uma vez que, como não são PAEE, não fazem parte do censo escolar, de modo específico. Todavia, no âmbito da pesquisa, foi identificado que no campus Itapina, pelo menos nove alunos/as possuem transtornos funcionais diversos; desses, seis se propuseram a participar do estudo. Observa-se que a complexidade da presença de múltiplos transtornos nos espaços escolares exige a participação multidisciplinar de profissionais, atuando para garantia do sucesso escolar. Esses alunos identificados fazem acompanhamento terapêutico rotineiro, uso de medicamentos e, para desempenharem bem o que é proposto em sala de aula, necessitam adaptações e mudanças nos encaminhamentos pedagógicos.

A presença desses estudantes no campus é datada de muitos anos, com singelas adaptações de práticas pedagógicas para garantia de resultados satisfatórios. Isso pode ser notado no que disseram profissionais da educação do campus Itapina, em entrevista:

Estou no Campus desde 2010. Eu acho que desde sempre temos esses alunos em sala de aula. O NAPNE atendia TDAH, dislexia e assim por diante **(PEI 4)**.

Estou desde fevereiro de 2012, faço 11 anos agora, e desde que eu entrei aqui já tinham esses alunos, mas com menos laudos. Eles desde sempre estão aí... não sei o nível de sucesso que eles tiveram, ao longo dos anos, como que isso era feito. Talvez antigamente pelos cursos técnicos daqui serem mais práticos eles tivessem mais sucesso, do que no modelo que a gente tem hoje... É muita sala de aula, muito slide, aquela coisa que para quem tem déficit de atenção é terrível **(PEI 5)**.

Os discursos narrados confirmam a presença de alunos/as com transtornos funcionais específicos e demonstram a importância do acompanhamento e das adaptações necessárias para colaborar o desempenho acadêmico deles. A fala do "PEI 5" corrobora com essas adaptações, exemplificando com a metodologia empregada anteriormente em cursos técnicos, por meio de atividades pedagógicas mais práticas. Entendemos que utilizar métodos e técnicas de estudos em aulas integradas, baseadas em experiências de campo, além de potencializar o ensino profissionalizante, podem projetar a inclusão.

No questionário aplicado com alunos/as laudados/as, dois responderam que recebiam algum atendimento específico no campus, o que incluía o aumento no tempo das provas e o acompanhamento para estudos. Entre os/as quatro alunos/as que afirmaram não receber esse atendimento, três responderam que gostariam de recebê-lo. Nas sugestões dadas por eles, mencionaram: possuir maior tempo para execução de avaliações; receber acompanhamento durante avaliação com aconselhamentos e ajudas específicas nos enunciados; receber atividades avaliativas adaptadas; possibilitar a realização de atividades pedagógicas e avaliações em um local reservado. Percebe-se que grande parte das sugestões estão relacionadas ao sistema de avaliação e não às metodologias para a aprendizagem.

Também, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, que fundamenta a definição das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trata da questão da profissionalização do PAEE e afirma que "[...] faz-se necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais de todos os estudantes que apresentem necessidades de Educação Especial, incluindo as possibilidades de dilatação de prazo para conclusão da formação [...]" Essa dilatação curricular, alinhada com a ampliação do tempo máximo de integralização do curso, conforme aponta o Regulamento da Organização Didática do IFES, poderia servir, também, aos estudantes com transtornos funcionais específicos.

Em um ambiente escolar como o do IFES que, além de oportunizar o Ensino Médio, proporciona ensino profissionalizante em tempo integral, é possível afirmar, com veemência, que estudantes laudados que não se enquadram no escopo do PAEE, demandam um acompanhamento mais específico para atender a heterogeneidade de suas necessidades educacionais. Esses encaminhamentos são respaldados, também, pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que afirma que:

[...] existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais. Como se vê, trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (Brasil, 2001a, p. 14-15).

O olhar minucioso sobre o aprendizado de cada estudante e sobre as suas conquistas permite reconhecer a individualidade de cada um. Não é tarefa fácil, ainda mais em salas lotadas, com aproximadamente 35 a 40 alunos/as e a formação generalizada de muitos docentes da instituição, devido à sua natureza profissionalizante. Geralmente, tais docentes são bacharéis e, mesmo entre os/as licenciados/as, poucos/as possuem formação na área de educação inclusiva.

Pasinato (2021) analisou o currículo lattes de 68 docentes do campus Itapina para verificar a formação inicial e continuada, com foco na educação inclusiva. Em sua análise, foi possível observar que 88,2% não apresenta formação inicial e/ou continuada na área educacional e que isso se justifica, principalmente, devido à hiperespecialização dos docentes em suas áreas de formação inicial. A maioria apresenta inúmeros cursos de aprimoramento na área específica em que o/a docente é graduado/a, todavia, não denotam aperfeiçoamento no campo da educação, que é a área em que atuam profissionalmente, na maior parte, em dedicação exclusiva. Além desse cenário, muitas vezes, os/as docentes não encontram "[...] o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos, contribuindo, assim, com seu avanço acadêmico" (Rabelo, 2012, p. 46). Dessa forma, é importante que o professor não atue sozinho. É importante uma rede de apoio com profissionais qualificados, que garantam a abertura de práticas educativas com potencial inclusivo a todos/as.

Analisando esse contexto de inserção aleatória de práticas pedagógicas adaptadas para as necessidades específicas de alunos/as com transtornos funcionais, bem como o da formação de docentes insuficiente no campo da educação inclusiva, é que foi delineado um Projeto de Intervenção, intitulado *Inclui Itapina* a fim de contemplar as necessidades desse público, bem como efetivar o que indica a Lei n.º 14.254/21.

INCLUI ITAPINA: PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS

O Projeto de Intervenção foi constituído levando em consideração os cenários e contextos de inclusão no campus Itapina. A pesquisa aconteceu nesse campus, pois, além de ser o *lócus* de atuação profissional da pesquisadora, ele oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em turno integral, bem como cursos superiores de áreas afins aos cursos técnicos ofertados.

A escolha por cursos ofertados em período integral foi relevante ao PI, pois, devido ao seu caráter inovador, a ocupação da carga horária voltada para os componentes curriculares obrigatórios, poderia dificultar a dinamização de atendimentos individuais para estudantes com transtornos funcionais específicos. Já a escolha de cursos superiores em áreas afins, é importante para o PI, pois tais graduandos conhecem a área de atuação dos cursos técnicos, bem como podem estar vinculados à licenciatura, como é o caso dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Ciências Agrárias, que são voltados para a formação docente.

Considerando que não há uma política específica de atendimento para tais estudantes, o PI se constituiu como uma proposição educacional colaborativa e multidisciplinar, envolvendo a elaboração de recursos didáticos específicos para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como ações formativas no âmbito da inclusão escolar para docentes.

O trabalho colaborativo proposto envolve um grupo multidisciplinar, formado por estudantes de graduação e profissionais da educação, que atuarão na constituição de encaminhamentos pedagógicos específicos, planejando, definindo e executando estratégias voltadas para a ampliação da aprendizagem. Para execução do programa *Inclui Itapina* será necessário articular o trabalho

pedagógico dos/as docentes com a atuação dos/as graduandos/as colaboradores/as, que será feito por equipe multidisciplinar composta por pedagogos/as, psicólogos/as, assistentes sociais e a equipe do NAPNE, para juntos e de modo colaborativo, construir estratégias pedagógicas, diante das especificidades apresentadas por cada educando/a.

Para tanto, será necessário, também, o desenvolvimento de ações formativas no âmbito da educação inclusiva, que envolvam os/as graduandos/as colaboradores/as, bem como os/as docentes. Tais ações acontecerão no decorrer da execução do trabalho colaborativo, aliando teoria e prática, conforme indicado por Paulo Freire (1987). A práxis pedagógica freireana define bem a importância dos espaços de formação e de aprimoramento da capacidade de transformação social e de construção de conhecimento para que a educação inclusiva, realmente, se efetive.

O envolvimento de graduandos/as de áreas afins aos cursos técnicos ou de licenciaturas como colaboradores/as do programa se efetiva como proposta formal de ensino e têm como objetivo complementar e/ou complementar a formação prevista no currículo do curso, em prol do aprimoramento de seus estudos no âmbito técnico da área afim, bem como a ampliação do escopo da formação na docência, quando for o caso.

As etapas de execução da ação ocorrerão em quatro momentos, conforme pode ser acessada na tabela abaixo:

Quadro 1 - Etapas do Programa *Inclui Itapina*

ETAPA I - IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS		
PERÍODO	AÇÕES	GRUPO DE TRABALHO
Início de cada ano letivo	Levantamento dos laudos	CRA - CGP
	Reunião multidisciplinar de profissionais da educação para estudos dos casos	CGP, NAPNE
	Reunião com familiares/responsáveis	CGP, NAPNE E DOCENTES
Contínuo	Encaminhamento para atendimento profissional específico extraescolar	CGP, NAPNE

ETAPA 2 – SELEÇÃO DE GRADUANDOS/AS COLABORADORES/AS		
PERÍODO	AÇÕES	GRUPO DE TRABALHO
Anualmente, no primeiro semestre	Divulgação do programa nos cursos de graduação	NAPNE
	Reunião com grupo multidisciplinar para delineamento do perfil do/a graduando/a	CGP, NAPNE
	Publicação de edital	CCSE
ETAPA 3 – ACOMPANHAMENTO COLABORATIVO EM SALA DE AULA		
PERÍODO	AÇÕES	GRUPO DE TRABALHO
Contínuo	Observação de comportamentos	COLABORADORES
	Acompanhamento colaborativo em sala de aula com CH de 16h	COLABORADORES
	Produção de diários de campo que contemplem atividades desenvolvidas com o/a estudante	COLABORADORES
ETAPA 4 - REUNIÕES DE FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO E ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS		
PERÍODO	AÇÕES	GRUPO DE TRABALHO
Contínuo	Discussão das observações sobre frequência de comportamentos e a relação com metodologias de trabalho adotadas pelo docente	COLABORADORES, DOCENTES, CGP, NAPNE
	Planejamento e avaliação de ações pedagógicas	

Fonte: elaboração das autoras (2023).

Como supracitado, a identificação de alunos com transtornos funcionais específicos, é um fator primordial para o reconhecimento de sua individualidade como estudante. Este acompanhamento permite conhecer suas potências e fragilidades para que recursos didáticos possam ser criados em prol do seu êxito escolar. Na primeira etapa, inicialmente realizada no ato da matrícula, será identificado se o/a estudante possui algum transtorno funcional específico. A Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) buscará informações sobre a presença de laudos e encaminhará para a Coordenadoria de Gestão Pedagógica (CGP). A CGP, juntamente com equipe multidisciplinar, analisará os casos e solicitará reunião com familiares para tratarem sobre as especificidades do/a estudante. No reconhecimento das especificidades, serão identificados quais áreas do conhecimento possui maior afinidade e quais apresenta maior dificuldade. Nessas duas áreas serão realizadas observações para identificar frequência de comportamentos em relação à metodologia da aula e serão identificados,

por exemplo, comportamentos ou ausências de interação com colegas, demonstração de interesse, inquietude, distração, sonolência e participação nas atividades, bem como questionamentos sobre elas. As observações da frequência de comportamentos, serão discutidas com a equipe multidisciplinar e o/a docente, e servirão de subsídio para elaboração de recursos metodológicos que interfiram na recorrência, quando estão prejudicando o/a aluno, ou que potencializem o seu êxito.

Após a identificação, para sequência de observações em sala de aula e acompanhamento efetivo, será realizada a seleção de graduandos/as colaboradores/as que atuarão juntamente com o/a docente. Além da atuação em sala de aula, eles/as garantirão aos alunos/as momentos para organização e orientação de estudo. Os colaboradores selecionados, participarão de formações sobre principais características dos transtornos funcionais específicos para que tenham a compreensão das necessidades dos/as alunos/as.

Todos os trabalhos serão registrados em diários de campo para posterior análise do desempenho acadêmico do/a aluno/a, juntamente com o/a docente, proporcionando a orientação e execução de propostas que permitam maior atenção ao/à estudante assistido/a. Nas reuniões pedagógicas os casos desses alunos serão discutidos e suas potências e fragilidades serão apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos nesta pesquisa e a proposta interventiva *Inclui Itapina* fornecem subsídios para o IFES atender a Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021, pois permitem um amparo educacional aos/às estudantes com transtornos funcionais específicos, assim como propõe ações formativas, no âmbito da inclusão escolar, para graduandos e profissionais da educação. Esperamos que o *Inclui Itapina* seja um meio de tornar o IFES uma instituição inclusiva e aberta à diversidade e à diferença.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. de. Tessituras curriculares inovantes de um Mestrado Profissional em Educação. *In: Revista E-curriculum*, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº02**, de 11 de setembro de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 20 maio 2023.
- IFES. **Plano de desenvolvimento institucional do IFES 2009/2013**. Vitória, 2009. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/noticias/pdi_2009_2013.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.
- IFES. **Plano de desenvolvimento institucional do IFES 2014-2019**. Vitória, 2014. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.
- IFES. **Resolução do Conselho Superior nº 34**, de 9 de outubro de 2017. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_34_2017_-_Institui_diretrizes_operacionais_para_atendimento_alunos_necessidades_especiais.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2023.
- IFES. **Resolução do Conselho Superior nº 55**, de 19 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identificacao%20acompanhamento_e_certificacao%20de_alunos_com_Necessidades_Especificas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.
- IFES. **Plano de desenvolvimento institucional do IFES 2019/2-2024/1** Vitória. 2019. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf. Acesso em 21 ago. 2022.

IFES. **Relatório de gestão:** educação especial na perspectiva inclusiva. 2020. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_na_perspectiva_inclusiva_2020_1.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

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

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 18 jul. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

PASINATO, D. F. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir da formação dos docentes no Instituto Federal do Espírito Santo Campus Itapina.** TCC (Graduação) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina, 2021.

PERINNI, S. T. **Do direito à educação:** o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES. 2017, 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6848>. Acesso em: 17 abr. 2022.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** São Carlos: UFSCAR, 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 ago. 2022.



7

*Graziela Jane Bergamin
Tatiana Polliana Pinto de Lima*

**EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA E FORMAÇÃO
CONTINUADA NO IFES:
NARRATIVAS DOCENTES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99079.7

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação como direito de todas as pessoas e como dever do Estado está assegurada na Constituição Federal de 1988, contudo, foi apenas em 2016, com a promulgação da Lei n.º 13.409, que as pessoas com deficiência tiveram garantida a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, possibilitando acesso mais equânime a estas.

Dessa forma, a implementação da lei trouxe à tona problemas pouco percebidos ou discutidos nessas instituições, como no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus Nova Venécia, *lócus*²⁷ deste estudo, visto que, a consolidação do direito à educação perpassa o acesso, mas também a permanência, a participação, a aprendizagem e a conclusão desses sujeitos. Necessidades essas que evidenciaram muitos desafios, não apenas os arquitetônicos, mas também, aqueles atrelados às práticas pedagógicas, por vezes, homogeneizadoras e excludentes, e, em especial, sinalizam para ausência de tempos e espaços assegurados para a formação continuada e coletiva de docentes em uma perspectiva inclusiva, necessária para abarcar as especificidades dos alunos com deficiência que, agora, fazem-se presentes, cada vez em maior número, nos espaços das salas de aula do IFES, o que nos faz problematizar que “[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar [...]” (Mantoan, 2015, p. 64).

Portanto, é imprescindível refletir quais ações são requeridas para que se possa garantir as condições para a inclusão de fato das pessoas com deficiências, sendo que a formação continuada e coletiva docente se apresenta como uma demanda, visto que, aos desafios inerentes à inclusão, soma-se a peculiaridade da composição do grupo de professores que atuam nos Institutos Federais, como no caso do IFES campus Nova Venécia, composto por licenciados e por bacharéis. Como a formação dos bacharéis não tem como foco a docência, inexistente conhecimento pedagógico na sua formação, tampouco formação para o trabalho com estudantes públicos da Educação Especial. Tais professores receberam em suas salas de aula estudantes com deficiência, sem o tempo de preparação, formação ou suporte necessário para atendê-los adequadamente, fazendo com que muitos docentes se sintam sozinhos e frustrados no processo educativo, o que produz, por vezes, uma inclusão que exclui.

27

O Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – UFBA, âmbito de desenvolvimento desta pesquisa, entende a pesquisa como uma possibilidade concreta do pesquisador intervir nos processos educativos que integra.

Desta feita, a garantia das condições de permanência, de participação e de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, perpassa por ações institucionais inclusivas asseguradas em todas as modalidades e níveis de ensino ofertados. Ações que rompam com o isolamento docente e que invistam na potencialidade dos saberes e dos fazeres do coletivo, compreendendo a instituição como lugar de formação permanente dos seus profissionais, aumentando seus saberes, sua autonomia e sua participação colaborativa e dialógica no processo educativo (Imbernón, 2009b).

Posto isso, o capítulo ora apresentado tem como objetivos apresentar o panorama institucional do IFES acerca dos pressupostos para a formação continuada docente e a percepção dos professores do curso de Engenharia Civil que dão aulas para os estudantes surdos e com deficiência auditiva acerca da formação continuada e coletiva no IFES campus Nova Venécia.

O estudo é de natureza interventiva, com abordagem quali-quantitativa, crítico-reflexiva, sendo eminentemente colaborativa e tendo por base os pressupostos da Pedagogia Crítica. Foram dispositivos de construção de dados a análise documental e o diálogo com os docentes do curso de Engenharia Civil que dão aula para os estudantes surdos e com deficiência auditiva por meio de duas rodas de conversas com grupos distintos de professores, sendo em seu total 12 professores. A análise dos dados baseou-se nos passos da Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin, por análise categorial.

A PRESENÇA/AUSÊNCIA DE *ESPAÇOSTEMPOS*²⁸ DE FORMAÇÃO CONTINUADA E COLETIVA NO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA

Ao analisar a Educação Especial na perspectiva inclusiva do IFES campus Nova Venécia e a necessária formação continuada e coletiva docente, reportamo-nos à realidade discutida por Pimentel (2012), a qual destaca em suas pesquisas

28 A primeira vez em que me deparei com essa “nova” escrita foi nos textos do professor Carlos Eduardo Ferraço (2005), no livro *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. Ele explica o uso da “estética da escrita” a partir das aprendizagens com Nilda Alves, com a qual, posteriormente, também passei a aprender e, portanto, a adotar, acreditando desta forma, na indissociabilidade e complementaridade dos saberes, a fim de melhor explicar os fenômenos, em especial, quando refiro-me à educação escolar inclusiva e a formação docente.

que a formação inicial dos licenciados ainda não abarca os saberes necessários para uma educação inclusiva, cujo foco está na aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Desta forma, evidenciam-se mudanças nos processos formativos, com

[...] uma sólida formação teórica durante a Licenciatura acerca dos pressupostos epistemológicos do ensino do conhecer e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma que subsidie o fazer pedagógico, a avaliação da ação e a investigação sobre o ensino e a aprendizagem (Pimentel, 2012, p. 153).

Contudo, a autora, mesmo defendendo tais mudanças, problematiza que a formação inicial não conseguirá garantir aos futuros professores todas as aprendizagens que lhe serão requeridas no exercício da profissão (Pimentel, 2012).

A preocupação com a formação docente também está presente nas pesquisas de Gatti (2016), ao apontar que currículos das licenciaturas têm como foco os conhecimentos das disciplinas específicas, sendo reservado um tempo pequeno para os estudos sobre conhecimentos educacionais, ou seja, a formação pedagógica é posta em segundo plano. Ainda pondera que

A análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e as suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e existindo pouca abordagem de práticas educativas a educação básica (Gatti, 2016, p. 41).

Ao refletir sobre tais perspectivas, compreende-se que a formação de professores no Brasil, tendo como ponto de análise as licenciaturas, ainda guarda muitos desafios para as escolas, por não ser capaz de englobar todos os desafios da prática docente. Posto isso, o que podemos dizer de instituições de ensino cuja parte considerável de seu corpo docente são bacharéis, com pouca ou nenhuma formação pedagógica? Realidade essa presente nos Institutos Federais, por conseguinte, também no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Contribuindo com essa análise, Gonçalves, W., Gonçalves, V. e Firme (2016) realizaram a pesquisa *Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES*. A pesquisa teve como partícipes da pesquisa os docentes (efetivos e contratados) dos campi Aracruz, Linhares, São Mateus e Nova Venécia. Os autores esclarecem que o objetivo da pesquisa era "Identificar a atual situação de formação e capacitação dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em relação à inclusão dos discentes com deficiência auditiva em sala de

aula regular” (Gonçalves, W., Gonçalves, V; Firme, 2016, n. p.). A pesquisa teve a participação de 185 docentes, que representavam 84,09% do universo total e foi possível identificar²⁹ que:

[...] 81% dos entrevistados possuem graduação em engenharias ou ciências exatas e da terra, e não têm qualquer formação voltada ao ensino, assinalando, com isso, a necessidade de discussão considerando as práticas pedagógicas recorrentes, visto que, no cotidiano, as dificuldades das pessoas com deficiência auditiva exigem conhecimento técnico e uma prática aplicada a cada caso.

[...] 76,6% dos respondentes possuem até 10 anos de experiência em ensino, entretanto, 68,4% não possuem experiência com pessoas com deficiência auditiva, sejam discentes ou não, destacando a ausência de vivência e consequente falta de conhecimento tácito.

[...] 89,2% dos respondentes não terem realizado, nos últimos 5 anos, qualquer atividade de formação ou capacitação, para atuarem com pessoas com deficiência auditiva, sejam discentes ou não (Gonçalves, W.; Gonçalves, V; Firme, 2016, p. 877).

Dessa forma, enquanto considerações finais, tendo por base os dados levantados e neles a percepção dos próprios docentes participantes da pesquisa, os autores apontaram como urgente que haja na instituição um programa de capacitação de professores para inclusão dos alunos com deficiência auditiva e que ele aconteça a partir de um planejamento prévio.

Para corroborar essa discussão, aproximando-me ainda mais do território da pesquisa, tendo como fonte de dados a Plataforma Lattes-CNPq, ano de 2022, a partir da relação dos docentes efetivos do IFES campus Nova Venécia, identificou-se que dentre os 53 professores, 32 são bacharéis, sendo que destes 09 também fizeram uma licenciatura. Quanto à formação continuada, a grande maioria dos licenciados e mesmo dos bacharéis optam por fazerem cursos e pós-graduações na sua área de formação, sendo que apenas 22 fizeram uma pós-graduação na área de ensino/educação. Destes, 11 são professores cuja formação inicial é o bacharelado. Quando analisamos os docentes que têm algum curso na área da educação especial/inclusiva, o cenário é ainda mais preocupante, visto que apenas 10 professores têm cursos na referida área, sendo apenas 01 em nível de pós-graduação. Quanto aos 36 docentes cujas áreas de formação podem atuar no curso de Engenharia Civil, conforme PPC do curso, 08 fizeram cursos da área de educação especial/inclusiva.

As constatações acima são reforçadas pelas narrativas dos docentes partícipes da pesquisa e demonstram também que a realidade apresentada por Gonçalves, W, Gonçalves, V. e Firme (2016), ainda se faz presente no ano de 2022, sem grandes alterações. Assim, quando perguntado aos participantes do estudo³⁰ se acreditavam que a formação inicial (Graduação) era suficiente para o trabalho com os alunos com deficiência, além de retóricos NÃO, a exemplo de LírioR1 e Flor-de-MaioR1:

A minha graduação, não foi nem preparando para a docência, porque no meu caso, sou bacharel, então, a formação inicial, não tinha essa preocupação (LírioR1, 2022).

E mesmo para quem é licenciado né? As licenciaturas que tratam da perspectiva do aluno com deficiência, essa legislação é muito atual. No meu curso, nem se discutia. Você não tem na grade, não tinha na grade do curso de licenciatura nenhuma discussão, nenhuma discussão de trabalho com aluno com deficiência, nenhuma! (Flor-de-MaioR1, 2022).

São esses profissionais, comumente chamados de professores da área profissional ou área técnica, que tem como primeira graduação o Bacharelado, em conjunto com os licenciados, que compõem a equipe docente do IFES campus Nova Venécia, cuja responsabilidade, dentre outras, é a corporificação de princípios norteadores dos Institutos, tais como:

- I- Compromisso com a **justiça social, equidade, cidadania**, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; [...]
- IV- **Inclusão** das pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas (IFES, 2010, art. 3º, grifos nossos).

Desta feita, temos o hercúleo desafio de prover uma educação humana, integral, cidadã, inclusiva, que garanta a aprendizagem para todos os alunos, sob a responsabilidade de profissionais que, por vezes, por melhores iniciativas que tenham, aprenderam em suas graduações apenas a técnica de determinada profissão, e, por vezes, reproduzem as mesmas práticas de seus antigos professores, sem reflexão crítica sobre tal processo. Ao dizer isso, não pretendo defender que tais problemas não estejam também, na prática dos licenciados, mas apenas pretendo salientar as necessidades requeridas pela profissão docente.

Ratificando essa análise, Silva e Borges (2020) discutem que muitos professores dos Institutos Federais, mesmo sendo mestres e doutores, carecem de formação pedagógica para o exercício da docência e reportando-se a Pimenta e Anastasiou (2002), discutem que:

30 Os professores partícipes da pesquisa foram identificados com nome de flores. Como foram duas rodas de conversa, R1 refere-se aos partícipes da roda de conversa 01 e o R2 refere-se ao partícipe da roda de conversa 02.

[...] Esses profissionais, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37). As autoras destacam que o processo de pesquisa (inerente à pós-graduação) difere daquele do ensino. Neste sentido, alertam que, o fato do professor ser um bom pesquisador não significa que ele tenha excelência pedagógica, ou seja, a formação em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu possibilita o exercício da docência, mas não garante a excelência profissional [...] (Silva; Borges, 2020, p. 139-140).

Ainda chamam a atenção para a responsabilidade dos institutos em promoverem a formação pedagógica necessária ao pleno exercício da docência de seus professores que atuaram em todos os níveis e modalidades de ensino (Silva; Borges, 2020).

Neste sentido, importante, destacar que muitos profissionais dos Institutos Federais, por força da resolução CNE/CEB 6/2012³¹ (revogada pela resolução CNE/CP 1/2021³²), que em seu art. 40, § 2^a, aponta que os professores não licenciados e efetivos, tinham “[...] assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica, ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas” (Brasil, 2012b), sendo o prazo para os docentes em efetivo exercício fazerem a formação pedagógica o ano de 2020.

Sendo assim, muitos professores fizeram a formação pedagógica, o que, acredita-se, contribuiu para que novas aprendizagens fossem agregadas a estes profissionais. Contudo, vislumbram-se outras necessidades formativas para configurarmos a efetivação do processo de democratização do ensino nos Institutos Federais, como a reflexão crítica sobre a *práxis*, além, é claro, dos saberes necessários relativos aos sujeitos da educação especial, dentro de uma perspectiva inclusiva.

Neste sentido, Paula e Melo (2019), em artigo que discute as políticas de acesso e permanência das pessoas com deficiências nos Institutos Federais de Educação, com destaque para o IFES, relatam a implementação de ações como a consolidação dos Núcleos de Atendimentos a Pessoas com Necessidades

31 A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

32 A Resolução CNE/CP nº 1/2021 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Específicas (Napne)³³, a elaboração de documentos norteadores dos trabalhos nos campi e resoluções do Conselho Superior que direcionaram as ações com os estudantes da Educação Especial, com suas famílias e com os docentes, acrescentando que as diversas etapas dos atendimentos apresentada nos documentos são “[...] perpassadas, paralelamente, pelas formações continuadas” (Paula; Melo, 2019, p. 19).

Os autores identificam, ainda, barreiras para além das arquitetônicas a serem ultrapassadas no IFES e que interferem na plena acessibilidade de todos, como as barreiras atitudinais e as pedagógicas, e apontam, à guisa de conclusão, mais uma vez, que “O IFES tem trabalhado nesses aspectos com formações continuadas oferecidas a comunidade escolar” (Paula; Melo, 2019, p. 25).

Destacamos que, quanto à formação continuada descrita pelos autores, é preciso que se faça um contraponto, visto que, mesmo reconhecendo os avanços abordados, é importante ressaltar que a formação continuada apontada é uma ação tendo como ponto referência o campus Nova Venécia e análise do Relatório de Gestão 2019 e 2020 do IFES, ainda incipiente e pouco vivenciada. Há, sim, ações isoladas que são importantes, contudo, faltam ações institucionalizadas que garantam espaços e tempos para que os professores possam estudar, analisar contextos políticos, refletir sobre a prática, propor novos modos de avaliar e de ensinar a todos os estudantes, visto que, uma instituição de ensino inclusiva, onde todos aprendem, requer mais do que ações individuais. Exige reflexões e ações coletivas em busca de objetivos comuns.

Os professores LírioR1 (2022) e Flor-de-MaioR1 (2022) também reforçam o exposto. Quando perguntados se há espaços de formação coletiva no campus, respondem:

Eu vejo apenas aquele pontual de início de semestre, mas é um momento muito restrito [...] (LírioR1, 2022).

Eu vou falar aqui o que eu falei na pesquisa de [outra respondente], que é a questão de a gente não ter esse tempo aqui de formação. Então, você começa um semestre e não planejou nem a sua disciplina direito. Você não teve esse momento (Flor-de-MaioR1, 2022).

Nessa perspectiva, apoiando-nos em Pimenta (2012), apontamos à premência do professor reflexivo enquanto possibilidade de transformação de

33 O Napne tem por finalidade [...] desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência, participação, aprendizagem e conclusão com aproveitamento, em todos os níveis e modalidades de ensino. (IFES, 2020, n.p.).

práticas aligeiradas. A autora aponta que o processo reflexivo não pode ser uma reflexão sobre a prática esvaziada, descontextualizada dos espaços e dos sujeitos que a vivem e convida-nos a perceber esta prática, a da reflexão, como coletiva. Para potencializar e ampliar a discussão, recorremos a Alarcão (2011), que aponta que o professor reflexivo precisa de uma escola reflexiva,

Neste sentido, Flor-de-MaioR1 (2022) é enfático ao discutir essa organização ao dizer que.

[...] deixa eu só fazer uma fala, porque todo ano é o mesmo discurso, ah mas não cabem os 200 dias letivos. Esse ano enfiaram no calendário um semestre em quatro meses, o outro semestre em quatro meses, para caber o ano de 2022 em meio ano. Aí chega no ano que vem e não pode tirar três dias no início do semestre, sabe, não pode tirar três dias no início do outro semestre para uma formação, porque não cabe os 200 dias letivos, então eu vejo como muito incoerente (Flor-de-MaioR1, 2022).

Portanto, tal percepção reforça a necessidade da constituição de espaços coletivos de reflexão nos campi, a vista de, se não o fizermos, não conseguiremos ser o que nos propusemos, negando nossa própria missão. Outrossim, no Projeto Pedagógico Institucional, constante no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFES, 2019), é possível também encontrar os subsídios para nos materializarmos como uma instituição inclusiva. Ao tratar do seu amparo legal, o documento aponta que todo o trabalho educacional está pautado na legislação que orienta e normatiza as ações da educação no âmbito nacional, salientando que, no que diz respeito à educação especial na perspectiva inclusiva, todos os curso ofertados precisam ser organizado de forma que, garantam “[...] não apenas acessibilidade, mas também condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas” (IFES, 2019, p. 60).

OrquídeaR2 (2022) apresenta, com sua análise, dificuldades em termos formação continuada e coletiva na prática e aponta caminhos.

Mas é porque não é uma política organizada. Se fosse uma política institucional de formação. Se houver uma política institucional de formação, como era lá no início, lembra [pesquisadora]? Quando a gente chegou, tinha o curso de ambientação, ele era obrigatório, não tinha conversa se ia fazer ou não. É um curso obrigatório, ele é institucional? Você tinha que fazer aquelas horas de formação inicial. Você entrava na instituição e tinha uns meses para fazer um curso de ambientação (OrquídeaR2, 2022).

Nesse sentido, entre o prescrito e o vivido, há uma lacuna considerável, embora, como dito, não podem ser negadas algumas ações institucionais e locais

no sentido de promover espaços de formação para os docentes. No entanto, o que temos são tentativas descontinuadas, que por mais que sejam boas iniciativas, ainda não garantem aos professores as reflexões e aprendizagens para potencializar, pensar, repensar e recriar sua prática num contexto inclusivo.

Desta forma, Flor-de-MaioR1 (2022), também demonstra os desafios, mas também as possibilidades formativas no cotidiano da instituição.

Eu vou repetir aqui o que disse lá na pesquisa de [outro respondente] que o que eu acho que seria importante é a gente ter momentos de formação nesses inícios de semestre. [...] E aí você tem um dia de formação, de um curso, que aí você vai se identificar ou não se identificar, mas todo mundo tendo que fazer naquele momento. Ah, não é o tema que eu me identifico, mas é importante para mim? Então eu vou fazer. Começa com essa parte presencial ali no encontro e leva isso para o AVA, aí eu posso estender minha carga horária, sabe? (Flor-de-MaioR1, 2022).

Dessa forma, é possível analisar, a princípio, que há uma efetiva dificuldade institucional em realizar algumas ações no que tange à política de formação continuada docente, sobretudo quanto à formação para a educação especial, assim como dificuldade de envolver os docentes em questões inclusivas. Nota-se, por exemplo, conforme relatório de gestão³⁴, que o grupo de trabalho (GT) de Formação continuada criado em 2019 no IFES é novamente descrito no relatório em 2020 como resultados, mas sem especificar/apresentar quais resultados foram alcançados pelo GT no ano anterior.

Destacamos ainda que enquanto resultados, o relatório de gestão aponta a oferta de curso em educação especial pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – CEFOR³⁵. Nessa ótica, pode-se observar no website do CEFOR a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada e de Pós-graduação *lato sensu*, abordando temáticas ligadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial, ofertados para o público interno e externo ao instituto. Entretanto, avaliamos que o formato das formações ofertadas parece não possibilitar o encontro do coletivo, que é no que acreditamos e propomos enquanto formação, por possibilitar espaços

34 Os dados para essa análise estão nos Relatórios de Gestão do IFES (2019-2020), disponíveis em: <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>.

35 O CEFOR foi criado por meio da Portaria nº 1602 de 11 agosto de 2014 e traz em suas atribuições e objetivos regimentais a responsabilidade de: I - Promover a integração sistêmica com os campi, para a consolidação das políticas institucionais de apoio à EaD e de formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação; II - Ofertar cursos, nos diferentes níveis e modalidades, relacionados à formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação; (IFES, 2014). Maiores informações sobre o CEFOR e seus cursos estão disponíveis em: <https://cefor.ifes.edu.br/index.php/cursos>.

de debate e reflexão sobre o estudado e o vivido, ações estas necessárias para problematizarmos a prática docente.

Desse modo, tais constatações fazem-nos refletir sobre a concepção de formação que norteia as ações do IFES. Para tanto, recorreremos à Política de capacitação dos servidores do IFES (resolução CONSUP Nº 46/2018)³⁶, cujo público-alvo são os servidores do IFES pertencentes às carreiras do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e os Técnico-Administrativos em Educação. A política é justificada visto que o IFES, para o alcance de suas metas e de sua missão institucional, precisa capacitar e qualificar seus servidores (IFES, 2018).

Sendo objetivo geral

[...] garantir a oferta de um amplo e diversificado conjunto de **eventos de capacitação**, em diferentes níveis de ensino e metodologias, com o fim de contribuir na integração, formação e desenvolvimento profissional dos servidores, de forma a valorizar o indivíduo e atender os objetivos estratégicos da Instituição. Ela deve se refletir na integração, formação e desenvolvimento profissional dos servidores, de forma a valorizar o profissional e atender à missão institucional do IFES (IFES, 2018, p. 6, grifo nosso).

Pode-se depreender que a formação no IFES assume, assim, um caráter de qualificação, demasiadamente técnico, o qual não denota, em princípio, preocupação com aprendizagem e reflexões coletivas, contextualizadas, críticas, mas, sim, ocupa-se de fornecer aos servidores capacitações, treinamentos para o exercício de determinada função.

Assim, reconhecemos a importância da política e de suas proposições, o que demonstra interesse institucional em promover a formação de seus servidores, mas inferimos que ainda é insuficiente, não sendo essa a concepção de formação que defendemos. Igualmente, analisamos que ainda estamos distantes das discussões e das ações que apontem para a concretização de espaços possíveis de problematizar o *saberfazer* docente, o que também é percebido pelos docentes, como OrquídeaR2 (2022), ao responder se o campus tem espaços coletivos de formação.

Só individual. Existe um tempo individual que todos nós temos, que são as horas de planejamento. Então, agora, não existe nem o fomento, a meu ver,

36

Para saber sobre a política, acessar https://ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/politica_capacitacao_V6.3.pdf

nem o espaço organizado, por exemplo, numa grade de horário, para que haja essas conversas no coletivo (OrquídeaR2, 2022).

OrquídeaR2 (2022) reforça ainda a ausência dos espaços para a formação coletiva, destacando algumas propostas individualizadas. O que também é apresentado por BegôniaR2 (2022), que discute que o que há são ações pontuais, que dependem da “boa vontade” e disponibilidade de horário dos docentes para participarem, não sendo uma política institucional.

Então, esse espaço de formação coletiva, que é a pergunta, se é assegurado no Campus Nova Venécia, a formação coletiva. Quer dizer, eu creio que a princípio, não. Creio que há intenção, assim, boa intenção do núcleo [Napne] de fomentar, por exemplo, está tendo formação em Libras, mas coletiva, não (OrquídeaR2, 2022).

Mas, oh [outro respondente], eu fico pensando também, eu acho que entra nessa questão do fomento, é que também parte de uma organização desse espaço tempo, no sentido assim, igual, por exemplo, o Napne tá começando a criar a questão do grupo de estudos. Então eu não tenho certeza, mas houve uma outra época, que teve início desse movimento, que a gente até poderia colocar na nossa carga horária, lá no plano individual de trabalho do professor, e aí eu fico percebendo que esses espaços tempos são pensados e organizados, puxados por pessoas específicas. Essa formação coletiva, então, assim, se há um movimento que alguém está puxando, organizando, às vezes há uma adesão. Só que essa adesão é individual, é particular. Se é no horário que eu posso ou que não posso, se eu tenho interesse, ou porque eu não tenho, então parte mesmo de uma boa vontade. Vamos colocar assim, e para quando a gente tem carga horária possível, enquadrar dentro do PIT (BegôniaR2, 2022).

Desse modo, recorremos a Imbernón (2010), que apresenta considerações importantes para pensarmos a formação docente, em especial ao reafirmar o protagonismo do professor enquanto parte integrante deste processo, sem o qual não é possível haver mudanças concretas no cotidiano da sala de aula, das práticas docentes e dos processos de inclusão de todos os alunos, entendendo que, “[...] afinal, são eles, do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situadas em territórios com necessidades e problemas específicos” (Imbernón, 2010, p. 30), portanto, os professores e sua formação contínua e coletiva, são essenciais para uma instituição que se projeta a inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com a dificuldade em ter *espaçostempos* de formação docente continuada e coletiva no IFES campus Nova Venécia inquietava-nos cotidianamente, contudo, intensificou-se a partir da matrícula do primeiro aluno com deficiência no ano de 2016 e ficou insustentável com a promulgação da Lei 13.409/2016, que garantiu a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino para as pessoas com deficiência, aumentando expressivamente o número de matrículas em nosso campus.

A presença dos alunos com necessidades educacionais específicas, em nossa ótica, escancarou nossas deficiências pedagógicas e institucionais e reforçou o nosso pensar que educação de qualidade, com inclusão de fato, não é possível sem formação coletiva docente. Desta forma, a garantia das condições de permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência tem na formação continuada e coletiva docente um requisito essencial, o que encontra eco nos documentos institucionais, robustos nessa perspectiva, mas, em especial, ecoa nas falas dos docentes que participaram desta pesquisa.

Os professores foram categóricos em apontar que a formação inicial era insuficiente para formá-los para o trabalho com os alunos com deficiência, desta forma, os professores licenciados, e mais especialmente os bacharéis, apontaram lacunas na formação inicial e por isso, destacam que a formação continuada docente que aborde o estudo das deficiências e os processos inclusivos, é uma demanda requerida por eles. De igual maneira, ressaltaram no decorrer dos diálogos nas rodas de conversas, a ausência de tempos e espaços instituídos para a formação, o que acarreta a irregularidade da formação continuada e coletiva no campus.

Sendo assim, ao analisar o prescrito, é possível identificar os avanços e a crescente responsabilização da instituição com a formação continuada enquanto pressuposto de uma instituição inclusiva, no entanto, os apontamentos dos professores nos fazem inferir que a realidade das salas de aula no campus guarda certa distância, assim como, algumas ausências com as prescrições e com o que eles entendem como condições adequadas de ensino e de aprendizagem.

Por fim, embora haja a presença marcante de práticas exitosas e contínuas sendo implementadas pelos professores, o que lhes falta grita, tanto neles, quanto nos estudantes, o que reforça que a formação continuada e coletiva é uma estratégia para contrapor-se aos desafios e lacunas observadas nos seus *saberesseres*,

mas, sobretudo, um requisito fundamental para a garantia do direito subjetivo de todas as pessoas, indistintamente, à educação.

Neste sentido, ao final desta pesquisa houve a proposição de projeto de intervenção **Formação coletiva no IFES campus Nova Venécia: a potência de partilhar, ensinar e aprender em colaboração**, cujo objetivo principal é realizar formação continuada e coletiva com os professores que atuam com os alunos surdos ou com deficiência auditiva no curso de Engenharia Civil.

Salientamos que o projeto de intervenção se delineia como uma inovação pedagógica para o campus Nova Venécia, visto que não há espaços e tempos instituídos para a formação coletiva, de tal forma que a intervenção visa construir, em colaboração com os pares, *espaçoestempos* coletivos de formação. Ressalta-se também a inovação da participação dos professores que foram convidados a contribuir com a proposta antes mesmo da fase de coleta dos dados do campo, por meio da atividade curricular do mestrado “Partilha/escuta da rede”, sendo, desse modo, os professores assumindo, em todo o percurso do projeto de intervenção, o lugar de protagonistas da sua formação. Igualmente, destaca-se ainda como inovadora a proposição de que a formação coletiva docente também aconteça a partir do olhar dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva, o que se, reforçará no campus Nova Venécia que a inclusão destes estudantes não pode passar ao largo de sua inserção efetiva em todos os processos que lhes dizem respeito, sendo, portanto, o projeto de intervenção uma contribuição ímpar para nos fortalecermos enquanto instituição inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Brasília, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

GATTI, B. A. Questões: Professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRE, M. *et al.* **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V. M. F.; FIRME, P. L. **Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva**: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400005>. Acesso em: 11 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CS nº 62, de 10 de novembro de 2010.** Aprova alteração do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.lfes.edu.br/documentos-institucionais/5929-estatuto-do-lfes>. Acesso em: 12 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CONSUP nº 46 de 17 de dezembro de 2018.** Política de capacitação dos servidores do IFES. Disponível em: <https://www.lfes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=11>. Acesso em: 15 set. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI. 2019/2 – 2024/1.** Disponível em: <https://www.lfes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-lfes>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2019.** Disponível em: https://prodi.lfes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_lfes_2019.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2020.** Disponível em: https://prodi.lfes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2020_-_aprovado.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2021.** Disponível em: <https://prodi.lfes.edu.br/relatorio-de-gestao-do-lfes-menu-oculto?start=1>. Acesso em: 10 out. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente de professores:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009b.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar-** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PAULA, M. S.; MELO, D. C. F. Educação Especial inclusiva: políticas de acesso e permanência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. *In:* PEROVANO, L. P. **Práticas inclusivas no Ensino Técnico.** Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, p. 12-27.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo do Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012, p. 20-62.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In:* MIRANDA, T. G.; FILHO, A. G. **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-155.

SILVIA, J. S.; BORGES, M. C. O papel dos Institutos Federais na formação pedagógica do professor bacharel: caminhos possíveis com as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e para a formação continuada em nível superior. *In:* SILVA, M. A. A. **Formação de professores:** perspectivas teóricas e práticas na ação docente 3. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020, p. 136-144.



8

*Marling R. Gava Alvarenga
Tatiana Polliana Pinto de Lima*

**FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO:**

**PERCEPÇÕES DOCENTES
SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO
DE UM ESPAÇO FORMATIVO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99079.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99079.8)

INTRODUÇÃO

O tema formação continuada de professores tende a ser instigante para um profissional da educação, haja visto a essencialidade de estudos e trocas de experiências ao se pensar na carreira docente. Como afirma Imbernón (2009, p. 46-47),

a formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc. **Além da formação em tímidos cursos sobre didáticas, sobre temas transversais, trata-se de gerar verdadeiros projetos de intervenção comunitária nos territórios** (grifos das autoras).

Ao resgatar que “formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2018, p. 187), o objetivo desse artigo é identificar a percepção dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - campus Nova Venécia sobre a importância da formação continuada docente, bem como sobre a implantação de espaço-tempo formativo para a contínua formação de professores no IFES.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizada foi escolhida a abordagem quali-quantitativa, contando com a participação de servidores efetivos lotados no *campus* há mais de 3 anos e que voluntariamente respondesse o e-mail convite com intenção de participar da mesma. Contou com um total de 13 participantes, desde professores que representaram as mais diversas áreas do conhecimento segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a servidores efetivos da carreira de técnico-administrativo em educação, que estavam atuando em cargo de representatividade de ações e/ou setores ligados à atuação docente representante: da Diretoria de Ensino, do Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas (Napne) e da Coordenadoria de Gestão Pedagógica. Com dispositivo de construção de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada de forma individualizada com os voluntários, em busca de identificar a opinião deles sobre o tema da pesquisa e de ampliar a visão sobre a construção da proposta de intervenção para o campus relacionada à criação de um Núcleo de Formação Continuada de Professores no campus Nova Venécia.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS INSTITUTOS FEDERAIS

Por meio do Decreto n.º 7.566/1909, foi criada a Escola de Artes e Ofícios, em 1909, por Nilo Peçanha, na época ligada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que visava oferecer o ensino profissional primário, formando operários e contramestres, com idade entre 10 e 13 anos, para que desde muito cedo já aprendessem um ofício (Brasil, 1909).

Com a criação dessa escola se identificou a falta de professores para atuarem na escola de Artes e Ofícios, e com isso, Wenceslau Braz, o presidente da República no período, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz em 1917, com o intuito de formar professores que atuariam em trabalhos manuais. Porém, não teve muitos adeptos concluintes do curso. Apesar de uma entrada significativa de alunos, não houve muito êxito na conclusão dos cursos, levando ao encerramento das atividades com apenas 20 anos de existência e já deixando registrada, conforme Machado (2013, p. 349), a “tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional”.

A partir da década de 1940, com a promulgação das leis orgânicas da Educação Nacional, ficou explícito, de acordo com Campello e Lima Filho (2008, p. 179), que “o ensino secundário e o ensino normal têm como objetivo formar as elites condutoras do país”, e o objetivo do ensino profissional era de “oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (Campello; Lima Filho, 2008, p. 179). Com isso, a herança dualista de escolas específicas conforme a classe social continua perpetuando, com oferta de ensino científico e propedêutico para a classe burguesa e o ensino de ofício para os desafortunados.

Em paralelo às evoluções de ofertas de cursos, foi acontecendo a preocupação com o corpo técnico que atuava ou atuaria nas escolas de ensino profissional, tanto que em 1946 foi firmado um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos de um intercâmbio educacional que possibilitou ao país norte-americano exercer “... grande influência sobre a educação profissional brasileira” e por um acordo com a Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos, o patrocínio “... [d]o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial” (Machado, 2013, p. 349), que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro.

Com o passar do tempo, o Ministério da Educação (MEC), que assumiu a responsabilidade de regulamentar o exercício do magistério na educação profissional, com normas estabelecidas pelas portarias ministeriais, publicou a Portaria n.º 141/1961, a primeira que estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial. No mesmo ano foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/1961, que indicava que os professores de Ensino Médio deveriam ser formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, por sua vez os professores das disciplinas técnicas deveriam ser formados em Cursos Especiais de Educação Técnica (Machado, 2013).

Dessa forma, observa-se que a indicação de perfil profissional para trabalhar com educação profissional já era bem diferente quanto às exigências de formação do que para quem trabalhava com o núcleo básico, o propedêutico. Machado (2013, p. 350) coloca que “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”.

Em 1968 aconteceu a chamada Reforma Universitária, legalizada pela Lei n.º 5.540/1968, que preconizava que a partir de então para ser professor do ensino de segundo grau, seja de disciplinas técnicas ou gerais, seria preciso ter curso de nível superior. Porém, veio o decreto-lei n.º 464/1969, que complementou a lei anterior, trazendo flexibilização, visto que muitos professores tinham apenas formação técnica e não havia profissionais suficientes com formação superior para ministrar aulas.

Com tantas mudanças, o Conselho Federal de Educação (CFE) precisou esclarecer a questão de currículo mínimo. Para isso publicou o Parecer n.º 4.417/1976, que, de acordo com Machado (2013, p. 356), tratou “da organização do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau”. Assim, muitas lacunas foram sendo preenchidas, mesmo que em alguns momentos por ações ditas como provisórias ou emergenciais.

Entretanto, muitas ações que foram inicialmente criadas como emergenciais ou provisórias se tornaram “permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional tecnológica” (Machado, 2013, p. 356). Neste contexto, as ações instituídas com prazo para serem cumpridas tinham seus prazos estendidos quando os objetivos não eram alcançados.

Em 1996, foi publicada a LDB n.º 9.394/1996, que estabelece em seu art. 61

que a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino deve se dar mediante a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e as experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades (Machado, 2013, p. 359).

A mesma autora indica que, logo em 1997, houve retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre formação docente para a educação profissional com a publicação do decreto n.º 2.208/1997, ao dar abertura para que disciplinas técnicas fossem ministradas por pessoas selecionadas por suas experiências profissionais, desde que fossem preparadas para o magistério, anteriormente ou em serviço (Machado, 2013). Com isso, percebe-se mais uma vez ao longo da história, a importância dada à “experiência profissional técnica” para se atuar como docente na educação profissional tecnológica, o que me recorda a ideia de formação “técnica de ofício”: o profissional aprende a técnica e depois ele associa com o estudo da didática, tornando-o habilitado a ser um professor, fato que encontramos até hoje.

No mesmo ano, o CNE publica a Resolução n.º 2/1997, que segundo Machado (2013, p. 360), dispõe “sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo de ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, destinados aos diplomados em cursos superiores”. Para complementar a resolução, publicou-se o Parecer n.º 37/2002, pois a resolução contemplava detalhes específicos da educação profissional.

Vale ressaltar as dificuldades encontradas quanto à oferta de licenciatura específica para atender a educação profissional. De acordo com Machado (2013, p. 361), era por “dois motivos: as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas e cambiantes e as instituições educacionais não comportariam o esforço do investimento público e privado necessário à implantação desse curso superior”. Ou seja, a oferta não era suficiente para atender a demanda do mercado. Importante explicitar que essa situação por vezes influenciou em algumas flexibilizações de prazos ou níveis de exigências.

Um outro ponto preocupante que foi registrado por Machado (2011) é referente a um debate sobre formação de professores para a EPT, realizado pelo MEC em Brasília, em 2006, onde o reitor, na época, do Instituto Federal do Espírito Santo e vice-presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, expôs sua preocupação:

Hoje está entrando uma leva enorme de professores que tem mestrado e doutorado, mas, por outro lado, muitos deles nunca tiveram uma atuação profissional anterior. Para muitos, essa é a primeira vez que estão atuando profissionalmente e, vejam a contradição, eles vêm para o CEFET para dar aula de educação profissional. Temos encontrado problemas bastante sérios e não apenas de natureza pedagógica. Recentemente, depois de uma longa discussão, um desses nossos novos professores diz: realmente a gente não está sabendo formar técnicos. Se você pedir para ele formar um graduado, ele sabe, agora se você pedir para formar um técnico, ele não sabe (Arantes *apud* Machado, 2011, p. 693).

Ao analisar as políticas direcionadas para EPT é possível identificar fragilidades, uma vez que foram sendo estruturadas na forma de programas. Segundo Costa (2012, p. 79), "a EPT foi se estruturando por meio de uma matriz ideológica que se sustentava através da criação e implantação de diferentes programas – 'PROs': Programa Brasil Alfabetizado; PROEJA; PRONATEC".

Com o cenário dessa forma, contando com a legislação vigente, houve a promulgação da Lei n.º 11.892/2008, que instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, criando assim os Institutos Federais de Educação. Logo foi possível identificar a necessidade de formação continuada de professores para os que atuam nessa rede.

Em relação à formação dos professores que atuam com educação profissional e tecnológica encontrada no país, pode-se atestar que muitos deles tiveram sua formação inicial em graduações em nível de bacharelado, sem ter uma preparação para atuar como professor ou mesmo os que tiveram a formação inicial em nível de licenciatura não tiveram tal preparação tão encorpada para atuar em sala de aula (Gatti, 2014). Com essa realidade exposta, fica clara a necessidade de formação continuada para complementar e expandir o conhecimento e o olhar para atuar como professor, em especial em preparação didática para atuação docente.

Para Machado (2011, p. 694),

o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Com toda essa exposição, é possível perceber ainda que a formação didática faz toda diferença para o profissional que atua como professor, é uma sensibilidade que se aguça e se aproxima, com uso de metodologias diversificadas, aos mais distintos perfis de alunos que estão no ambiente. Afinal, é importante reconhecer que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2021, p. 96) e que os conhecimentos que serão acessados e possivelmente evoluídos poderão mudar a realidade local.

Na carreira do profissional docente, o ponto “formação continuada” jamais se esgotará, tanto que, em 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 2, que trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Após essa, outras atualizações vieram ocorrendo por novas publicações de orientações e determinações feitas pelo CNE, culminando na Resolução CNE/CP n.º 2/19, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Vale lembrar ainda que em 2020 foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), que está sendo alvo de um grande movimento contrário à sua publicação, pela forma como foi pensada e como está sendo implantada. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) fez um manifesto de repúdio contra tal legislação logo que ela foi publicada, por entender que visa ao desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil.

Considerando que o assunto “formação continuada de professores” sempre estará em pauta na área do conhecimento da educação, dada a importância que ela tem quanto ao comprometimento com atualização e qualidade que se deseja ofertar, seus estudos jamais se esgotarão. Afinal, o mundo está em constante evolução e construção, assim como as pessoas e áreas da ciência. A educação não pode ficar de fora deste anseio pela busca constante pelo conhecimento. Com isso, seus professores precisam estar abertos ao aprendizado e à formação continuada pode contribuir de forma satisfatória com as atualizações que buscam.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IFES

Com a realização de pesquisa, ao abordar o assunto de política de formação continuada no IFES de forma enfática e marcante, foi possível observar dados expostos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Política de formação continuada de professores no IFES

Subcategorias	Frequência	Percentual
Ainda em desenvolvimento para ser uma política	9	82%
Se existe, não conheço	1	9%
Se existe não é divulgada	1	9%
Total	11	100%

Fonte: elaborada pelas autoras (2022).

Assim, é possível identificar que 82% das frequências obtidas afirmam que uma possível política de formação continuada do IFES ainda está em construção, pois não conhecem algo claro publicado no instituto até o momento, ponto que também identificamos ao longo da pesquisa ao nos debruçarmos nos documentos da instituição e em pesquisa aos setores que poderiam estar relacionados à vida do servidor.

O assunto da política é tão relevante que pode ser identificado na afirmação de Imbernón (2010, p. 45): “não podemos evitar o pensamento de que a formação continuada dos professores não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica [...]”.

Assim, percebemos a importância da busca pela construção de algo sólido, que no caso desta pesquisa poderá ser o *start* para se institucionalizarem espaços formativos que poderão ser pensados e repensados, além de fortalecer a ideia da implantação de uma política de formação continuada de professores no instituto.

Ressalta-se que a formação continuada é um direito do professor, que envolve uma política pública instituída e que, conforme Oliveira *et al.* (2016, p. 24), “cabe ao Estado garanti-la como um direito dos profissionais da educação,

direito que abrange a valorização profissional expressa na garantia de formação inicial e continuada, de salário, carreira e condições de trabalho". É necessário a estruturação de uma política que envolva o assunto no instituto.

Ao serem questionados sobre a identificação de como percebiam ações de formação continuada no IFES como um todo (Rede) registraram as respostas que estão na tabela 2.

Tabela 2 – Percepções sobre formação continuada no IFES

Subcategorias	Frequência	Percentual
Existe Formação a partir de ofertas esporádicas	32	87%
Existe formação a partir de oportunidades criadas pela coordenadoria de Geografia	2	5%
Percebe-se ausência de institucionalização de ações	2	5%
Já existiu formação obrigatória durante o período probatório	1	3%
Total	37	100%

Fonte: elaborada pelas autoras (2022).

Os resultados mostram que a formação não está sistematizada e organizada como uma formação continuada bem planejada e clara para toda comunidade ou ao menos para nós docentes: que tem o destaque de 87% das indicações das subcategorias apontarem que na rede existe a oferta de formação através de ações esporádicas, ou seja, são ações que buscam uma formação,

Eu Acredito que acontecem ações formativas, eventos formativos, mas formação continuada nessa concepção de que ela tem que ter objetivos claros, metodologias claras, carga horária clara para propor, se aplicar, se discutir, se repensar, eu acho que no IFES não tem como eu vejo em outras redes (P1, entrevista em 2022).

Mas o esperado é que a formação de professores aconteça de forma continuada e permanente, que tenha planejamento robusto, que envolva os docentes e seja construído colaborativamente, como bem afirma Imbernón (2009, p. 79) "a formação permanente do professorado deve criar comunidades formativas". Com várias vertentes, ao ter "comunidades organizadas sobre a base de um interesse comum em criar e recriar o conhecimento e que, ao partilhá-lo, possibilita sua diversificação e seu enriquecimento a ponto de transformar-se em novo conhecimento" (Imbernón, 2009, p. 87).

Em complemento a essa ideia de identificação de ações de formação continuada no IFES, foi questionado se eles identificavam tais ações no *campus* Nova Venécia.

Tabela 3 – Formação continuada no IFES *campus* Nova Venécia

Subcategorias	Frequência	Percentual
Ofertas esporádicas	76	43%
Ausência de planejamento de ações no <i>campus</i>	33	18%
Registro da formação no PIT	25	14%
Participação por interesse do servidor	21	11,5%
Por necessidade de estudar determinado assunto	20	11%
Oferta de formação para redes parceiras	2	1%
Licença capacitação	2	1%
Não ocorrem formações	1	0,5%
Total	180	100%

Fonte: elaborada pelas autoras (2022).

Agora, com o olhar voltado para o *campus* Nova Venécia, a subcategoria ofertas esporádicas foi a que mais se destacou com 43% das indicações, sendo afirmado que o que percebem na rede acontece nesse *campus* também.

Acreditamos que pelos entrevistados estarem lotados nesse *campus* e vivenciarem cotidianamente a realidade do território, há a construção de percepções de uma visão macro de gestão, o que pode ser constatado com 18% das narrativas apontarem a ausência de planejamento mais sistêmico de formação continuada no campus. Assim, evidencia-se que ainda não há uma gestão que tenha feito um planejamento mais detalhado voltado para essa área até o momento, apesar de terem feito várias tentativas de ações pontuais, mas sem continuidade.

O que recorda a afirmação de Imbernón (2009, p. 9): “hoje em dia, não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social como elemento imprescindível!”. Ou seja, será que as ações propostas que aconteceram foram construídas colaborativamente com seu público-alvo ou ao menos com representantes deles? Como docente, não me recordo de tais momentos de construção. E, apesar dessas colocações, os participantes identificaram ainda que há participação dos professores em formações pontuais como indicado na tabela 3.

Com o exposto até o momento, percebe-se que é preciso buscar estratégias para que alinhamentos sejam feitos em busca de reverter essa realidade e implantar no campus uma cultura que busque a valorização da formação continuada permanente, que conte com a participação da comunidade docente.

PERCEPÇÕES DOCENTES QUANTO A POSSÍVEL PROPOSTA INOVADORA DE ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IFES

Abaixo há a exposição das sugestões dos docentes que participaram da pesquisa e contribuíram colaborativamente, gerando a proposta inovadora da construção do projeto de intervenção que traz a indicação de criação de um núcleo de formação continuada no *campus* Nova Venécia.

Ao serem questionados sobre a organização de momentos de formação continuada de professores no *campus*, houve indicação de equipe com especificidades distintas, como pode ser observado na tabela 4, que segue.

Tabela 4 – Institucionalização de espaços formativos: equipe organizadora

Subcategorias	Frequência	Percentual
Núcleo ou comissão com representatividade	76	73%
Equipe gestora de ensino	9	9%
Reitoria com indicação de setor responsável no organograma da instituição	6	6%
Equipe de responsabilidade compartilhada com participação da CGGP	6	6%
Grupo junto com pedagógico	3	3%
Coordenação de curso	2	2%
Direção geral	1	1%
Total	103	100%

Fonte: elaborada pelas autoras (2022).

Como mostra a tabela 4, quando o assunto é equipe organizadora de um possível espaço formativo a ser institucionalizado, praticamente sua totalidade fala em equipe, e ter mais de uma pessoa à frente. Vale ressaltar que consideramos a indicação de núcleo e comissão com representatividade em um único item pela proximidade das falas dos participantes ao citarem o que isso envolveria.

Foi possível identificar ainda a valorização de ter uma equipe multidisciplinar, por ter pessoas com formação em diversas áreas e contar com atuação em cargos distintos na instituição, desde o professor que está de frente com os alunos em sala de aula à alta gestão, que envolve tomada de decisão e estratégias dentro da instituição. Ao unir os pontos que remetem ao trabalho em equipe, somam-se mais de 90% das indicações.

É preciso ficar atento à indicação com 6% das respostas que aponta ter na equipe a representatividade da CGGP, afinal, o Regimento Interno dos Campi (IFES, 2016) traz nas atribuições dessa coordenadoria que uma das competências é “[...] promover levantamento e especificar as características das necessidades de formação dos servidores; V. elaborar, acompanhar e executar a programação anual de treinamento e desenvolvimento; [...]” (IFES, 2016, n.p).

Na formação de uma equipe, 73% das colocações das subcategorias indicaram que deveria ser um núcleo ou comissão com representatividades. Destaca-se ainda uma tendência para indicação de um núcleo na narrativa de P8 (2022):

O formato núcleo me parece algo mais perene, no sentido de duradouro, [...] a ideia de que esse núcleo seria um trabalho mais duradouro sim, do que uma comissão com o tempo, porque as nossas comissões têm tempo de começar e de terminar, então um núcleo pensando nisso constantemente me parece algo que vai favorecer a formação continuada (P8, entrevista em 2022).

Com tudo isso exposto, volta-se o olhar para a colocação de Libâneo (2018, p. 190) em seu livro *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*, quanto à ideia da “criação de um Centro de Apoio à Formação Continuada, algo que estivesse presente desde a estrutura organizacional”, assim como apareceu timidamente na pesquisa que a reitoria poderia criar um setor responsável (6%), mas enquanto isso não acontece, seguimos com a ideia levantada de trazer uma proposta de um núcleo de formação continuada, com representatividades estratégicas de modo a seguir em construção conjunta e colaborativa.

No quadro 1 estão as ideias que os participantes trouxeram sobre cada subcategoria desse assunto sobre os questionamentos: Quais tipos de formação consideravam relevantes a serem trabalhados no *campus*? Qual tempo ideal considera para a realização de uma formação continuada e coletiva de professores? Qual a frequência/periodicidade que as formações devem ser ofertadas?

Quadro 1 – Detalhamento dos pontos para organização de formação continuada no *campus* Nova Venécia

Ideais	Desdobramentos
Formatos de oferta	Com grupos da área para falar de determinado assunto
	Com grupos interdisciplinares para expandir o olhar sobre o assunto
	Formato colaborativo
	Momentos de planejamento integrado entre as áreas no próprio horário de planejamento do professor.
	Cursos de aperfeiçoamentos menores
	Evento grande com salas de temas específicos
	Rodas de conversa sobre assuntos específicos com tempo definido para cada assunto
	Formação espaçada ao longo do semestre ou ano, com vários momentos complementares
	Cursos básicos durante o período probatório para ambientação do servidor
Modalidade de oferta	Presencial
	Híbrido
	EAD
	Mooc
Número de participantes	Equipes menores por área
	Equipe interdisciplinar de até 20 pessoas
	Equipe grande com todos os professores
	A depender do formato da formação a ser ofertada
Frequência de oferta	Contínua
	Encontros semanais
	Duas vezes no semestre
	Uma vez por semestre
	Ao longo do semestre, com início e término no mesmo semestre letivo

Ideais	Desdobramentos
Temas: linhas de estudo	Construção de uma identidade para o campus
	Educação especial
	Extensão
	Práticas pedagógicas
	Interdisciplinaridade
	Por área: humanas, ciências, tecnologia e técnica (edificações, mineração e geologia)
	Ferramentas avaliativas
	Educação profissional e Tecnológica
Planejamento estrutural	Planejamento das ações a serem desenvolvidas com espaço adequado
	Calendário de formação continuada
Carga horária da formação continuada	Encontros de 2 horas de duração
	Dia todo de duração
	Uma semana exclusiva para formação em várias demandas
	A depender do tipo de formação

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Pode-se observar que houve desdobramentos, ideias potentes dos participantes que contribuíram diretamente para a proposição inovadora da criação de um Núcleo de Formação Continuada no IFES *campus* Nova Venécia.

Assim, pontuaram que para que as formações não estejam apenas centradas em cursos ou palestras em que se ouve, mas não há expansão para outros formatos, como traz Oliveira (2016), é preciso desenvolver atividades que irão refletir sobre práticas educacionais e buscar aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político dos docentes. É “potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que ‘aprendam’ com a reflexão e análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas do coletivo” (Imbernón, 2009, p. 39). Não sendo apenas mais um ponto pensado aleatoriamente, mas algo que esteja contextualizado.

Quanto aos apontamentos sobre formatos e modalidades de oferta, como expõem os autores, Dourado (2015) e Imbernóm (2010), precisam ser pensados para contemplar necessidades específicas que possam surgir no contexto escolar,

a depender do objetivo que se deseja atingir com a ação, que por sua vez, precisa estar vinculada a um planejamento macro.

Sobre modalidade de oferta, Oliveira *et al.* (2016) acreditam que

se bem estruturada como política integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, a formação continuada de professores/as, por meio da modalidade EAD, pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação aos que atuam em escolas distantes dos grandes centros.

P1 (2022) em seu relato desperta um olhar de abrangência nas modalidades das ações que podem ser trabalhadas como formação continuada de professores:

eu vi uma lacuna na minha formação, [...] aqueles cursos mooc foram tão bons, que não seria só uma coisa presencial que vem suprir uma necessidade minha continuada, então há outras possibilidades para além dos encontros. [...] A pandemia nos ajudou a ressignificar muita coisa, percebi que existem outras estratégias efetivas que podem ser utilizadas, fazendo uso das tecnologias, fazendo uso dos espaços não presenciais, que a gente manuseou tanto nos últimos anos e desmistificou tanto, que a gente achava que uma banca só poderia ser presencial, que uma palestra para ser rica teria de ser presencial, então, isso tudo foi ressignificado para bem, eu acho, nessa pandemia (P1, entrevista em 2022).

Ao se pensar em frequência de oferta, foi de grande relevância a fala do P3 (2022) pela preocupação em implantar gradativamente uma cultura voltada à oferta de formação continuada no *campus*, que vai ao encontro da ideia de Imbernón (2016, p. 144) de que “para mudar a cultura arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo (o curto prazo não é válido) e uma base sólida; que esse processo tem altos e baixos (não é linear e uniforme) e deve ser adaptar à realidade do professorado”. Que seja de forma contínua como bem trouxe o participante na fala abaixo:

eu entendo que a formação continuada, a própria palavra já diz: continuada, a gente sempre está em processo de formação independente do nosso nível de escolaridade, [...] Na minha perspectiva como formadora porque eu gosto de trabalhar com formação continuada que tenha no período que dê para a pessoa conhecer a parte teórica e relacionar aquela parte teórica com a prática e depois compartilhar as experiências desse trabalho então, a formação na minha perspectiva seria uma formação que você consiga desenvolver todas as etapas e aí seria um pouco mais extensa para se pensar nesse desenvolvimento (P10, entrevista em 2022).

Mas é válido reconhecer como traz Imbernón (2016, p. 156): “Na maioria das escolas, a estrutura organizacional nem sempre é estável e sólida, mas se apresenta como uma união frágil e, sobretudo, que deve ser analisada no contexto de sua cultura organizativa e profissional”. Assim, tal reestruturação se faz necessária até pela ideia de Dourado (2015) de que para trabalhar a formação continuada é preciso o envolvimento do coletivo de toda instituição, para que seja possível refletir, repensar ações, projetos pedagógicos, cursos, programas, metodologias, dentre outros pontos, em busca de um aperfeiçoamento profissional que envolve técnica, ética e política profissional docente.

Ou seja, é preciso pensar em um espaço-tempo para implantar ou mesmo fomentar no *campus* a cultura de formação continuada. Tanto que para que tudo possa estar organizado, foi levantada pelo P1 (2022) a necessidade de um planejamento estrutural do núcleo, já que como aponta um dos participantes, até o momento não identifica um local para discutirmos assunto de formação, tal planejamento envolve suas ações, desdobramentos, calendário, dentre outros pontos. Para isso, de acordo com Imbernón (2016, p. 154) existe: “a necessária participação do professorado em todo processo e o exercício da autonomia são o núcleo fundamental da formação nas escolas”, o que envolveria a comunidade como um todo, podendo ter a elaboração de um calendário de formação continuada para o *campus*, facilitando o envolvimento de todos, afinal, “ d e v e aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores[...]” (Imbernón, 2009, p. 35).

Após tantas indicações e ideias que os entrevistados trouxeram, juntamente com o planejamento sobre formação continuada levantado com ideias dos autores trabalhados ao longo da pesquisa, em especial na linha de Libâneo (2018) e Imbernón (2009; 2010; 2016), foi possível construir um projeto de intervenção inovador em direção à implantação de um Núcleo de Formação Continuada no IFES-Nova Venécia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fruto da pesquisa colaborativa que foi realizada no IFES *campus* Nova Venécia, foi elaborada como projeto de intervenção (PI) a proposta de institucionalização de um Núcleo de formação continuada de professores no campus Nova Venécia, intitulado “Plano de Implantação do Núcleo de Formação

Continuada de Professores do IFES Campus Nova Venécia (NUFOCP – IFES NV)”, uma proposta inovadora baseada nos estudos realizados sobre o tema, contando ainda com a colaboração dos participantes da pesquisa, e, com uma estrutura que visa proporcionar aos professores mais garantia de participação em ações com espaço / tempo em formação continuada através da institucionalização.

A indicação é que o NUFOCP – IFESNV seja vinculado à Direção Geral do campus, com composição multidisciplinar, instituído pela Direção Geral por publicação de portaria, concretizado por meio de um programa com subprogramas, projetos, cursos, eventos e ações, com finalidade de promover formações continuadas nas mais diversas áreas.

Com a implantação nascerá um espaço reservado a estudos, elaboração e execução de propostas referentes a atividades de formação continuada de professores, que poderá envolver ensino, pesquisa e extensão, a depender da proposta de cada ação. A indicação é que o núcleo inicie estruturado com os seguintes eixos: Educação especial; Formação pedagógica (Didática, Avaliação, Metodologias Ativas); Tecnologia; Acolhimento aos docentes ingressantes no campus; Formação de gestores.

O projeto conta ainda com um plano de ação, com detalhamento de metas e propostas de trabalhos por eixos, além do regimento de funcionamento do núcleo, trazendo de forma detalhada sua estruturação e possibilidade de colocar em prática a intervenção proposta. Tal proposta traz características inovadoras, desde a indicação de implantação do núcleo, até sua elaboração de forma colaborativa que ouviu a comunidade local em uma pesquisa de mestrado. Ela pode ser a pioneira no instituto e servir como um plano piloto para implantação dos demais *campi* do instituto, além de poder inspirar demais instituições de ensino a trabalhar de forma ativa e permanente com a formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

CAMPELLO, A. M. de M. B.; LIMA FILHO, D. L. Educação Profissional. /n/ PEREIRA, I. B.; LIMAS, J. C. F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSIV, 2008. p. 175-182.

- COSTA, M. A. da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun. 2015.
- DOURADO, L. F. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrFRD5ZRkMWw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GATTI, B. 2014. 1 vídeo (15 min). **Entrevista concedida à TV Unesp** - Unesp em Pauta. Publicado pelo canal TV Unesp. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6MX2V_X0BbU. Acesso em: 31 maio 2021.
- IFES. **RELATÓRIO INTEGRADO DE GESTÃO 2021**. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2021.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.
- IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores** [recurso eletrônico]. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado:** uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 6. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 347-362 (Série, Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).
- MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade** [online]. v. 32, n. 116, p. 689-704, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- OLIVEIRA, J. F. de; AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F.; AZEVEDO, J. M. L.; AMARAL, N. C. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação:** ações institucionais. Camaragibe-PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Cadernos Temáticos 6). Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/6Caderno.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.



9

*Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha
Maria Roseli Gomes Brito de Sá*

GALVANIZAR O FRANKENSTEIN:

**RELATO DE UMA PESQUISA INTERVENTIVA
NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO
DE PROPOSTAS CURRICULARES
PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99079.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99079.9)

Este texto apresenta-se em forma de relato, fruto da pesquisa interventiva realizada durante o período de 2021 a 2023 no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação vinculado ao Programa de Pós-graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

A escolha da temática derivou principalmente de um dos princípios incorporados como basilares no processo de pesquisa em um programa de Mestrado Profissional em Educação: a implicação como a pertença do pesquisador ao próprio território de pesquisa, sem a omissão das iniciais incógnitas e angústias oriundas da prática e a necessidade de fazer pesquisa, a fim de subsidiar intervenções munidas de reflexões acadêmicas.

O percurso de investigação-intervenção centrou-se no currículo integrado para o Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como intenção enfatizar as várias compreensões e interpretações dadas pelos sujeitos praticantes do currículo sobre a integração curricular no Ensino Médio Integrado nos processos de reformulação e planejamento curriculares gestados entre os anos de 2020 e 2023 no IFES, campus Nova Venécia, em um momento de estímulo e pressão institucional de produção de propostas curriculares para esse recorte de educação formal.

O conceito de Ensino Médio Integrado e seus termos correlatos ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional integrada ao ensino médio significam a possibilidade de um percurso formativo único que articule formação básica de nível médio e formação profissionalizante de nível médio em uma mesma instituição de ensino, em um mesmo curso, currículo e matrícula (Ciavatta; Ramos, 2012). A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trouxe em seu texto, entre seus principais objetivos, a oferta de no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente na modalidade integrada ao ensino médio. Esse dispositivo legal fez com que o Ensino Médio Integrado se tornasse a forma de oferta prioritária da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública federal no Brasil.

A concepção de currículo integrado que se hegemonizou na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica resultou, na grande maioria das vezes, em propostas curriculares que somam um itinerário de disciplinas profissionalizantes

que atendem ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2020) adicionados a um itinerário de disciplinas propedêuticas que se estabeleceram na história do ensino médio brasileiro com amparo na LDBEN (Brasil, 1996), com especial foco no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Essa concepção de organização curricular gozou de estabilidade até a Reforma do Ensino Médio em 2017. A Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, provocou na Rede Federal a necessidade de uma ação articulada em nível nacional, a partir de suas instâncias de organização política (CONIF³⁷), para o fortalecimento do discurso do Ensino Médio Integrado como política curricular exitosa em resistência aos itinerários formativos e a dissolução do modelo de componentes disciplinares obrigatórios previstos em documentos legais.

Ainda que a Lei n.º 13.415/2017 não tenha atingido diretamente a organização curricular do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o contexto político que a gerou logo a alcançaria legalmente e desestabilizaria a organização curricular por meio da Resolução CNE 01/2021 (Brasil, 2021). A resolução estabeleceu, prescritivamente, a carga horária na articulação entre ensino técnico profissionalizante (800h ou 1000h, ou 1200h de acordo com o previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos) e 1800h para ensino propedêutico. Essa prescrição rígida de carga horária retirou a autonomia que sustentava propostas curriculares variadas, às vezes com percurso de quatro anos, ou percursos de jornadas integrais com mais de 4000 horas. A Resolução CNE 01/2021 conseguiu ganhar forças para impetrar alterações nas propostas curriculares da Rede Federal quando as matrizes de repasses orçamentários dos Ministérios para as autarquias Institutos Federais passaram a ser calculadas utilizando a carga horária máxima prevista como critério de repasse e, não mais, a carga horária total de curso que prevalecia, até então. A política de resistência à reforma do Ensino Médio aliada à nova política de repasse orçamentário criou uma “onda” de reformulações de propostas curriculares e reacendeu o debate sobre as diretrizes de uma organização curricular integrada para esse recorte de educação formal na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É nesse contexto de necessidade e urgência de reformulação de propostas curriculares que nasceu a pesquisa aqui relatada, inserindo-se o autor deste texto como sujeito pesquisador e profissional atuante, questionador, mediador e proponente e a coautora, como orientadora do estudo.

37 O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) é formado por 41 instituições – 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II – que são representados pelos dirigentes máximos de cada uma delas. Disponível em: <https://portal.conif.org.br>

O percurso da pesquisa interventiva foi acompanhado desde sua gênese pela metáfora do Frankenstein, adjetivação captada durante as discussões juntamente com os pares nos processos de planejamento curricular. No âmbito das discussões curriculares o termo Frankenstein refere-se a uma aparente desconexão dos vários componentes que se somam para formar o currículo baseado em disciplinas. Sintetiza uma problematização em torno do isolamento dos componentes curriculares, cada qual sendo enxergado por seus respectivos docentes como um fim em si mesmo e dos efeitos deletérios dessa compartimentação ensimesmada sobre o percurso escolar dos estudantes.

No contexto investigado, em que a tecnologia de organização curricular por disciplinas (Lopes; Macedo, 2002; 2011), mais do que naturalizada pela grande maioria dos sujeitos envolvidos como única composição possível, constituiu-se como discurso político, surge a necessidade de se discutir princípios indutores de integração curricular e finalidades pedagógicas do currículo integrado. Galvanizar³⁸ o Frankenstein foi a intenção interventiva que guiou o processo, perpassando pela questão de como criar sentido ao currículo de forma que não seja somente um somatório “aleatório” de disciplinas que lutam para sua sobrevivência ou existência em um contexto que se encontra sob pressão. No afã de garantir o conhecimento universalmente reconhecido e sistematizado, por meio de disciplinas, na superação da dualidade³⁹ da escolarização, conseguimos dar sentido ao currículo integrado? Há integração curricular no currículo do Ensino Médio Integrado? Ou apenas somatório e costura de componentes disciplinares que se traduzem em percurso formativo “grande e pesado” sem um projeto coletivo, planejado e consciente de integração curricular?

O percurso investigativo foi marcado pela perspectiva de que é preciso estudar o currículo integrado, entendendo e incorporando as orientações oficiais das políticas curriculares para esse recorte de educação formal, sem menosprezar

38 Galvanizar: eletrizar por meio de uma pilha. Excitar por meio de correntes elétricas que produzem movimentos de contração e distensão nos nervos de animais vivos ou mortos. Sujeitar (músculo) à ação de uma corrente elétrica, para fins de estimular fisiologicamente. Em referência a Luigi Galvani (médico e físico italiano, 1737-1798). Em sentido figurado tornou-se sinônimo de reanimar, dando vida ou energia a; arrebatado, inflamar, eletrizar (Caldas Aulete, 1985. p. 914).

39 Dualidade expressa uma fragmentação da escolarização a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho. A escolarização não é uniforme, nem unificadora, mas constituída pela unidade contraditória de duas redes: a rede de formação dos trabalhadores manuais e a rede de formação dos trabalhadores intelectuais. No Brasil, essa diferenciação se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de públicos com diferentes origens e destinação social. Durante muito tempo o ensino médio (propedêutico) ficou restrito àqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior, enquanto a educação profissional era destinada às classes mais pauperizadas (Campello, 2008, p.136-140).

os limites e as possibilidades de cada instituição escolar, por meio dos seus sujeitos atuantes, no processo de ressignificar tais orientações (Ball, Maguire, Braun, 2016).

A pesquisa interventiva foi constituída e organizada em movimentos, cujo caráter se diferencia do de etapa, por não cumprir necessariamente um ordenamento temporal pré-fixado. Um dos movimentos se tratou de uma imersão exploratória no campo de pesquisa. Nesse movimento ocorreram a observação participante e a participação observadora em fóruns e órgãos colegiados do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em suas instâncias de construção de textos curriculares para o ensino técnico integrado ao ensino médio. Caracterizou-se como a imersão exploratória de caráter implicado, a primeira participação observadora/observante (Macedo, 2009; Wacquant, 2003). Nesse caso, a participação observadora significou garantir que houvesse, minimamente, um debate coletivo em torno da reformulação dos projetos pedagógicos de curso (PPC), para que não se reduzisse a uma simples adequação de carga horária à Resolução CNE/CP n.º 1/2021 (Brasil, 2021).

A inserção do investigador no processo, como coordenador pedagógico, foi providencial para assegurar uma problematização em torno do isolamento dos componentes curriculares, bem como ao número excessivo de componentes disciplinares ofertados, tornando as trajetórias escolares dos estudantes extremamente exaustivas. Tornou-se premente, desse modo, a orientação para que o conceito de integração curricular aparecesse nas discussões de reformulação dos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFES *campus* Nova Venécia realizadas no ano de 2021.

As análises documentais, ainda que colocadas como um dos movimentos, foram realizadas durante todo o processo e consistiram em analisar textos curriculares desde a esfera federal legislativa: leis, portarias do CNE, até resoluções internas do IFES. Outro movimento constituiu na imersão para reunir dados por meio de entrevistas semiestruturadas selecionando os sujeitos da pesquisa a partir da imersão exploratória. Esse movimento exigiu o apoio da metodologia da escuta sensível de Barbier (1998) para melhor qualificar o registro das entrevistas (a gravação de voz, a gravação em vídeo) e o registro de notas (diário de campo), para que tanto as expressões verbais, quanto as não verbais pudessem ser objetos de registro, assim como, permitir um tratamento dos dados com maior complexidade.

Ao longo do movimento foram entrevistados onze docentes, três gestores, três técnicos administrativos em educação, totalizando 20 horas e 41 minutos de entrevistas gravadas. A seleção dos/as colaboradores/as da pesquisa se deu a

partir das imersões exploratórias do primeiro movimento, tendo como critério de inclusão a condição de gestor/a do *campus* ou a participação ativa no planejamento curricular para o Ensino Médio Integrado do IFES *campus* Nova Venécia em 2021. Os roteiros de entrevistas foram construídos a partir de reflexões e perguntas surgidas no movimento exploratório, tais como: (1) Como os sujeitos da pesquisa compreendem a relação entre formação para o trabalho (formação técnica e profissional) e formação propedêutica em um mesmo currículo? (2) É desejado construir um currículo integrado pelos sujeitos envolvidos? (3) Como os sujeitos envolvidos na reformulação do(s) projeto(s) pedagógico(s) de curso compreendem as possibilidades da interdisciplinaridade no currículo do Ensino Médio Integrado? (4) Enxergam a possibilidade de permeabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento no currículo integrado? (5) Como garantir o *espaçotempo* necessário em um currículo fortemente disciplinarizado; o *espaçotempo* para a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade necessária para o currículo integrado? (6) Será que essa “necessidade” colocada pelo pesquisador implicado é enxergada, compreendida e desejada pelos outros sujeitos que formulam o texto curricular? (7) Quais arranjos e operações de currículo são vistos como possíveis para a promoção da integração curricular? (8) A carga horária total e diária é enxergada como excessiva pelos sujeitos? (9) A fragmentação do conhecimento no currículo em um número excessivo de componentes disciplinares a serem cursados simultaneamente é enxergado e compreendido como problema? (10) Quais arranjos são possíveis nas matrizes curriculares? (11) As disciplinas deveriam se fundir em áreas? (12) O conteúdo deveria ser vinculado por temas transversais? (13) Existiriam componentes multidisciplinares baseados em temas? (14) Quais possibilidades são vislumbradas para a organização dos tempos e espaços para os discentes? (15) As avaliações podem ser elaboradas coletivamente ou devem ser feitas por componente, preservando o modelo de avaliação por disciplina? E, há sobrecarga sobre o discente em relação à quantidade de avaliações a se submeterem em curto tempo? (16) Por que estamos fazendo a reformulação do(s) Projetos Pedagógico(s) de Curso? (17) Quais as motivações são enxergadas pelos sujeitos para o processo de revisão/reformulação? (18) Os sujeitos conhecem os textos curriculares que reacenderam o debate em torno do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? (19) Os sujeitos enxergam pontos nas reformas realizadas nos documentos nacionais que permitem flexibilidade do currículo? Isso é enxergado positivamente ou negativamente? (20) Os sujeitos enxergam que a resistência e identidade dos Institutos Federais devem sempre perpassar pela oferta no formato disciplinar com ênfase na transmissão de conteúdo? (21) Seria a insistência nessa organização curricular enxergada como contra efetiva? Na medida em que, na tentativa de superação da dualidade escolar,

a organização curricular contribui para a exclusão de estudantes, com especial destaque para estudantes oriundos das classes trabalhadoras mais pauperizadas, visto que o volume de componentes cursados simultaneamente e suas respectivas avaliações somados a um programa de assistência estudantil não universalizado, muitas vezes precário, contribui para sobrecarga dos estudantes e, em muitos casos, para índices elevados de reprovação, com conseqüente evasão e desistência em seus percursos estudantis no IFES. (22) Quais são os problemas enxergados pela gestão escolar que de fato impõem uma redução de quatro para três anos no período de integralização curricular do Ensino Médio Integrado? (23) Os sujeitos envolvidos conhecem o conceito de trabalho como princípio educativo? Como compreendem o conceito? (24) Os sujeitos enxergam problemas nos critérios que estabelecem o êxito curricular dos estudantes?

Outro movimento deu-se a escuta de todas as entrevistas e o ato de selecionar e transcrever as falas. Depois de transcritas e organizadas, foram criadas as caixas de conteúdos, os *briques*, a fim de serem bricolados (Kincheloe; Berry, 2007). Uma vez etiquetados com comentários e títulos, os *briques* assumiram suas possíveis posições em uma organização em tessitura “a partir de fragmentos selecionados e colocados juntos, de forma a (re)configurar a dinâmica das relações na realidade, levando a conclusões que geram a necessidade de ampliação das investigações,” como pontuam Almeida e Sá (2021, p. 946).

A seleção de excertos que compuseram a tessitura seguiu dois princípios: (1) demonstrar a variedade de interpretações e sentidos atribuídos a um mesmo conceito ou signifiante; (2) demonstrar a capacidade riquíssima dos profissionais de interpretação da sua práxis, ou seja, como a prática e o cotidiano são construtores de conceitos, já que tratando de “sujeitos”, esses constroem conceitos para interpretar sua prática ratificando a perspectiva adotada a partir de Ball e colaboradores(as) (2016) de que políticas em escolas, como texto e discurso, não simplesmente se implementam, mas estão submetidas a processos de interpretação e tradução.

Como os Institutos Federais gozam de autonomia pedagógica, os processos de reformulação de projetos pedagógicos de curso marcam a influência das comunidades disciplinares para além do contexto da prática, atingindo o contexto de definição de textos curriculares (Ball, Maguire, Braun, 2016; Busnardo e Lopes 2010). Partindo dessa perspectiva foi possível apre(e)nder alguns conceitos e máximas emergentes com uma potência *sui generis* tanto de alargar o horizonte compreensivo sobre a realidade do currículo integrado atuado, como demonstrar que a atuação no contexto da prática influencia no contexto micro de formulação de textos curriculares.

Outro movimento constituiu na geração da proposta interventiva. A partir do exercício de escuta sensível dos sujeitos que participaram do processo e das reflexões decorrentes, foi produzido um plano de ação para as reformulações de projetos pedagógicos de curso. O plano de ação foi constituído de um roteiro de planejamento curricular com base nas perspectivas apresentadas, trazendo pontos e momentos de planejamento curricular evidenciados no tratamento dos dados construídos somados a elementos trazidos a partir das reflexões pós-imersões de campo. Salientamos, contudo, que, ainda que tenha havido a entrega do produto final: proposta interventiva, *a posteriori*, houve um caráter dialógico durante toda a realização da pesquisa, havendo intervenções desde o primeiro momento. Como a pesquisa foi delineando (e sendo delineada) em um caráter de pesquisa-formação (Pereira, 2013; Macedo, 2020), materializou-se, pois, um processo investigativo-interventivo a-con-tecido. (Almeida; Sá, 2017; 2021).

Outro movimento constituiu na participação implicada nas comissões institucionais de produção de propostas curriculares após a elaboração das propostas interventivas. Destacamos que a pesquisa se fez *pari passu* ao processo de intervir no território pesquisado. Ainda que haja uma proposição *a posteriori*, este trabalho foi interventivo desde sua escolha temática, gênese, desenvolvimento e apreciação formal.

Desde o início da investigação, portanto, deu-se a construção de um plano de ação, em forma de um roteiro para o planejamento curricular. Este, por sua vez, pela natureza imprevisível da agência (do atuar) dos sujeitos da educação, foi tratado como um roteiro multivetorial, ou seja, não linear, partindo da perspectiva de que elaborar um roteiro em formato de passo-a-passo poderia pré-condenar a proposta interventiva à inexecutabilidade. Assim, a proposta interventiva foi dividida em quatro vetores, a saber: (1) elementos que não podemos nos furtar em discutir em um planejamento curricular para o currículo integrado para o Ensino Médio Integrado; (2) estabelecimento de um teto de disciplinas a serem cursadas simultaneamente; (3) uma proposta exequível de indução de integração curricular; (4) uma proposta de revisão pontual de uma normativa interna (Regulamento da Organização Didática) a fim de permitir um leque maior de possibilidades para o planejamento curricular do currículo integrado no IFES.

(1) O primeiro elemento que não podemos nos furtar em um planejamento curricular é a formação. Acreditamos que os conceitos tão caros às perspectivas marxianas e gramscianas de educação profissional e que, de certa forma, prevalecem com influência nos textos curriculares (no contexto de produção de textos), se considerados importantes, poderiam estar mais próximos da práxis

dos sujeitos que atuam/praticam as propostas curriculares. Educação integral, omnilateralidade, politecnia, trabalho como princípio educativo e currículo integrado devem ser apresentados aos sujeitos de forma mais sistemática. Acrescentaríamos, atualmente, integração curricular, como conceito distinto de currículo integrado. Acreditamos que estudos sistematizados e institucionalizados das legislações específicas também se fazem necessários.

A tecnologia de organização disciplinar se apresentou como algo inexorável, ou pelo menos duradouro, no/do currículo integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Partindo dessa perspectiva, a partir do processo de escuta, foram elencados alguns pontos julgados fundamentais na composição de um plano de ação para o planejamento de propostas curriculares para o Ensino Médio Integrado:

- Estabelecimento da forma de trabalho das reuniões de reformulação curricular: presenciais; remotas ou alternado, momentos presenciais e remotos;
- Atribuição de funções de coordenador(a) e secretário(a);
- Criação dos subgrupos de trabalho;
- Estabelecimento dos mecanismos de registro de memória do processo de planejamento. Tipo de ata. Haverá registro do contraditório para compor as memórias?

Também dentro dessa perspectiva seria necessário estabelecer:

- Princípios pedagógicos da proposta curricular: perfil de formação do estudante atrelado ao atendimento das demandas sociais (ENEM, mercado de trabalho, BNCC, educação integral). Como esses princípios apareceriam na proposta;
- Tempo de permanência no espaço escolar pelo estudante. Tempo integral ou não? Haverá previsão de contraturno? Estabelecimento do planejamento de turnos e contraturnos (horário de entrada, saída, intervalos e contraturnos). Levar em consideração à dependência de empresas de transporte privadas e ausência de assistência estudantil universalista.
- Tempo do docente com o estudante e modelo de matriz de horários: quanto tempo de aula genericamente (45 min.; 50min.; ou 60min);
- Princípios indutores da integração disciplinar. Como será organizada a integração? Haverá interrelação de disciplinas por ementa? Componente

integrador? Temas transversais? Culminâncias em eventos previstos? Avaliações integradas? Haverá planejamento coletivo prescrito ou voluntário? A partir de que prática pedagógica será induzida a integração? - Estabelecimento do princípio de divisão de presença (carga horária) na matriz disciplinar para cada disciplina tida como obrigatória. Regulação da disputa por território na matriz curricular. Haverá itinerância optativa ou todo o percurso será obrigatório?

- Estabelecimento de teto de disciplinas (próximo tópico interventivo). Será primeiro organizado a matriz curricular para se decidir as ementas de conteúdo ou, ao contrário, decide-se os conteúdos e se organiza a matriz de disciplinas?
- Pesquisa e Extensão serão incorporadas ao texto disputando *espaçotempo* como atividades de ensino, ou não? Serão incorporadas ao percurso como “extracurriculares” ou farão parte do percurso que define o êxito do estudante?
- Estabelecimento de no mínimo duas aulas por disciplina por período letivo, a fim de garantir qualidade do percurso no componente disciplinar.
- Estabelecimento das possibilidades de metodologias e critérios de avaliação de êxito. Estabelecimento de mecanismos de avaliação da proposta curricular em si. Estabelecimento de previsão de prazo para a revisão da proposta curricular. Definição se os estudantes e egressos serão consultados na avaliação.

(2) Quanto ao estabelecimento de um teto de disciplinas a serem cursadas simultaneamente, em se tratando de um currículo tipo coleção (Bernstein, 1996), quanto mais disciplinas cursadas simultaneamente, mais pesado se torna o percurso curricular para os estudantes. Assim, em um contexto em que se pretende reduzir o percurso curricular de quatro para três anos, as operações de currículo, pressionadas pelas comunidades disciplinares em sua luta por poder curricular, dever-se-iam ser norteadas por um teto de disciplinas que limite o número de componentes disciplinares que o estudante possa cursar simultaneamente em um período letivo. Estabelecer um número máximo de componentes disciplinares por período letivo durante o planejamento curricular é garantir sanidade mental estudantil como princípio pedagógico. Assim, foi proposto ao grupo durante os momentos de pesquisa que pensássemos na possibilidade de um teto de 12 a 13 disciplinas como máximo que o estudante pudesse cursar simultaneamente, a fim de neutralizar a densidade que a proposta curricular poderia vir a tomar. Mesmo que

ainda seja um quantitativo grande de disciplinas, assumimos, resignadamente, que a limitação de um número máximo de componentes obrigatórios a serem cursados pelos estudantes é um princípio pedagógico responsável de organização curricular. O teto de disciplinas pode ser considerado uma das intervenções propostas já colocadas em prática no processo de reformulação curricular realizado em 2023.

(2) Outro vetor de intervenção está relacionado à indução da integração curricular. Esta partiu da constatação de que, em um currículo fortemente disciplinar, somente o que é disciplina é valorizado e garante o êxito formal do percurso ao estudante. Esse ponto de vista marcou profundamente o caráter interventivo no decorrer do processo. Foi um grande ponto de tensão durante as reuniões de reformulação de projetos pedagógicos de curso (PPC) o planejamento do mecanismo de indução de integração em uma proposta curricular fortemente disciplinarizada. Uma parte do grupo (incluindo o pesquisador) defendia(e) o *espaçotempo* de disciplina para alicerçar o trabalho coletivo de várias disciplinas, ou seja, uma disciplina com espaço na grade de horários que permitisse a interrelação de conteúdos de diferentes disciplinas. Esta tem sido inclusive uma das formas mais difundidas de indução de integração na Rede Federal, disciplina geralmente denominada Projeto Integrador ou Seminário Integrador. As principais críticas escutadas a esse modelo de indução de integração é o esvaziamento da interrelação entre disciplinas ao atribuir a apenas um docente a regência do componente. De fato, é uma crítica pertinente e recorrente no âmbito das discussões em processos de planejamento curricular, não só na Rede Federal. Em uma matriz curricular já extremamente inchada, coloca-se mais um componente, que em vez de permitir algum tipo de interrelação entre as disciplinas, é somente mais uma disciplina sem objeto definido, ou conteúdo estabelecido. Por isso, foi sugerida pelo pesquisador a criação de um ou mais componentes multidisciplinares regidos de maneira pluridocente, sustentados na metodologia de projetos propostas inicialmente por Kilpatrick (2008), desenvolvidas por Hernandez e Ventura (1998) com um *espaçotempo* definido dentro da matriz disciplinar em forma de componente curricular integrador com a participação pluridocente.

(3) A sugestão de uma proposta de revisão pontual de uma normativa interna (Regulamento da Organização Didática do IFES) chama a discussão para um outro vetor interventivo importante que é o “êxito escolar” no âmbito do Ensino Médio Integrado no IFES. A aprovação de um aluno no modelo disciplinar seriado é regulada pela sua não reprovação em mais de dois componentes. O estudante que reprova ao fim do período letivo (ano letivo), em três componentes, dos prováveis quinze a dezoito cursados, é retido. Ou seja, obrigado a cursar

toda a série novamente, ainda que tenha tido êxito na maioria das disciplinas cursadas. No processo de escuta sensível, o pesquisador também foi escutado e pôde compartilhar sua angústia sobre a não razoabilidade da manutenção desse mecanismo de “êxito” em um currículo formado por tantas disciplinas. Atualmente a retenção representa o principal obstáculo da oferta disciplinar por semestres letivos. Essa é mais uma rigidez que torna o currículo Frankenstein tão ameaçador para o percurso dos estudantes, daí a proposição interventiva de um pedido formal de revisão do Regulamento da Organização Didática do IFES.

Por fim, há algumas considerações advindas do processo da pesquisa-interventiva a que gostaríamos de dar destaque. A primeira é sobre o exercício da escuta sensível. O exercício obrigou o pesquisador (implicado), a despir-se de preconceitos e escutar colegas com os quais, até então, não tinha afinidade pessoal, nem cultivava um apreço intelectual. Como verdadeiros tapas de luvas de pelica, colegas (de quem menos se esperava) revelaram reflexões potentes sobre sua prática, trazendo conceitos emergentes fundamentais para compor a tessitura do trabalho.

Outro ponto foi o caráter de pesquisa-formação do a-con-tecer da pesquisa. Os diálogos estabelecidos ao longo das entrevistas a partir dos roteiros apresentados tiveram, deveras, impacto sobre o contexto de formulação de textos. Pontos elencados, refletidos e discutidos terminaram por aparecer no processo de reformulação. Entre esses pontos aos quais foi dado destaque nas conversas, para além da indução da integração curricular, foi a reflexão do currículo integrado frankenstein, como um currículo de exaustão. O debate da exaustão curricular na Rede Federal é um debate importantíssimo, que não pode ser perdido de vista, afinal as comunidades disciplinares, na luta para manter seu território, sob pressão, acabam por prejudicar o percurso de quem sustenta, ao fim, todo o mecanismo educacional: os estudantes. Assumimos, pois, como resultado do trabalho de pesquisa que uma das finalidades pedagógicas para uma proposta curricular é considerar a saúde mental dos estudantes, levando em conta que a exaustão não é sinônimo de qualidade de percurso educativo.

Outro ponto julgado relevante foi o trabalho teórico realizado no percurso de pesquisa de distinção entre currículo integrado e integração curricular no território de pesquisa enfocado. O termo currículo integrado se refere mais a uma finalidade política de uma política curricular que ideologicamente se sustenta no discurso da superação da dualidade escolar do que propriamente às finalidades pedagógicas de superação de fragmentação curricular. A distinção proposta ganha sustentação em Bernstein (1996) quando afirma que o currículo integrado não é

garantido pelo fato de uma disciplina utilizar conhecimentos de outra. A integração curricular pressupõe um certo grau de subordinação das disciplinas a determinados temas gerais e maior controle por parte dos docentes e discentes no processo de planejamento curricular. Esse apontamento acabou por remeter a outro debate importante na atualidade: o debate das itinerâncias (itinerários formativos) para o ensino médio previstas na Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017).

A possibilidade do currículo flexível, os itinerários formativos, é muitas vezes associada à perspectiva neoliberal de currículo, que trata o currículo como uma mercadoria feita para um consumidor, e como há consumidores de diferentes classes sociais, eles irão consumir segundo suas condições. É um debate profundo baseado em questões relacionadas às condições de desigualdade social e de escolarização no Brasil. Um currículo prescrito integralmente garante uma homogeneização de acesso ao conhecimento, independente de condições socioeconômicas, a partir de determinada perspectiva de se enxergar a problemática. Sem retirar a pertinência das críticas realizadas à Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), cremos, contudo, que a forma como esse debate tem circulado na Rede Federal tem nublado o debate sobre as possibilidades de flexibilização curricular para esse recorte de educação formal.

A Rede Federal, diferentemente de estados da federação, tem, em sua maioria, um corpo docente de servidores efetivos de carreira e infraestrutura física capaz de ofertar, para além de disciplinas obrigatórias, outros arranjos curriculares. Disciplinas optativas, ainda que acompanhadas de um currículo mínimo obrigatório, não tem sido uma opção que tenha ganhado perspectiva nos discursos circulantes na Rede Federal de EPT.

Com o a-con-tecer da pesquisa, questionamos a visão ingênua de crer que planejamento e organização curricular são elementos técnicos, que através de operações “matemáticas” de currículo, adição, subtração de componentes, divisão e multiplicação de carga horária sejam suficientes para sustentar inovações pedagógicas pertinentes nas revisões de propostas curriculares. Foi possível compreender que os estudos biográficos trazidos por Pinar *et al.* (1996) e por Goodson (1997, 2008) são fundamentais para se compreender os repertórios dos atores sociais que irão interpretar e traduzir a proposta curricular, como trazido por Ball, Maguire e Braun (2016). O repertório individual, biográfico, estabelece os limites do imaginário para o planejamento curricular.

Encerramos este relato com uma frase que apareceu no processo, tratado pelo pesquisador como uma máxima, pela capacidade sintética: “para haver

integração curricular é necessário que o docente tenha formação, vontade e obrigação". Formação, visto que o Ensino Médio Integrado é um projeto curricular e sem o mínimo de contato com os textos e discursos que versam sobre o projeto de Ensino Médio Integrado, educação integral, ensino de tempo integral, currículo integrado, não há possibilidade de compreensões de propostas curriculares para além de um somatório de disciplinas em disputa por *status* e prestígio curricular. Vontade está no plano da subjetivação em que atuam. Para além dos projetos corporativistas e individualistas, a integração curricular é um projeto que preconiza regulação de processos educativos mais coletivos; é preciso vontade para se trabalhar produzindo conhecimento coletivamente. O próprio *modus operandi* curricular impele para um trabalho compartimentado. Ou seja, para remar contra a maré é preciso muita vontade e força, e força de vontade. Por fim, a questão da prescrição curricular. Ainda que o currículo prescrito esteja sempre sujeito a interpretações e traduções múltiplas, torna-se necessária a materialidade de um texto que "obrigue" a indução da integração curricular. Ao se tornar algo legalmente prescrito, aumenta-se a força daqueles que tem vontade para efetuar inovações curriculares que induzam a integração curricular.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. de. Concepções de Intervenção do Mestrado Profissional em Educação: Tessituras Curriculares de uma Pesquisa. **Anais** da 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.
- ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. de. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e- Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 938-960, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p938-960> Acesso em: 20 de mar. de 2022.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. Tradução de Maria Amália Ramos. *In*: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BRASIL. MEC, CNE. **Resolução CNE/CP: Nº 01 de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União, 6 de janeiro de 2021, Seção 1, p. 19-23.

BRASIL. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos** - Edição 2020. Brasília: MEC; SETEC, 2020. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/> Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BUSNARDO, F.; LOPES, A. C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, v. 16, p. 87-102, 2010.

CALDAS AULETE, F. J. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Delta. 1985.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.*(org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPELLO, A. M. Dualidade educacional. *In*: **Dicionário da educação profissional em saúde**. Org: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C F. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 136-140.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Coletânea de textos de Goodson organizada por António Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**: abordagens históricas. Trad. de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILPATRICK, W. **O método de projectos**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. de. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: MACEDO, E. F. de; LOPES, A. C. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

MACEDO, R. S. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação**: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular. Curitiba: CRV, 2020, p. 44.

PEREIRA, A. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 13, n. 29, Jul.-Dez, 2013, p. 9-35.

PINAR, W. F.; REYNOLDS, W. M.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P. M. **Understanding curriculum**. Nova Iorque: Peter Lang, 1996.

RAMOS, M. N. Dicionário da educação profissional em saúde. Currículo Integrado. P. 77-81. *In*: PEREIRA, I. B. *et al.* **Dicionário da educação profissional em saúde**. EPSJV, 2008.

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

WACQUANT, L. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.



10

*Késia Zoteli de Oliveira Delevedove
Tatiana Polliana Pinto de Lima*

A EXTENSÃO COMO ELEMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99079.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99079.10)

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), é uma modalidade educacional que tem como objetivo principal a formação do sujeito para o “exercício de profissões”, visando à inserção e atuação do cidadão no mundo do trabalho e na vida em sociedade, em que os Institutos Federais (IF) são instituições públicas responsáveis pela oferta desta modalidade de ensino. No Brasil, a EPT compreende a educação de diferentes níveis, sendo elas: técnica de nível médio, graduação e pós-graduação.

Na lei de criação dos IFs, a de n.º 11.892/2008, dentre as suas finalidades e características, temos o estímulo à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, apontando a importância da dialogicidade da instituição acadêmica com a sociedade. Contudo, pensar nessa indissociabilidade no processo de ensino e de aprendizagem requer um (re)pensar das práticas docentes, refletindo sobre a importância de um distanciamento do ensino bancário a fim de favorecer a aproximação da teoria com a prática, visando, assim, à atuação dos estudantes como protagonistas na construção do conhecimento. Frigotto (2012, p. 27) apresenta a práxis como “unidade dialética entre a teoria e a prática, pensar e agir”, mas destaca que não é algo simples e que “traz a marca dos conflitos”.

Considerando que as atividades de ensino constituem as atividades fundamentais de uma instituição de ensino, tal qual dos IFs, e as atividades de pesquisa fortemente presentes na rotina dos docentes-pesquisadores, a extensão acaba ficando marginalizada no ambiente acadêmico. No entanto, a extensão universitária vem se fortalecendo em um processo de amadurecimento, tornando-se compulsória, através das diretrizes apresentadas na resolução CNE n.º7/2018. Esta sinaliza que a extensão precisa estar vinculada aos currículos dos cursos de graduação, ficando isso popularmente intitulado como “curricularização da extensão”.

Apesar da curricularização da extensão se apresentar como obrigatória no currículo dos cursos de graduação, não há impedimentos de expansão para outras modalidades de ensino. No contexto do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), onde houve um maior aprofundamento deste estudo, o Conselho Superior publicou a resolução n.º 38/2021, que regulamenta as diretrizes da extensão no currículo no âmbito do IFES, preconizando em seu art. 24 que “esta resolução poderá ser utilizada como referência, no que couber, para curricularização da extensão em cursos técnicos e cursos de pós-graduação” (IFES, 2021, p. 6).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar a percepção dos docentes acerca da pertinência da vinculação da extensão ao currículo dos cursos de nível médio, especificamente na modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI)⁴⁰. Salienta-se que, apesar de termos delimitado a extensão como foco deste estudo, não podemos apresentá-la de maneira isolada, por este motivo defendemos que não basta escrever que há a possibilidade de um ensino indissociável entre a pesquisa e a extensão, é necessário garantir estratégias de espaço, tempo e condições estruturais para que todos os estudantes possam participar dessas atividades e, ainda, terem registros em documentos oficiais de sua formação na perspectiva da indissociabilidade.

Para trazer especificidades do *locus* da pesquisa, não apenas pelo olhar da pesquisadora, mas também dos sujeitos envolvidos no mesmo ambiente, este estudo utilizou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, através da organização de rodas de conversa. Tendo como sujeitos participantes da pesquisa os docentes do IFES – Campus Nova Venécia⁴¹, recorreu-se a Ibiapina (2008 *apud* Pereira, 2019, p. 92) quando se refere à pesquisa colaborativa como “uma proposição do pesquisador, sendo uma investigação microsocial, sem perder de vista as questões da totalidade, contradição e práxis do método dialético”.

Após os dados coletados, seguimos as etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2021), sendo: pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados, inferências e interpretações. Assim, com os dados tratados realizou-se a triangulação destes com pesquisas anteriores, documentos e legislações pertinentes.

Portanto, o presente texto apresentará o referencial teórico para embasamento acerca da temática, seguido dos resultados obtidos mediante a triangulação dos dados, e por fim as considerações finais das autoras.

40 O Ensino Médio Integrado (EMI) é a expressão curricular da Educação Integral, possibilitando uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, não fragmentando a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, articulando os currículos com as práticas sociais, superando a simples aquisição de habilidades instrumentais, sem a compreensão de seu papel no processo produtivo. Busca superar a contradição entre trabalho intelectual (teoria\ciência) e trabalho manual (técnica\execução) e criar condições para que o educando seja capaz de produzir ciência, tecnologia e arte, integrando o saber acadêmico com o saber popular (Pacheco, 2020, p. 12).

41 Com a finalidade de manter o anonimato dos participantes, foram criadas identificações para cada pessoa envolvida, seguindo uma numeração aleatória para os participantes de cada roda de conversa, sendo os momentos R (roda de conversa) enumeradas como R1, R2 e R3 e os P (participante) com P1, P2, P3 etc., para cada roda. Assim, cada participante teve sua referência criada a partir do momento de que participou e de '1' um número aleatório de participante, R (1, 2 ou 3) ou P (1, 2, 3, 4 ou 5).

CURRÍCULO E EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Ao tratar da curricularização da extensão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio, recorreu-se a Nosella (2016, p. 184), que ao analisar os escritos de Gramsci, destaca a ausência relacional entre sociedade e currículo, nos apresentando uma dicotomia entre a “concepção educativa representada no currículo escolar e a concepção de vida e de história representada pelas relações sociais concretas em que vivem as crianças”.

Nesse sentido, Sacristán (2017) nos traz a compreensão de que o currículo precisa refletir as finalidades culturais e sociais que cabem a escola, sendo o instrumento que faz da escola um sistema social. Afinal, a educação é influenciada por diversos fatores que extrapolam o ambiente escolar, como economia, política, cultura etc. Portanto, torna-se possível compreender que o currículo extrapola o conjunto de disciplinas que são ministradas aos estudantes, não sendo algo estático, e que requer movimento para que, de fato, promova a construção do conhecimento, partindo de uma relação entre os discentes, docentes e comunidade.

Diante disso, Freire (1996, p. 32) aponta que o ensinar exige apreensão da realidade, ao colocar que é “preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”, nos apropriamos disso como forma de reforçar a relevância da extensão como um caminho possível para a formação *omnilateral*⁴² dos estudantes da EPT, minimizando a dicotomia entre currículo escolar e práticas sociais.

Assim, tendo os IF a finalidade de contribuir para uma formação integral dos estudantes alicerçada por uma proposta curricular inovadora, que também compreenda as demandas da comunidade, percebe-se a necessidade de pensar em práticas educacionais que possibilitem um caminhar emancipatório através de processos de ensino e de aprendizagem fundamentados na dialogicidade com a realidade da sociedade. E, é neste aspecto que a extensão no currículo, ou como ficou conhecida a “curricularização da extensão”, pode contribuir para o protagonismo estudantil na construção do conhecimento.

42 Sendo tal formação compreendida como “aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre” (Sousa Junior, 2008, p. 284).

Os IF têm a atuação fundamentada na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A extensão universitária, como ainda é conhecida no contexto acadêmico, foi a última a surgir, visto que foi na segunda metade do século XIX que manifestações extensionistas aconteceram na Inglaterra, avançando pela Europa até chegar na América. No Brasil é registrado um início dos movimentos extensionistas no ambiente universitário em 1911 (Paula, 2013).

Antes de apresentarmos o conceito de extensão, é válido ressaltar que este tem passado por um processo de amadurecimento, e que sua compreensão foi baseada nos modelos de oferta de cursos e de prestação de serviços, bem como ferramenta de transformação social, difusora de conhecimento, assistencialismo, dentre outros, sendo ainda, um “conceito em construção” (Silva, 2020, p. 21).

Apesar de ser registrada oficialmente a extensão universitária no Brasil em 1911, conforme supracitado, há autores que apresentam demarcações temporais bem anteriores a essas. Serva (2020), sustentada por Sousa (2010), apresenta que desde o Brasil Colônia ocorre extensão universitária em território brasileiro, sendo este movimento realizado por acadêmicos formados no exterior e que ao retornarem ao Brasil atuavam em lutas sociais, em “defesa dos oprimidos, como, por exemplo, nas lutas pela abolição da escravidão” (p. 79) e, ainda que as práticas são identificadas a partir de cursos livres ofertados aos nativos pelos Jesuítas.

Afinal, qual o conceito de extensão universitária atualmente? De acordo com a Política Nacional de Extensão, a extensão universitária é o “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (Forproex, 2012, p. 28).

Em detrimento desses conflitos conceituais, consideramos importante compreender a influência dos estudos de Paulo Freire (2021) para a consolidação do conceito de extensão. Na obra *Comunicação ou extensão?*, em que ao questionar se é extensão ou comunicação, o autor aponta que muito mais que estender o conhecimento ou uma prestação de serviço da universidade para uma comunidade, vista como inferior, é necessária a comunicação. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2021, p. 89), afinal para haver uma comunicação é preciso haver diálogo. Portanto, a transformação social parte deste entendimento de dialogicidade, que é preciso haver comunicação, aonde as partes estão envolvidas de maneira ativa no diálogo.

Nesse aspecto da dialogicidade entre os atores extensionistas, Thiollent (2002) endossa a diversidade cultural, educacional e interesses entre o público

envolvido em ações extensionistas, reforçando que a extensão ultrapassa o ambiente universitário e nos possibilita a (re)construção de saberes de maneira coletiva. Deste modo, percebe-se que a extensão universitária busca a ruptura “dos muros da escola”, fomentando a dialogicidade com a sociedade, sendo dialógico aquilo ou aquele que se “empenha na transformação constante da realidade” (Freire, 2021, p. 51).

Na perspectiva do fortalecimento da extensão, devemos considerar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, o primeiro documento oficial que previu a curricularização da extensão, regulamentado pela Lei n.º 10.172/ 2001. Este contemplava, na meta 23, a necessidade de “assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (Brasil, 2001). Posteriormente, o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014, uma vez que o proposto como PNE 2010-2020 demorou para ser publicado, apresenta na meta 12.7 a necessidade de:

assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014).

O Ministério da Educação, em 2018, publicou a resolução n.º 7, que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, ou seja, apresenta as Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (DCEU) nos cursos de graduação, considerando os aspectos da extensão na formação dos estudantes. Destaca-se que a referida resolução apresenta as diretrizes para a extensão nos cursos de graduação, e que eles podem ser inseridos nos currículos dos cursos de pós-graduação. Sendo assim, nota-se que apesar de a curricularização da extensão ter sido regulamentada apenas nos cursos de graduação, não há impedimentos legais para que possa acontecer em outros níveis educacionais.

Nesse sentido, a resolução IFES/CS n.º 38/2021, que regulamenta as diretrizes da extensão no currículo no âmbito do IFES, dispõe no art. 24 que “esta resolução poderá ser utilizada como referência, no que couber, para a curricularização da extensão em **cursos técnicos** e cursos de pós-graduação” (IFES, 2021, p. 6, grifo nosso). E é a este trecho que nos apegamos ao trazer a problemática da curricularização da extensão na EPT de nível médio.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA

Para Sousa (2010), a extensão somente conseguirá definir os caminhos a serem trilhados quando os sujeitos de sua prática assumirem a sua concepção. Seria então a extensão propiciando que a instituição de ensino produza conhecimento com e para a região local.

A extensão no IFES, de acordo com o PDI vigente, é norteada pela resolução do Conselho Nacional de Educação que trata as diretrizes da extensão universitária (Resolução CNE n.º 7/2018), e o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Marco Legal de CT&I), sendo compreendida como

a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2019).

Percebe-se nesse trecho que a extensão deve ser organizada organicamente e explicitamente dentro da matriz curricular dos cursos do IFES, não somente como uma defesa implícita ou escamoteada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), visando a não existência de uma primazia do ensino em detrimento da extensão e da pesquisa.

Cabe salientar que, uma vez que os PPCs são norteados pelas legislações fundamentais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), eles contemplam em seu corpo textual a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, mas não descrevem como poderão oportunizar aos estudantes essas possibilidades. Sendo assim, a extensão se faz presente nos currículos vigentes, porém de maneira voluntária por parte dos servidores e discentes.

Como exposto anteriormente, a extensão tem passado por um amadurecimento conceitual, por isso foi considerado relevante compreender as percepções dos participantes da pesquisa quanto ao conceito e prática deste princípio educativo no IFES campus Nova Venécia. A partir das narrativas, conforme a tabela 1, percebeu-se uma associação com as diretrizes extensionistas, sendo

elas: interação dialógica, formação cidadã dos estudantes, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e impacto e transformação social.

Tabela 1 - Percepção quanto ao conceito e prática de extensão

Subcategorias	Nº	% frequência
Interação Social	21	30%
Estrutura extensionista	13	18%
Características do <i>locus</i> da pesquisa	8	11%
Formação docente	8	11%
Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	5	7%
Carga horária docente	4	6%
Supremacia do ensino	3	4%
Estrutura Institucional	2	3%
Experiência em outra instituição	2	3%
Necessidade de uma identidade institucional	2	3%
Disfunção entre a proposta institucional e a prática realizada	1	1%
Inestabilidade da educação pública	1	1%
Protagonismo da comunidade acadêmica	1	1%
TOTAL	71	100%

Fonte: autoras (2023).

Iniciando pela interação dialógica, de acordo com a orientação normativa IFES/CAEX n.º 1/2020, no âmbito do IFES esta é compreendida “por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (IFES, 2020, p. 7). Notou-se na pesquisa que, apesar de haver uma porcentagem significativa quanto à interação social (30%), ainda não está claro como ocorreria na prática para toda a comunidade acadêmica. Observemos a narrativa de R2P1 (2022): “*Bom! O conceito, eu acho que o nome já diz, é estender a escola indo para a comunidade*”.

Todavia, Freire (2021) nos aponta que a extensão é muito mais que estender os conhecimentos acadêmicos para a comunidade, é dialogar, ativamente, com a comunidade e, que esse diálogo ativo requer a interação e participação de todos os sujeitos envolvidos.

Ainda, R2P4 complementa a sua percepção apresentando um sentido único do conceito de extensão:

*A extensão parte dessa ideia de estar além dos muros da escola mesmo, porque, às vezes, quando a gente pensa em escola, pensa somente você transmitindo conhecimento para as turmas já existentes. Só que quando a gente fala na questão do Instituto, e a extensão sendo um dos tripés do Instituto, você busca um trabalho fora dos muros da escola, **porque você pode dar um suporte para a resolução de algum problema ou uma demanda vinda da sociedade** (R2P4, 2022, grifo nosso).*

É perceptível nessas narrativas que a compreensão de extensão se dá por um viés de assistencialismo, como se a comunidade acadêmica tivesse a finalidade de resolver problemas da sociedade a partir de percepções endógenas. A extensão, bem como a pesquisa, precisa ter uma concretude, sendo indispensável a dialogicidade com a sociedade e a busca pela solução acontece em diálogo constante com os sujeitos envolvidos.

É contundente ressaltar que, para propor soluções para os problemas da sociedade, antes precisamos dialogar e nos permitir aprender com a sociedade, pois além de poder compartilhar os conhecimentos de dentro para fora, os conhecimentos também advêm de fora para dentro. Freire (2021) afirma que o conhecimento não se dá a partir da imposição de conteúdos advindos de um sujeito já transformado para um sujeito recebedor, "dócil e passivo", mas sim de um processo de imersão na realidade do sujeito de maneira transformadora.

Desta forma, percebe-se que para que seja possível transformar uma realidade é preciso se permitir aprender com a comunidade, é preciso se colocar na condição de aprendizagem, destacando, neste contexto, a indissociabilidade da extensão com a pesquisa, que juntamente com o ensino, fora apresentada com 7% de frequência dos partícipes (tabela 1). Freire (2020, p. 29), ainda, apresenta que "é por isso mesmo que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo".

Apesar dos desafios estruturais elencados pelos participantes, tais como: ausência de formação docente acerca da extensão, estrutura administrativa da extensão, identidade institucional, dentre outros, foi unânime a opinião favorável para que ocorra a curricularização da extensão no Ensino Médio Integrado e que esta pode contribuir para uma formação *omnilateral*. Apesar de aparecer com 13% de frequência das falas, todos sinalizaram que concordam, e apresentaram que é uma alternativa viável para o Ensino Médio integrado do campus, e inclusive

apontaram falas (2%, conforme tabela 2) de que tiveram experiências exitosas com esse público. Somado a isso, sinalizaram que é preciso solucionar os problemas estruturais para, posteriormente ou simultaneamente, tornar a curricularização da extensão na EPT de nível médio viável, conforme a tabela 2.

Tabela 2 - Opinião acerca da curricularização da extensão

Subcategorias	Nº	% frequência
Problemas Estruturais	13	28%
Necessidade de formação dos servidores	9	19%
Contribuição para formação <i>omnilateral</i>	6	13%
Protagonismo estudantil	4	9%
Ausência de institucionalização de ações já existentes	3	6%
Contribuição dos Núcleos	3	6%
Supremacia do ensino tradicional	3	6%
Experiência na graduação	2	4%
Viável	2	4%
Possibilidade de uma formação equânime	1	2%
Experiência com Ensino Médio	1	2%
TOTAL	47	100%

Fonte: autoras (2023).

Nota-se que, novamente, os partícipes apontam a necessidade de pensar nos problemas estruturais (28%) e formação dos servidores (19%).

Ao trazermos a extensão como elemento formativo do estudante, vimos a perspectiva de ele atuar na equipe executora, orientado por um docente, favorecendo, assim, o protagonismo estudantil (9%) que, de acordo com a orientação normativa IFES/CAEX n.º 1/2020, pode ser demonstrada por:

- a) participação dos estudantes dos cursos regulares do IFES como membros das equipes executoras das ações de extensão propostas.
- b) atividades a serem desempenhadas por estudantes de cursos regulares ou de extensão na condição de protagonistas, sob orientação (IFES, 2020).

Ao pautar a formação *omnilateral* como condição para que o discente possa atuar no mundo do trabalho ou na vida de maneira consciente e crítica,

identificamos sua atuação em todo o processo de planejamento, elaboração, execução e avaliação de uma ação de extensão. Desta forma, ele terá condições de trabalhar em equipe, aprender atividades básicas de gestão de projeto e, com responsabilidades atribuídas a ele, poderá, ainda, ampliar a sua compreensão quanto à importância de seu posicionamento consciente e crítico em suas atividades.

Mediante as narrativas dos participantes e observações com a vivência no lócus da pesquisa, percebe-se que há diversas atividades realizadas que podem potencializar a extensão no currículo. Dentre essas há ações extensionistas que ocorrem sem institucionalização (6%). Sendo assim, identificou-se que a extensão ocorre com a participação de estudantes do Ensino Médio e, que por vezes, por falta de espaço e tempo do docente para planejar e institucionalizar, acabam sendo desconhecidas pela instituição.

No panorama atual, o IFES campus Nova Venécia oferta diversas ações de extensão, contudo para que o estudante possa participar como protagonista dessas ações é preciso ter um currículo que contemple espaço e tempo de qualidade, assim pensando em uma jornada estudantil com contentamento. E como pensar um contentamento deste sujeito, se atualmente os PPCs contemplam uma formação técnica integrada ao Ensino Médio em quatro anos, com uma média de 13 componentes curriculares por ano? Neste contexto, o aluno se vê na condição de estabelecer prioridades, optando por participar de aulas conteudistas, por exemplo, para ser aprovado no ano letivo.

Porque no funcionamento atual, no nosso campus, o nosso estudante tem currículo com, pelo menos, 13 disciplinas e que no contraturno, ele tem recuperação e outras atividades para estudar. Então, quando você tem um projeto, que o estudante precisa vir no contraturno para participar, porque ele é um projeto não curricularizado, essa adesão às vezes é baixa, ou ela fica restrita a quem pode pagar para vir e, que ao longo do tempo fica suscetível a ir diminuindo a quantidade (R1P1, 2022).

Uma possibilidade para minimizar o impacto dessa sobrecarga e possibilitar que o discente participe de projetos, seria ampliar a carga horária diária do estudante na instituição, mas o IFES *campus* Nova Venécia recebe alunos do município em que está inserido e das cidades vizinhas, além de ser distante do centro comercial, exigindo pensar também em condições alimentícias e logísticas de transporte e acolhimento destes alunos ao longo de uma jornada integral de estudos e formação. Desta forma, é preciso considerar a sua condição social e financeira.

Ainda neste aspecto, é importante destacar que a atuação do Ensino Médio nas ações de extensão, também, ocorre nas atividades vinculadas à graduação.

O IFES campus Nova Venécia contempla nos PPCs dos cursos superiores a extensão curricularizada, apontado por 4%, o que nos possibilita aprender com as experiências vivenciadas por estes.

Nesse contexto, percebe-se que o estudante, tanto da graduação quanto do Ensino Médio, pode ampliar suas oportunidades de trabalho, vivenciando experiências com pessoas de contexto social e profissional externos ao IFES, e aprendendo uns com os outros. Além disso, nota-se um amadurecimento e um estreitamento da relação entre o IFES e a comunidade.

Portanto, em virtude dos fatos mencionados, compreende-se que os docentes participantes da pesquisa apontaram ser favoráveis e compreendem o quão importante é a extensão na formação dos estudantes dos cursos do Ensino Médio. Contudo, não é o fato de inserirmos um texto no PPC apenas, é preciso traçar estratégias para que a extensão possa, efetivamente, ser oportunizada a todos os estudantes, tornando-se um caminho possível na EPT de nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de estudos teórico-metodológicos, percebeu-se que os Institutos Federais, como uma das instituições de ensino ofertantes da EPT de nível médio, têm em sua gênese a formação integral dos sujeitos a fim de reduzir a dicotomia educacional presente até os dias atuais, entre educação e trabalho. Entretanto, Nosella (2016) nos apresentou outra dicotomia presente nas escolas, entre o que está proposto no currículo escolar e a vida e história vivenciadas pelos estudantes.

Nesse ponto, entendemos que a extensão universitária, ainda marginalizada na atuação das instituições de ensino, pode contribuir para a redução de tais dicotomias. A extensão tem como principal objetivo ser interlocutora entre a instituição de ensino e a sociedade e, ao oportunizar aos estudantes vivenciarem o processo de ensino e de aprendizagem que dialoga com a sociedade, estes aprenderão a partir do que é real, convivendo em sociedade e ampliando seu horizonte. Salienta-se que, ao incluir o estudante no universo extensionista, este terá atividades desenvolvidas como equipe executora, o que possibilitará aprender, também, o trabalho em equipe e suas dimensões sociais e profissionais.

Unanimemente, os participantes das rodas de conversa afirmaram ser favoráveis e consideraram relevante a inclusão, efetiva, da extensão no currículo

formal dos estudantes de nível médio. Contudo, identificaram-se problemas tais como formação dos servidores acerca da extensão, condições estruturais para que os estudantes tenham condições de permanecer no espaço escolar para a participação efetiva de todos os estudantes, estrutura do setor administrativo da extensão, requerendo um planejamento de condições legais e estruturais favoráveis para que todos os estudantes tenham condições de participar das ações de extensão de maneira satisfatória. Desta forma, no aspecto das condições aos estudantes, é notório que, para viabilizar e consolidar uma política de fortalecimento e continuidade da extensão nos currículos da EPT de nível médio, é necessária a garantia de condições orçamentário-financeiras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Edição revisada e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Ed. extra. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade>. Acesso em: 16 jun. 2021.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, G. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Orientação Normativa CAEX nº 1/2020**: Institucionalização de ações de extensão. Vitória, 2020. Disponível em: https://proex.ifes.edu.br/images/stories/Regulamento_de_A%C3%A7%C3%B5s_de_Extens%C3%A3o_-_Orienta%C3%A7%C3%A3o_Normativa._ON_2020_.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES): 2019/2-2024/1. Pró-Reitoria de desenvolvimento institucional. Vitória: IFES, 2019a. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Resolução do conselho superior nº 38/2021**. Vitória, 2021. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_38_2021_-_Regulamenta_as_diretrizes_para_as_Atividades_de_Extens%C3%A3o.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, 4(1), 4-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 04 jan. 2023.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Edunab, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ermani F. da Fonseca. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SERVA, Fernanda Mesquita. **A extensão universitária e sua curricularização**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

SILVA, Wagner Pires da. Extensão Universitária: Um conceito em Construção. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 21-32, 2020. DOI: 10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22491>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Cronos**, v. 3, n. 2, p. 65-71. Natal, jul/dez. 2018.



11

Elizabeth Schneider Motta

Fábio Pessoa Vieira

ÉTICA NAS PESQUISAS COM SERES HUMANOS:

**ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS
DE EGRESSOS DO PROFEPT - IFES,
*CAMPUS VITÓRIA***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99079.11

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o tema da ética nas pesquisas científicas em seres humanos, sua evolução ao longo da história, especialmente, na área de educação, e o processo de submissão de projetos de pesquisa para análise do CEP/Conep. Como parte do estudo, para conclusão do Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (MPED/UFBA), foi realizada a pesquisa com o tema “Ética nas Pesquisas com Seres Humanos: análise das experiências de egressos do ProfEPT - IFES, Campus Vitória”.

A investigação está inserida nos conceitos teóricos e epistemológicos que alicerçam a proposta político-pedagógica do programa do MPED:

A proposta do Mestrado Profissional em Educação UFBA é trabalhar com redes educativas que busquem, em consonância com as intenções do curso, formar profissionais da educação capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar e, mais do que isso, intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana. Essa intenção de conhecer e realizar intervenções inovadoras efetivas no ambiente escolar, encontra respaldo na configuração da proposta curricular como um todo, orientada para um percurso de pesquisa construído no cotidiano dos espaços e atuação (Almeida; Sá, 2017, p. 3-4).

O objetivo da investigação foi identificar e analisar os relatos / experiências de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do IFES, Campus Vitória, quanto aos procedimentos éticos em suas pesquisas. Além disso, os objetivos específicos formam: a) avaliar o conhecimento dos egressos sobre o tema da ética nas pesquisas com seres humanos, e a necessidade de submissão de projetos de pesquisa ao CEP; b) avaliar dificuldades enfrentadas pelos egressos, durante a submissão de projetos de pesquisa para análise do CEP; c) propor ações para auxiliar o processo de submissão dos projetos de pesquisa ao CEP; d) construir um produto educacional, em forma de guia didático (E-book), reunindo informações e orientações, oferecendo mais facilidades aos pesquisadores no processo de submissão de pesquisa para análise ética.

O referencial teórico desta pesquisa intervenção apresenta o tema da ética nas pesquisas científicas em seres humanos e sua evolução ao longo da história, especialmente, no contexto da educação, a importância de se ter uma

pesquisa eticamente justificável, respeitando os participantes em sua dignidade e autonomia. Além disso, discorre sobre os trâmites de análise dos projetos de pesquisa em seres humanos no Brasil.

O QUE DIZEM OS TEÓRICOS SOBRE O TEMA?

A história da ciência, no decorrer dos séculos, nos mostra várias experimentações, realizadas sem levar em consideração o aspecto ético. Vários exemplos de “utilização” de seres humanos em estudos e pesquisas que chocaram a humanidade, devido à ausência de mecanismos de controle fundamentados em termos éticos e morais, resultariam em abusos nos experimentos com seres humanos – “uso” de pessoas em situação vulnerável, como os judeus e ciganos presos nos campos de concentração nazistas, pessoas internadas em hospitais psiquiátricos, crianças órfãs e até mesmo bebês (Hossne; Vieira, 1995, p. 17).

Em 1947, a pesquisa com seres humanos, como procedimento estabelecido, tomou força. O meio científico estabeleceu normas éticas para que as pesquisas fossem realizadas – o Código de Nuremberg⁴³, em geral, tido como marco histórico de código de conduta em pesquisas com seres humanos, internacionalmente aceito (Kottow, 2008, p. 3-4).

O Código de Nuremberg, basicamente, abrangia temas como o consentimento voluntário da pesquisa para conhecimento de seus participantes, e a não indução à participação. Determinava que a experiência teria que apresentar resultados vantajosos, não alcançáveis por outros métodos, e exigia a realização da experimentação em animais, anteriormente à pesquisa em humanos. O sofrimento deveria ser evitado, o risco minimizado e, na possibilidade de morte, o projeto não deveria ser realizado (Mello; Lima, 2004, p. 2). Em 1964, foi criada, na Finlândia, pela Associação Médica Mundial, a Declaração de Helsinque⁴⁴, que trata, basicamente, da necessidade de obediência a princípios científicos aceitos, bem como da revisão ética e científica e da qualificação dos pesquisadores, momento

43 Código de Nuremberg: este código tem 10 princípios básicos que tratam desde a livre vontade da pessoa em participar da pesquisa, até a questão do sofrimento físico e mental desnecessários. Foi formulado em agosto de 1947 por juízes dos EUA para julgar os médicos nazistas acusados.

44 Declaração de Helsinque: dividida em princípios básicos, pesquisa médica combinada com cuidados profissionais e pesquisa biomédica não-terapêutica envolvendo seres humanos; trata da necessidade de cumprimento dos princípios científicos aceitos, bem como, da revisão ética e científica e boa qualificação dos pesquisadores.

em que as questões éticas das pesquisas, e os procedimentos a serem adotados, foram mais aprofundados.

Portanto, com o notável aumento da atividade científica, sobretudo na área biomédica, na década de 1970, surgiu o Relatório de Belmont⁴⁵ (1978), que é o resultado das deliberações da Comissão Nacional para a Proteção de Sujeitos Humanos em Pesquisas Biomédicas e Comportamentais (1974-1978) e da Comissão Consultiva Nacional de Bioética (NBAC), estabelecida em 1995 e 1996, com o propósito de revisar, ratificar e unificar esforços anteriores no campo. Esta introduziu a linguagem dos princípios éticos, exigindo que toda pesquisa seja respeitosa com as pessoas, benéfica para a sociedade e equânime em seu balanço entre riscos e benefícios.

Ainda quanto às questões envolvendo a ética nas pesquisas com seres humanos, tanto a Declaração de Helsinque (1975) quanto o Relatório Belmont (1978) destacaram a necessidade de criar instâncias diretamente relacionadas às atividades científicas, a fim de regular os aspectos bioéticos das pesquisas em seres vivos, em especial os estudos com seres humanos, dando origem aos Comitês de Ética em Pesquisa (Kottow, 2008, p. 13-14).

No Brasil a regulamentação das pesquisas envolvendo seres humanos teve seu marco inicial com a resolução 01/1988, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), este documento teve como objetivo criar parâmetros éticos para pesquisas com seres humanos, que envolviam a pesquisa de novos recursos profiláticos, diagnósticos, terapêuticos e de reabilitação; a pesquisa com menores de idade, mulheres e sujeitos; a pesquisa realizada em órgãos, tecidos e seus derivados; a pesquisa em farmacologia e pesquisas diversas. Regulamentou, também, o credenciamento de outros centros de pesquisa no país, e recomendou a criação de comitês internos de ética em pesquisa, nas instituições de saúde (Melo; Lima, 2004, p. 4).

A partir de 1995, o Conselho Nacional de Saúde identificou a necessidade de construir um sistema capaz de acompanhar as pesquisas em seres humanos no país e, em outubro de 1996, foram aprovadas as “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos”, consignadas na Resolução CNS 196/96. Essa resolução define a abrangência da norma e orienta sobre aspectos éticos a serem observados nos protocolos de pesquisa, contempla

45 Relatório de Belmont é um relatório criado pela Comissão Nacional para a Proteção de Sujeitos Humanos de Pesquisa Biomédica e Comportamental dos Estados Unidos. Seu título completo é Relatório Belmont: Princípios Éticos e Diretrizes para a Proteção de Sujeitos Humanos de Pesquisa, Relatório da Comissão Nacional para a Proteção de Sujeitos Humanos de Pesquisa Biomédica e Comportamental.

ainda aspectos operacionais quanto à estruturação de um sistema em rede, para acompanhamento da ética na pesquisa. Esta resolução cria instâncias institucionais – os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP's) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (Conep), vinculada ao Conselho Nacional de Saúde, estabelecendo as respectivas atribuições e o fluxo de aprovação de projetos.

Futuramente, a Resolução 196/1996 foi substituída pelas resoluções que norteiam o atual processo científico – Resoluções 466/2012/CNS e 510/2016/CNS, e suas complementares, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CNS/MS, que estabelecem os fundamentos éticos e científicos para este tipo de pesquisa.

Portanto, a partir das resoluções da Conep, o desenvolvimento das pesquisas com seres humanos, no Brasil, tomou um novo rumo, e os pesquisadores tiveram que se adaptar à nova realidade – regulamentando os procedimentos com seres humanos, para análise de um CEP, antes de serem realizados.

Vale destacar que a Resolução 466/2012/CNS, estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e incorpora, sob a ótica do indivíduo e da coletividade, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros. Também visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado, estabelecendo que todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos devem atender a esta Resolução (Brasil, 2012, p. 1-12).

Vale ressaltar que as resoluções da Conep são consideradas uma recomendação ética e não uma lei. Entretanto, isso não as tornam mais ou menos relevantes. O fato é que os periódicos e os eventos científicos, nacionais e internacionais, durante os processos de avaliação de trabalhos científicos que lhe sejam submetidos para publicação, têm solicitado a comprovação de que o trabalho foi aprovado previamente por um Comitê de Ética em Pesquisa.

Entretanto, a simples observância de normas e recomendações éticas não garantirá a eticidade da pesquisa – a submissão do projeto de pesquisa a um CEP é apenas uma parte do que as questões éticas envolvem. Na realidade, as questões éticas precedem a elaboração de um projeto de pesquisa e se estendem muito além da finalização da pesquisa, das publicações e da devolutiva – o pesquisador precisa ser ético em sua essência.

Além dos conceitos supracitados, acrescentamos alguns autores que discorrem sobre a ética nas pesquisas científicas, especialmente, no contexto da educação.

Pereira (2002), em seu texto, traz uma reflexão sobre “A crise da Ciência Moderna”, que faz surgir uma mudança nos rumos da ciência, trazendo uma nova epistemologia do currículo, denominada de “pós-moderna” [...] necessidade de um novo modo de pensar, sentir e agir (Pereira, 2002, p. 11).

Moreira (2021) relata que a proposta curricular na educação poderá receber uma nova configuração, deixando de ser organizada de forma hierarquizada, estanque, ordenada, linear, factual e apenas disciplinar, para ter um enfoque mais globalizante e aberto, dinâmico e em constante construção e transformação. Uma educação que garanta a apropriação de conhecimentos, habilidades e visões de mundo que se mostrem indispensáveis para poder viver, conviver, lutar e sobreviver no mundo contemporâneo (Moreira, 2021, p. 547).

Morin (2000) descreve que a unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível 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 outros humanos (Morin, 2000, p. 37).

Nunes (2017) destaca que a ética nas pesquisas em educação é uma questão essencial, e não deve se limitar ao processo de investigação... o estudo da ética em pesquisa precisa tratar sobre o antes, o durante e o depois da investigação (Nunes, 2017, p. 189-190).

QUAIS FORAM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS?

Para este estudo foi utilizada uma abordagem predominantemente qualitativa, entretanto, não desprezando dados com aspectos quantitativos em algumas questões apresentadas no instrumento de pesquisa utilizado.

Como primeira etapa do estudo, alinhado à missão e à proposta curricular do MPED/UFBA, por se tratar de pesquisa interventiva, antes da abordagem junto aos participantes, foi realizada uma aproximação à Rede do IFES, por meio da Coordenação Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, para um diálogo e apresentação da pesquisa, com o objetivo de obter maiores subsídios sobre as questões a serem exploradas. Cabe destacar, que o diálogo com a Rede do IFES foi relevante, pois, na ocasião, foi apresentado o objetivo da pesquisa e a intenção de envolver os egressos do ProfEPT. Portanto, além da boa receptividade sobre a pesquisa, também facilitou o entendimento para que os dados dos participantes da pesquisa fossem prontamente disponibilizados pelo Programa.

Na segunda etapa, foi encaminhado convite, por e-mail, a 55 egressos do ProfEPT, do IFES Campus Vitória, que cursaram o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, que finalizaram o curso entre o período de 2019 a 2021, e que submeteram projetos de pesquisa à análise do CEP/IFES.

O QUE REVELOU O ESTUDO?

Através da análise das respostas do questionário, onde se buscou uma aproximação com as técnicas de análise de conteúdo com base em Bardin (2016), algumas questões, principais, ficaram evidentes, que comentamos a seguir:

- Mais da metade dos participantes não tinha conhecimento que o CEP auxilia os pesquisadores na submissão de projetos. Neste aspecto, destaca-se a necessidade de promover mais ações de divulgação dos trabalhos do CEP. A participação do CEP precisa estar mais evidente na instituição – promover mais eventos de capacitação, como seminários de pesquisa, mesas redondas com a participação do CEP, para socialização/orientação de situações relacionadas à pesquisa;
- A maioria dos participantes informou que o tema da ética nas pesquisas foi abordado durante o curso. Entretanto, alguns participantes comentaram que a abordagem foi “superficial”, o que indica que o tema da ética nas pesquisas poderia ter sido abordado com maior profundidade durante o curso.
- Rever o local de divulgação do CEP no site institucional;

- Promover um plano de anual de capacitação junto à comunidade científica, abordando o tema da ética nas pesquisas com seres humanos;
- Necessidade de materiais explicativos (vídeos, tutoriais), com acessibilidade. Neste aspecto, espera-se que o produto educacional, resultado deste trabalho, contribua para que os pesquisadores tenham mais orientação, independência, sendo mais uma ferramenta para auxiliá-los na submissão dos projetos ao CEP.

O QUE É O PRODUTO EDUCACIONAL?

Os mestrados profissionais na área do ensino têm como pré-requisito a concretização das suas pesquisas aplicadas, a elaboração de um material educativo que possa sistematizar as práticas investigativas, bem como potencializar as reflexões entre os participantes do processo. Para a área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um produto educacional é:

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema, ou ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo (Brasil, 2019, p. 15)

Nessa perspectiva, como resultado deste trabalho foi desenvolvido como produto educacional um guia didático – E-book, livre e gratuito, de fácil acesso, na versão digital,

ampliando as possibilidades de acesso às informações e orientações para submissão de protocolos de pesquisa com seres humanos ao CEP, podendo se tornar uma ferramenta pedagógica auxiliar, com abrangência e replicabilidade em processos de formação continuada de pesquisadores, no âmbito da ética em pesquisas com seres humanos do IFES e em outras instituições.

A elaboração do guia didático, foi baseada a partir das informações existentes e disponíveis na legislação da Conep, nos manuais da Plataforma Brasil, na página do CEP, experiências vividas pelos participantes da pesquisa envolvidos neste trabalho.

É importante destacar que, provavelmente, serão necessárias revisões futuras e periódicas das informações contidas no produto educacional, para adaptações em relação à legislação da Conep, e de outros fatores que possam contribuir com melhorias no processo de submissão das pesquisas com seres humanos ao CEP.

O Guia Didático (E-book) pode ser acessado através do link: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37226>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Testemunhamos que a história da ética nas pesquisas sofreu grandes avanços ao longo dos séculos, quando várias experimentações foram realizadas com seres humanos sem levar em consideração o aspecto ético.

Antes do surgimento dos Comitês de Ética, ocorreram vários abusos em experimentos com seres humanos – os pesquisadores utilizavam, como sujeitos dos experimentos, a si mesmos, seus familiares e amigos, prisioneiros, pessoas em situação vulnerável, como os judeus e ciganos, pessoas em hospitais psiquiátricos, crianças órfãs e até mesmo bebês (Hossne; Vieira, 1995, p. 17).

Situações como essas deixaram marcas nos estudos envolvendo seres humanos, com procedimentos considerados abusivos, em relação às pessoas abrangidas nos diversos estudos, especialmente, nos campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial (Enciclopédia do Holocausto, p. 2-6).

No Brasil, portanto, a partir das resoluções da Conep, o desenvolvimento das pesquisas com seres humanos tomou um novo rumo e os pesquisadores tiveram que se adaptar à nova realidade, surgindo então os Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPs.

No contexto da educação, a pesquisa também faz parte do processo educativo como um todo, além de ser um exercício investigativo, justifica-se então a necessidade de aprovação ética, a fim de garantir o respeito ao participante da pesquisa.

Quanto ao processo de submissão de protocolos à análise ética do CEP, desde 2012, a Plataforma Brasil é o único meio oficial estabelecido pela Conep para tramitação dos protocolos de pesquisa, embora ainda não exista um sistema específico para tramitação dos protocolos de pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, mas, já em promessas pela Conep.

Sendo assim, através da análise dos dados obtidos, sob a ótica dos egressos do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado pelo IFES Campus Vitória, foi possível confirmar a necessidade de desenvolver ações que melhor esclareçam e facilitem o processo de análise ética das pesquisas com seres humanos, e fortaleça o sistema CEP/CONEP.

Portanto, acredita-se na relevância deste estudo, uma vez que, com seus dados, podemos inferir a necessidade do planejamento de um trabalho em conjunto e sincronizado – de um lado, ações mais interativas da coordenação do curso e de seus orientadores, envolvendo os estudantes sobre as questões da ética nas pesquisas com seres humanos, os trâmites de submissão ao CEP; e de outro, o CEP/IFES oferecer um plano anual com mais eventos formativos, de fluxo contínuo, além de buscar maior visibilidade dentro da instituição.

Conclui-se que é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo – gestores, orientadores, pesquisadores, CEPs – o estímulo e a prática de comportamentos dentro dos padrões éticos, para garantir a proteção dos participantes das pesquisas, abrangendo desde a investigação, publicação, ou seja, a ética deve estar inserida no antes, durante e depois da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. *In: Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA*. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf f. Acesso em: 17 nov. 2023.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa**, Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_Operacional_miolo.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, **Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em: conselho.saude.gov.br/docs/Reso466.doc. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde**. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019.

CÓDIGO DE NUREMBERG - 1947. Disponível em: https://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/codigo_nuremberg.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

DECLARAÇÃO DE HELSINKI VI – 2002. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/helsin6.htm>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO-FAPESP. CÓDIGO DE BOAS PRÁTICAS CIENTÍFICAS. São Paulo, 2014. Disponível em: https://fapesp.br/boaspraticas/2014/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

HOSSNE, W. S.; VIEIRA S. **Experimentação com seres humanos**: aspectos éticos. In: Segre M., Cohen, C. (org.) Bioética. São Paulo, EDUSP, 1995.

IFES, ProfEPT. **Documentos**. 2018. Disponível em: <https://profep.ifes.edu.br/doc>. Acesso em: 17 nov. 2023.

KOTTOW, M. História da ética em pesquisa com seres humanos. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**. Rio de Janeiro, v.2, Sup.1, p.Sup.7-Sup.18, Dez., 2008. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/863/1505>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MOREIRA, A. F. B. **Formação de professores e currículo**: questões em debate. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 29, n.110, p. 35-50, jan./mar, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad.- Eloá Jacobina- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MELO, A. C. R.; LIMA, V. M. Bioética: pesquisa em seres humanos e comitês de ética em pesquisa. Breves esclarecimentos. **Revista Digital** - Buenos Aires – Año 10 - N° 78, 2004. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd78/etica.htm>. Acesso em: 17 nov. 2023.

NUNES, J. B. C. Formação para a ética em pesquisa: um olhar para os Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Educação PUC/RS**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 183- 191, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26889>. Acesso em: 14 out. 2021.

PEREIRA, R. A. **A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e com o currículo**. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2002. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraRA_1.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

UFBA-PPGCLI-FACED/. **Concepções Teóricas e Epistemológicas da Proposta**. Disponível em: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/concepcoes-teoricas-e-epistemologicas-da-proposta>. Acesso em: 17 nov. 2023.

US Holocaust Memorial Museum. ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO. **As Experiências Médicas Nazistas**. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-medical-experiments>. Acesso em: 06 dez. 2022.

12

*Luciana Aline Marcena Carvalho
Sabrine Lino Pinto
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira*

**PROPOSTA INTERVENTIVA
PARA A DIVULGAÇÃO
E INSTRUÇÃO
DE USO DO REPOSITÓRIO
INSTITUCIONAL:
UM ESTUDO DE CASO NO IFES**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99079.12](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99079.12)

INTRODUÇÃO

A facilidade de acesso aos trabalhos científicos das Instituições de Ensino, a partir das tecnologias de comunicação e informação, faz com que os Repositórios Institucionais (RI's) tenham um lugar de destaque para a difusão do conhecimento de forma mais rápida e autônoma, o que caracteriza sua importância para o campo da pesquisa científica. Acerca disso, Marcondes e Sayão (2009, p. 19) demonstram a relevância dos Repositórios Institucionais (RI's) por afirmarem que são instrumentos que “[...] trazem agora para universidades e instituições de pesquisa a oportunidade de se fortalecerem institucionalmente a partir da visibilidade de sua produção acadêmica organizada e disponível, como um retrato fiel de sua instituição [...]”.

Com a institucionalização do Repositório Institucional do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (RI/IFES), novas demandas foram surgindo na Biblioteca Nilo Peçanha do IFES - Campus Vitória (BCV), no que tange à submissão dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos, pois ela é realizada através do autoarquivamento, o qual, por ser de competência do pesquisador, proporciona a possibilidade de sozinho inserir sua produção científica e deixá-la acessível na internet. A submissão é um requisito obrigatório aos alunos concludentes dos cursos de graduação, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, e precisa ser validada. Por ser uma atividade que envolve a organização e disseminação do conhecimento institucional, ficou a cargo das unidades de informação (bibliotecas) validarem a submissão desses trabalhos. Para que sejam aceitos, os bibliotecários assumem um papel importante devido à sua experiência no tratamento da informação, afinal compete a eles a verificação do correto preenchimento dos metadados, pois caso isso não ocorra, as submissões são recusadas e o autor deve fazer as correções apontadas, o que pode retardar o processo.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da dissertação de mestrado intitulada *Repositório institucional: um portal de acesso às produções intelectuais da comunidade científica do Instituto Federal do Espírito Santo*, que tinha como objeto de estudo o desenvolvimento de uma proposta de divulgação e instrução de uso e submissão do Repositório Institucional do IFES no intuito de expandir a sua utilização como um instrumento consistente de fonte de informação científica das produções intelectuais dos estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação do IFES campus Vitória.

Ademais, como produto educacional resultante da pesquisa, foi elaborada uma proposta interventiva que contemplou a realização de uma oficina que considerou aspectos como a definição, criação, importância e utilização do repositório institucional como uma ferramenta de pesquisa informacional, um *folder* de divulgação e ainda um vídeo instrucional de atuação individual que servirá como uma guia eficiente para o processo de autoarquivamento das produções intelectuais dos estudantes do IFES, o qual ficará disponível na página virtual da biblioteca. Com a disponibilização desse material na rede, o mesmo poderá ser utilizado como recurso pedagógico aos professores de metodologia e aos bibliotecários quando forem ministrar oficinas sobre esta temática, e também servir como manual de orientações nas dúvidas surgidas durante o autoarquivamento pelos alunos concludentes do IFES.

OS REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA

No campo do desenvolvimento científico e tecnológico de um país, a informação científica se caracteriza como o insumo básico. Esse tipo de informação é o resultado das pesquisas científicas (Kuramoto, 2006), cujo papel é impulsionar a apreensão e aplicação de novos conhecimentos, favorecendo e mantendo o ciclo da pesquisa no campo da educação e ensino. Assim, os que buscam o saber, que questionam, numa tarefa que é contínua e abarca a informação como base de sustentação da pesquisa, utilizam a problematização, a criticidade e a autonomia no processo de aprendizado, de ensino e de forma geral, para entender os fenômenos e problemas que os cercam, tentando alcançar o esclarecimento das suas questões para encontrar uma resposta às suas inquietações (Pozo, 1998; Freire, 1996). Essa busca é que move a humanidade e que a transforma ao longo do tempo.

A partir do século XX, com a ampliação do mundo, o crescimento cada vez mais rápido dos conhecimentos científicos e técnicos e dos avanços tecnológicos, tornou-se evidente que o conhecimento passou para o lado do intotalizável e do indominável (Lévy, 2010). Todo esse crescimento resultou numa explosão informacional, caracterizando a sociedade atual como sociedade da informação. Essa sociedade da informação, marca registrada do mundo globalizado, de acordo com Silva (2010, p. 26), passou a integrar o conhecimento e a informação como “[...] recursos estratégicos e agentes transformadores da sociedade pós-industrial”

Ela também é conhecida como “Sociedade do Conhecimento” e “Sociedade Pós-industrial” que, influenciada “[...] pelo uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) constitui importante avanço para o processamento, ampliação, armazenamento e transmissão da informação” (Silva, 2010, p. 26).

Nesse sentido, a informação desponta como fundamental para a disseminação do conhecimento, afinal, as pesquisas são realizadas em várias fontes de informação, que segundo Ferreira (2001, p. 35) é o “documento (ou pessoa) de que (m) se obtém informação”. Ainda, segundo Campello (2018), a fonte de informação na área da biblioteconomia, pode ser entendida como quaisquer recursos que atendam às necessidades informacionais de seu usuário. Por sua vez, Cativo (2012) defende que as fontes de informação são os meios utilizados para equacionar problemas informacionais estabelecidos pelo esforço de converter as necessidades em resultados práticos através das diversas formas de conhecimento.

Com os avanços tecnológicos, o crescimento exponencial da produção científica e o alto custo das assinaturas de periódicos científicos, a criação de alternativas para organizar e disseminar a produção acadêmica, gerenciar o acervo digital e maximizar o acesso para a comunidade tornou-se inevitável, o que resultou na criação e desenvolvimento dos repositórios institucionais, os quais têm se tornado uma possibilidade de gestão e disseminação da informação. A sua funcionalidade está relacionada com a oferta de serviços de uma universidade relativos à gestão, acesso, divulgação e a preservação a longo prazo de materiais digitais produzidos pela instituição e seus membros à comunidade que servem (Lynch, 2003).

Ware (2004, p. 15) afirma que os RI's surgiram durante o segundo semestre de 2002 - com o lançamento do *Dspace*⁴⁶ no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) - como uma nova estratégia dentro das universidades para acelerar as mudanças na comunicação científica eletrônica. A definição de repositório institucional mais comumente utilizada, criada por Lynch (2003, p. 328), descreve que se trata de

Um conjunto de serviços que uma universidade oferece aos membros de sua comunidade para a gestão e divulgação de materiais digitais elaborados pela instituição e seus membros da comunidade. É mais essencialmente um compromisso organizacional com a administração desses materiais digitais, incluindo preservação a longo prazo quando apropriado, bem como organização e acesso ou distribuição.

46 O *Dspace* é um software livre e de código fonte aberto (*open source*) que “[...] proporciona toda a funcionalidade necessária de um repositório digital [...], ou seja, “[...] captura, armazena, indexa, preserva e redistribui materiais de pesquisa em formato digital” (Pereira; Silva, 2020, p. 115), tais como monografias, dissertações, teses, artigos, livros, fotos, vídeos e outros, atendendo assim “[...] ao propósito de desenvolver repositórios personalizados às instituições acadêmicas, comerciais e/ou sem fins lucrativos” (Pereira; Silva, 2020, p. 110).

Em consonância com esse pensamento, Crow (2002, p. 2) define os Repositórios institucionais como “[...] coleções digitais de captura e preservação da produção intelectual de uma única universidade ou uma comunidade de universidades”. Ainda, na visão de Marcondes e Sayão (2009), é possível pensar no repositório institucional como uma base de dados disponível na *web*, na qual será depositada e disponibilizada amplamente toda a produção acadêmica da instituição de pesquisa para a comunidade. Lynch (2003) afirma que o objetivo dos repositórios institucionais é o de reunir a produção científica da instituição e representam uma ferramenta importante na gestão e disseminação de materiais digitais criados pela instituição e seus membros.

Ademais, por permitir o acesso irrestrito ao conhecimento e às produções científicas que podem servir de base para a produção de novos conhecimentos, os RI's favorecem a formação crítica e irrestrita dos alunos e alunas. Nesse sentido, o RI, ao armazenar a produção acadêmica e científica de uma instituição e possibilitar o seu acesso, contribui sobremaneira no alcance da divulgação científica e a sua disseminação a níveis globais, os quais representam uma maior visibilidade e fortalecimento dos conhecimentos gerados e que podem ser compartilhados, potencializando parcerias e geração de novos conhecimentos tão necessários para a sociedade da informação. Portanto, pode-se afirmar que os RI's se constituem em instrumentos valiosos de conservação e difusão das produções intelectuais de uma instituição, os quais precisam ser amplamente divulgados e atualizados conforme as demandas dos usuários, garantindo, assim, a sua manutenção, o que favorece o desenvolvimento das pesquisas no país, com projeção internacional.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se caracteriza como intervenção baseada na abordagem qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos (2011), tem como preocupação analisar e interpretar aspectos mais profundos da complexidade do comportamento humano, fornecendo uma análise mais detalhada a respeito da investigação, dos hábitos, das atitudes, tendências de comportamento, dentre outros aspectos. Este estudo também pode ser caracterizado como um estudo exploratório, no qual busca-se investigar o uso do RI por parte da comunidade acadêmica, já que não existem estudos anteriores sobre o uso do Repositório Institucional do IFES Campus Vitória que explanam esse fenômeno. Assim, de acordo com as técnicas que foram utilizadas, a pesquisa pode ser caracterizada,

ainda, como uma pesquisa participante, delineada por Brandão (2006, p. 11) como aquela na qual “pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular.”

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizada a observação, já que a pesquisadora é lotada na biblioteca e realiza atendimentos relativos ao Repositório Institucional e faz uso diário desta ferramenta. Este cenário de acesso ao lócus da pesquisa e o seu desenvolvimento possibilitou-lhe explorar o ambiente, o contexto, conversar com os seus pares e compreender os processos inerentes ao tema desta pesquisa.

Outro instrumento utilizado foi o questionário eletrônico semiestruturado composto de 22 questões objetivas e subjetivas, sendo separadas por 2 seções, sendo a primeira com perguntas de cunho mais geral, relativas às bases de dados, fontes de informação e repositórios institucionais e a segunda seção continha perguntas voltadas mais especificamente para o processo de autoarquivamento, treinamento e divulgação do RI/IFES. Esse questionário foi destinado aos alunos concludentes dos cursos de mestrado do IFES-Campus Vitória que solicitaram o certificado de conclusão final do período de janeiro de 2021 a julho de 2022, fator que identifica que todos depositaram a sua dissertação no RI como recomendação para o processo de emissão de diploma. De um total de 88 ex-alunos concludentes no período estipulado, 20 ex-alunos responderam entre os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023.

Além disso, buscando um instrumento que permitisse a partilha de experiências e o desenvolvimento sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo de interação com os pares por meio de diálogos, optou-se por realizar uma roda de conversa, pois permite “[...] o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (Gatti, 2005, p. 11).

Essa roda de conversa, sob o título “Repositório Institucional: um portal de acesso às produções intelectuais da comunidade científica do Instituto Federal do Espírito Santo”, foi realizada no dia 16 de dezembro de 2022 no espaço da biblioteca e contou com a participação de 10 pessoas, sendo: 5 bibliotecários lotados na biblioteca Nilo Peçanha do IFES-Campus Vitória, 1 professora, 1 diretor de pós-graduação do campus, 1 servidora técnica administrativa da biblioteca e 2 alunos

mestrandos. A realização da roda de conversa teve o propósito de levantar a percepção de pessoas com perfis e atuações diversificadas que, de algum modo, tiveram, tem ou teriam contato com o RI e assim pudessem opinar, sugerir e identificar aspectos e pormenores que pudessem contribuir para a realização da pesquisa, em especial, na elaboração do projeto de intervenção, visando melhorias, adaptações e ações voltadas para a manutenção, utilização e divulgação dessa base.

Esclarece-se que todos os participantes da pesquisa, seja da roda de conversa como do questionário, concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram suas identidades preservadas e, por isso, convencionou-se nomeá-los como Integrantes 1 a 10 ou Egressos 1 a 20.

Os dados coletados, tanto da roda de conversa como da aplicação do questionário, foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (2009), o qual prevê a criação de categorias compreendidas à medida que os dados coletados foram sendo analisados em torno de um processo de organização, conforme apresentado a seguir, os quais também contribuíram para a elaboração da proposta interventiva.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Mediante os dados coletados a partir da realização da roda de conversa e da aplicação do questionário, procedemos à análise e discussão dos resultados, com base nas 4 categorias estabelecidas nesta pesquisa, quais sejam, Percepção, Utilização, Treinamento e Divulgação, que agora são apresentados e discutidos.

A primeira categoria é Percepção, a qual diz respeito ao conhecimento prévio dos participantes da pesquisa acerca dos repositórios institucionais, sejam do IFES ou não. Acerca disso, entre os presentes da roda de conversa, 3 informaram que conheciam mais a fundo e faziam largo uso dessa ferramenta, seja para pesquisa como no seu trato profissional. 1 participante revelou que não conhecia e não fazia uso, outros 2 afirmaram que já sabiam da existência do RI e tinham acessado pouquíssimas vezes, já que não faziam uso e outros 4 afirmaram que conheciam e fizeram uso para trabalho e pesquisa.

Quanto aos resultados do questionário, uma das respostas indicou que somente 1 aluno foi informado sobre a existência do Repositório Institucional do IFES apenas no momento de solicitar a certificação de conclusão de curso, enquanto os

outros 19 responderam que sabiam que o RI existia antes dessa ocasião. Embora seja um quantitativo favorável, não podemos precisar que espelha a realidade, uma vez que, pelas observações da pesquisadora, os usuários têm demonstrado, na sua maioria, que desconhecem a existência do RI do IFES. Talvez esse grupo de participantes da pesquisa seja uma exceção, o que pode justificar esse panorama. Por outro lado, outra resposta do questionário apontou que esses 19 alunos indicaram que conheceram o RI ao cursarem a disciplina de metodologia, justificando, assim, a resposta da questão anterior, portanto, é provável que a disciplina seja a maior responsável por difundir o RI do IFES. Ao serem indagados sobre o que entendiam o que é RI em outra questão, a qual permitia selecionar mais de um item, todos responderam se tratar de uma biblioteca digital e ainda 4 responderam se tratar de um portal *web*, dados que não causam estranheza, já que por serem mestres, já possuem certa familiaridade em identificar as plataformas de pesquisa.

Portanto, quanto à categoria percepção, apurou-se que, apesar da grande maioria dos participantes da pesquisa mencionar saber de existência ou já conhecer o RI/IFES, houve ainda a incidência de participantes que afirmaram não conhecê-lo. Tal fato é relevante, uma vez que a sua implementação não é recente e, como é uma ferramenta que visa salvaguardar as publicações científicas e acadêmicas da instituição, assim como proposto por Lynch (2003), esse desconhecimento demonstra que há necessidade de ações mais efetivas para difundir o seu uso.

A segunda categoria é Utilização e se refere ao modo, frequência e motivo que levou os participantes da pesquisa a acessarem e recorrerem ao RI/IFES, bem como seu ponto de vista sobre sua interface, recursos e funcionalidades disponíveis. Nesse aspecto, um dos pontos altos das falas dos integrantes da roda de conversa enveredou por pontuar algumas fragilidades da ferramenta, entre as quais está o fato do sistema de gestão e geração de relatórios de fluxo das buscas serem muito limitados, o que poderia ser útil para se levantar estatísticas de certos trabalhos, assuntos e áreas. Por outro lado, entre as maiores funcionalidades, foram relatados o fato de a interface ser amigável e do *upload* de variados formatos e tamanhos de arquivo, que é mais abrangente que o sistema de armazenamento e controle do acervo utilizado na biblioteca.

Ainda concernente à categoria utilização, confirma-se que os dados coletados a partir do questionário foram mais persuasivos e abrangentes. A busca por informações *on-line* foi realizada por todos os 20 ex-alunos, conforme apontado em uma questão do questionário, comprovando que a internet mudou o perfil da pesquisa e do pesquisador, e assim, as bases de dados virtuais têm se consolidado cada vez mais nas pesquisas e os serviços e acervos das bibliotecas

devem atender a esse perfil de usuário e às demandas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) da sociedade. Outra questão revelou respostas variadas quantos as fontes de informação mais acessadas pelos respondentes, sugerindo que há uma diversidade de fontes de informação que tem sido cada vez mais consultada e, dessa forma, os RI's têm tomado mais espaço e importância para a pesquisa. Em outra questão, 70% respondeu que recorreu ao RI para aprofundar seu conhecimento sobre o tema de sua pesquisa, o que comprova a relevância do RI do IFES como ferramenta que tem contribuído para as pesquisas dos cursos de pós-graduação, demonstrando que seu conteúdo tem legitimidade como base de dados para as produções acadêmicas, ratificando, assim, que os repositórios institucionais proporcionam a organização e recuperação da informação (Leite, 2009).

Em suma, embora se observem pontos contraditórios nas respostas, pontua-se que os egressos sentiram algum tipo de dificuldade, recorreram ao tutorial e alguns tiveram seus trabalhos rejeitados na primeira submissão. Embora se apontasse que a interface seja de fácil uso, indicaram que poderia ser melhorada, revelando-se que depende de uma demanda de outros setores, como a TI, e de recursos para poder aprimorar o seu desempenho. Ficou claro também que o tutorial é um material desprovido de algumas informações importantes e, por isso, a elaboração de um material mais abrangente se faz necessário para evitar dúvidas.

A terceira categoria adotada foi treinamento, a qual se relaciona com a identificação de aspectos que comprovem a necessidade de se haver essa ação, como poderia ser feito e se haveria interesse por parte dos alunos em participar. Na roda de conversa, os integrantes foram unânimes em afirmar a importância de que haja treinamentos regulares do repositório institucional, seja na biblioteca ou nas aulas de metodologia de pesquisa dos cursos, em conjunto com os professores. Nesse sentido, um canal essencial seria uma atuação junto às coordenadorias dos cursos para proporem e solicitarem aos professores reserva de aulas para esse propósito. Quanto aos dados coletados pelo questionário, 50% dos egressos concordaram quanto à necessidade de realização de um treinamento. Também identificou-se que a biblioteca exerce um papel fundamental no processo de difusão do uso do RI, pois os respondentes apontaram que a página virtual do setor deveria ofertar esse treinamento específico frequentemente e que as oficinas que a biblioteca oferece também seriam uma oportunidade para tal. Outro meio de oportunizar esse treinamento seria durante as aulas, colocando uma corresponsabilidade para os professores em se difundir o RI, muito embora os bibliotecários possam ser acionados para tal fim.

Sendo assim, acerca dessa categoria, ficou evidente na roda de conversa que todos concordaram com a realização de um treinamento, afinal ele contemplaria aspectos gerais, conceituais e utilitários do RI/IFES que são de grande ajuda como ferramenta de divulgação e difusão, ressignificando o seu papel na área da pesquisa e de depósito das produções acadêmicas e científicas do IFES. Outrossim, observa-se que não há uma unanimidade da realização de um treinamento por parte dos egressos, embora os dados na sua completude demonstrem que alguns destes indicaram que sentiram dificuldades durante o processo de autoarquivamento de seus trabalhos e com o treinamento poderiam ter sido evitados.

Finalmente, a quarta categoria foi divulgação, que envolveu identificar as possibilidades e ações, maneiras e instrumentos e necessidade de tornar o RI mais conhecido e difundir o seu uso. Dentre as sugestões da roda de conversa, foi indicado que houvesse um momento de discussão com os professores de metodologia de forma periódica, citando as fontes de informação e o RI. Um aspecto importante foi levantado pelo Integrante 3, que sinalizou a relevância da proposta de intervenção de divulgação resultante da pesquisa por estar relacionada com uma mudança de comportamento da instituição no que diz respeito a uma cultura organizacional do uso da ferramenta, e potencializaria a sua difusão. Além dessa sugestão, destacaram-se também as sugestões de outros 3 Integrantes, que citaram a disponibilização de um vídeo com o tutorial na página virtual da biblioteca, que as páginas dos programas de pós-graduação incluíssem orientações e disponibilizem um link de acesso para a página da biblioteca, que houvesse ações de cultura do uso do RI como instrumento de divulgação de ciência para não deixar obsoleto o material e por fim, que fossem propostos outros encontros com os bibliotecários da rede e comunidade científica.

Embora os dados do questionário apontarem que 55% julgam que essa divulgação seja suficiente e até ótima, 45% afirmaram que essa divulgação é pouca e até inexistente, ficando evidenciado que só ouviram falar do RI durante a aula de metodologia. Conhecer tal dado foi fundamental, haja vista que se trata de um dos principais objetivos a serem alcançados para que o RI atinja uma maior projeção de uso como base de dados não só na comunidade interna como também na externa ao IFES. Entre as sugestões para ações de divulgação do RI/IFES para sua maior difusão, das 20 respostas do questionário, que foram bem diversificadas, foram apontados os canais de comunicação do IFES, como *Instagram*, *link* no próprio site do IFES na página inicial que facilitasse o acesso de forma direta, mais publicações acerca do RI e a realização de um curso Mooc (Curso Online Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course*), o que conduz, de certa forma, à realização

de treinamentos sobre o RI. Também foi sugerido que a própria biblioteca deveria fazer essa divulgação, mas sem indicar de que forma poderia ser feita, além de ser pontuado que poderia haver a divulgação impressa nos murais do campus e, por fim, que deveria incluir os cursos de pós-graduação e professores, seja em aulas como informes e orientações sobre o RI e até alguma atividade de pesquisa. O Quadro 1 traz na íntegra os comentários de 2 egressos acerca disso.

Quadro 1 - Sugestões dos Egressos 17 e 19 quanto à divulgação do RI

Egresso 17: *Para o público em geral, eu penso que uma página inicial que indique os caminhos claramente, que não trave, que não exija senhas mirabolantes, não invalide senha de acesso com constância e tenha o mecanismo "esqueci a senha" para renovar uma senha com rapidez já constitui um cartão de boas-vindas e facilita passear pelo acervo disponível. Depois, é preciso um vasto conteúdo voltado aos interesses dos demandantes que precisam usar o repositório como canal de informação científica e cultural que os atenda. Para o público distante, sem dúvida, saber que o RI/IFES disponibiliza material de seu interesse é um dado que pode levar à ampliação de seu uso.*

Egresso 19: *É importante a divulgação de forma ampla do Repositório Institucional do IFES, pois além de ser obrigatório a inserção dos textos dos trabalhos finais de curso de alguns cursos, é uma espécie de biblioteca virtual, que apresenta as produções dos cursistas dos institutos que, em muitos casos, possuem poucas possibilidades de dar visibilidade as suas produções. Em síntese: é uma boa oportunidade de dar vazão à produção científica brasileira.*

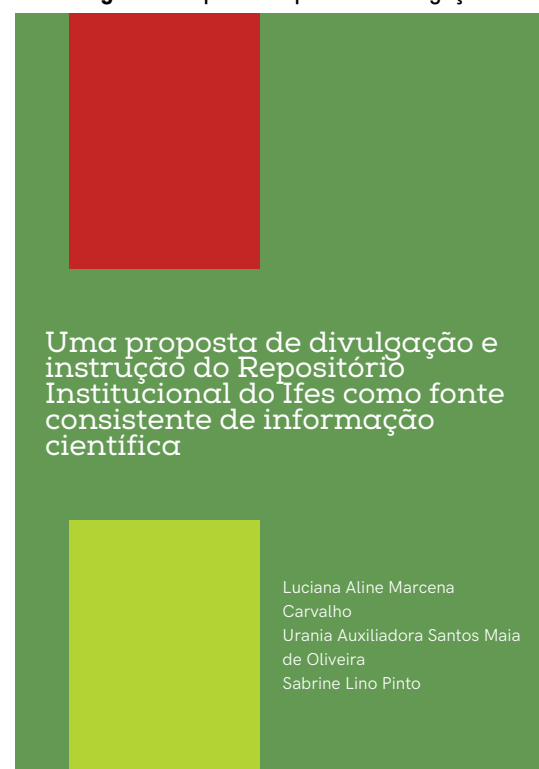
Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Em suma, sobre a categoria divulgação, constatou-se que são necessárias ações mais efetivas de divulgação do RI/IFES como forma de haver uma difusão mais consistente das produções científicas da instituição, uma vez que o meio mais citado de conhecimento e/ou primeiro contato com ele foi na disciplina de metodologia de pesquisa.

Portanto, conclui-se que os resultados obtidos contribuiriam grandemente para a elaboração da proposta interventiva como um todo, haja vista que a partir do seu olhar crítico e percepção de quem precisou utilizar o RI, foi possível averiguar fragilidades e potências de uso, bem como maneiras de se estender seu uso como fonte de informação para as pesquisas científicas por meio de uma divulgação mais efetiva. Dessa forma, pensando em algo que possa ser aplicado na biblioteca onde atuo e que a posteriori possa vir a ser utilizado por outras bibliotecas da rede, foi elaborada uma Proposta de divulgação e instrução de uso e submissão do Repositório Institucional do IFES, contendo uma Oficina, um Folder e um Vídeo Instrucional (passo a passo), para os cursos de mestrado, de Autoarquivamento dos Trabalhos Finais Pós-Graduação do IFES-Campus Vitória. O conteúdo na íntegra dessa proposta intitulada "Uma proposta de divulgação e instrução do Repositório Institucional do IFES como fonte consistente de divulgação científica" é constante

da dissertação de mestrado *Repositório institucional: um portal de acesso às produções intelectuais da comunidade científica do Instituto Federal do Espírito Santo*, que fundamentou o estudo em tela e a capa pode ser conferida na Figura 1.

Figura 1 - Capa da Proposta de divulgação



Fonte: elaborada pela autora (2023).

O primeiro componente dessa proposta é a Oficina intitulada como “Repositório Institucional do IFES: uma consistente fonte de informação científica”, e tem como objetivos divulgar o Repositório Institucional do IFES e instruir os alunos sobre como o utilizarem. Nessa oficina se consideram aspectos como a definição, criação, importância e utilização do Repositório Institucional. A recomendação é que seja ministrada por servidores da Biblioteca Nilo Peçanha e ou professores do campus que tenham interesse nessa temática e o público-alvo são alunos da graduação, pós-graduação, servidores e professores do IFES-Campus Vitória. Sugere-se que seja ofertada no início do semestre letivo no Projeto Boas-Vindas, na Semana do Livro e da Biblioteca ou de acordo com a necessidade do professor de metodologia. O Quadro 2 traz em mais detalhes uma proposta de cronograma

dessa oficina que visa à interação entre teoria e prática, ou seja, a oficina proporciona aos participantes “situações concretas e significativas, baseadas no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (Valle; Arriada, 2012, p. 4).

Quadro 2 - Proposta do cronograma da oficina

Etapas	Atividade	Horário
1- Acolhimento	Dinâmica de boas vindas	8h00 às 8h30
2- Relatos de experiências: levantamento do conhecimento prévio dos participantes a respeito de Repositório Institucional	Narrativas espontâneas dos participantes	8h00 às 8h40
3- Palestra “Repositório Institucional do IFES, além de uma etapa na Certificação de Conclusão de Curso.”	Aqui será abordado sobre definição, criação, sua importância como uma fonte de informação consistente e ainda da obrigatoriedade da submissão através do autoarquivamento dos trabalhos finais dos cursos de graduação e pós-graduação do IFES-Campus Vitória	8h40 às 9h30
Intervalo	Intervalo	9h30 às 9h45
4- Atividade Prática	Todos os participantes irão acessar ao Repositório, para que possam conhecer a interface e aprenderem a realizar pesquisas na prática	9h45 às 11h30
5- Avaliação da oficina		11h30 às 12h00

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

O Folder, como segundo componente da proposta interventiva, pode ser conferido na Figura 2 e tem a seguinte chamada de capa: “Repositório Institucional do IFES: é do IFES, é seu e é nosso! Vamos conhecer?”. Trata-se de um material com informações referentes a conceitos, utilidades, portarias de implantação e indicações de como acessar o tutorial e o vídeo instrucional por meio de *QRCode* e realização das oficinas. A sugestão é distribuí-lo nas aulas inaugurais dos cursos de mestrado, em eventos dos cursos de graduação e pós-graduação e outros promovidos na e pela biblioteca Nilo Peçanha e aos seus usuários.

Figura 2 - Frente e verso do Folder de apresentação do RI/IFES

Quer aprender a utilizar esta ferramenta de pesquisa?

Sob a demanda dos professores e/ou da comunidade acadêmica, no início dos semestres letivos, a Biblioteca Nilo Peçanha do Ifes-Campus Vitória, poderá ofertar a oficina "REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IFES: UMA CONSISTENTE FONTE DE INFORMAÇÃO CIENTÍFICA".

Para maiores informações, entre em contato com a biblioteca Nilo Peçanha do Ifes - Campus Vitória.

Coordenação da Biblioteca
27 3331-2146

Sector de Referência
27 3331-2219

Sector de Circulação
27 3331-2236



Repositório Institucional do Ifes: é do Ifes, é seu e é nosso!

Vamos conhecer?



INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo
Campus Vitória

vitoria.ifes.edu.br
ifesvitoria

Avenida Vitória, 1749 – Jucutuquara
29040-780 – Vitória – ES



INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo
Campus Vitória

Repositório Institucional do Ifes

A Resolução CONSUP/IFES nº 68 de 12 de novembro de 2021 dispõe sobre o Repositório Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Resolução na íntegra:



O Repositório Institucional do Ifes - RI/ifes é o portal de acesso às produções intelectuais da comunidade científica do Ifes, armazenadas em formato digital.

É composto pelo depósito da produção científica, técnica, didático-pedagógica, artística, cultural e tecnológica, de autoria ou coautoria de docentes, técnicos administrativos, discentes e colaboradores pesquisadores participantes de atividades acadêmicas no âmbito do Ifes.

Missão:
O repositório tem a missão de armazenar, preservar, disseminar e dar visibilidade mundial à toda produção científica e intelectual do Ifes.

Você sabia que pode recorrer ao Repositório para pesquisar sobre assuntos pertinentes a sua pesquisa?

O Repositório, por meio de sua interface, permite a busca e a recuperação das produções intelectuais, para seu posterior uso, tanto nacional quanto internacional, pela rede mundial de computadores.

Nesse sentido, você pode recorrer ao Repositório Institucional para pesquisar sobre assuntos de seu interesse que foram publicados no âmbito institucional.

O RI é constituído por Comunidades e Subcomunidades que organizam seus conteúdos em Coleções.

Comunidades: Edifes; Eventos do Ifes; Produção científica; Teses e Dissertações; Trabalhos acadêmicos e Técnicos.

Sua navegação pode ser realizada por:
Comunidades; Data do documento; Autores; Títulos e Assuntos.

E ainda você pode Explorar por: Autor; Assunto e Data da publicação.

De acordo com o art. 10 da Resolução nº68/2021, as submissões dos Trabalhos de Conclusão Final devem ser realizadas através do autoarquivamento, ou seja:

§ 1º Os autores deverão submeter ao RI/Ifes a produção integral de sua autoria ou coautoria, tão logo forem publicados ou editados, respeitadas as condições de embargo ou restrição.

Na página do Repositório, você encontra o "Tutorial para submissões no repositório institucional do Instituto Federal do Espírito Santo". Acesso:



A Biblioteca Nilo Peçanha do Ifes-Campus Vitória disponibiliza um vídeo instrucional contendo um passo a passo para a realização das submissões, através do autoarquivamento. Conheça através do QR Code:

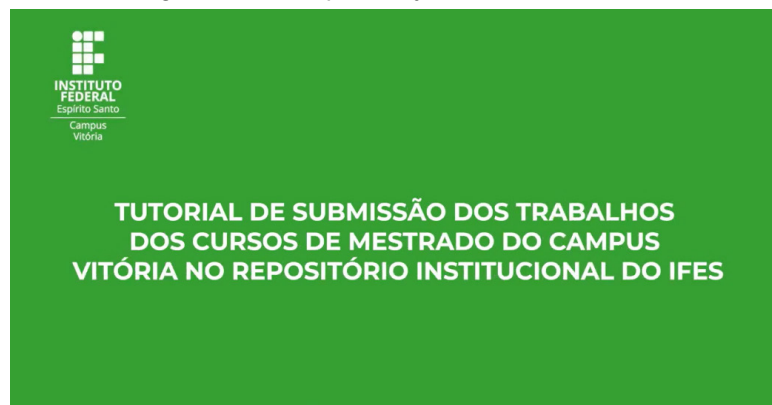


Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

O último componente da proposta interventiva é a disponibilização de um vídeo instrucional no estilo de um guia de atuação individual que demonstre um passo a passo do processo de autoarquivamento das produções intelectuais do IFES, atuando como uma importante estratégia metodológica por proporcionar o desenvolvimento de uma ação didática que contribua para a autonomia dos alunos quanto à submissão de seus trabalhos no RI/IFES. Esse vídeo instrucional recebeu o

título de “Tutorial de Submissão dos Trabalhos dos Cursos de Mestrado do Campus Vitória no Repositório Institucional” e a Figura 3 demonstra a tela de apresentação, cujo link de acesso que estará disponível no site da biblioteca que redirecionará para o Youtube, no link <https://www.youtube.com/watch?v=UDrp8AdIWXM>.

Figura 3 - Tela de apresentação do vídeo instrucional



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Nessa perspectiva, o presente projeto de intervenção tem o intuito de divulgar o Repositório Institucional como portal de acesso às produções intelectuais da comunidade científica do Instituto Federal do Espírito Santo e, também, ajudar aos alunos concludentes do mestrado nos trâmites de submissão no RI/IFES, visando otimizar o processo de solicitação de diploma de mestre. A disponibilização desse material na rede servirá como um recurso pedagógico de fácil acesso aos professores de metodologia e aos bibliotecários quando forem ministrar oficinas sobre esta temática e também servir como manual de orientações nas dúvidas surgidas durante o processo de autoarquivamento pelos alunos concludentes do IFES.

Nesse sentido, acredita-se que a elaboração dessa proposta, contemplando os elementos apresentados como ações concretas e exequíveis, seja um recurso satisfatório para atender a demanda de difusão e divulgação do RI/IFES, contribuindo para sua ressignificação e ampliação do seu uso como ferramenta de disseminação das pesquisas da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objeto apresentar os resultados de uma pesquisa que foi realizada com o propósito elaborar uma proposta interventiva que favorecesse a divulgação do RI/IFES como uma ferramenta de busca às produções científicas no âmbito institucional, contribuindo para a difusão do conhecimento dos pesquisadores e, também, oportunizando autonomia aos alunos quanto à submissão de seus trabalhos ao RI/IFES, reduzindo os retornos referentes ao não aceite da submissão dos trabalhos enviados para arquivamento no RI/IFES, otimizando o trabalho dos bibliotecários no processo de validação do autoarquivamento realizado pelos alunos, visando minimizar os erros no preenchimento dos metadados e, assim, resultando em buscas mais precisas pelos usuários.

Ao propor essa pesquisa em articulação com a discussão com os profissionais e mestrandos da instituição, ficou latente que o RI deve ser considerado como ferramenta rica e potente e merece a atenção e valorização por parte dos gestores, docentes e alunos. Ele precisa ser incluído frequentemente em sala de aula, podendo contribuir para uma educação problematizada e democrática no processo de formação integral. No caso dos alunos, sendo eles futuros pesquisadores, muni-los de materiais que possam facilitar o processo de busca é um fator de peso para o alcance de uma formação crítica, democrática e autônoma.

A pesquisa não remete a uma solução, mas, mediante as ações tomadas no percurso metodológico, pode-se afirmar que contribuiu para promover a reflexão e adoção de certas medidas de ajuste, demarcando-se assim o início de uma mudança de atitude, ou seja, uma ressignificação da utilidade do repositório institucional no que tange a uma educação pública, democrática e produtiva cientificamente. Além do mais, tais resultados foram cruciais para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos, em especial, quanto à elaboração da proposta interventiva, uma vez que possibilitou encontrar os meios viáveis para a adoção de medidas que se ajustassem à realidade dos usuários e da instituição, que foi o universo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed., 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006. 211 p.
- CAMPELLO, B. **Fontes de informação I**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.bibead.ufrj.br/repbibead-verpdf.php?num=22&arquivo=Fontes-de-Info-macao-I-LIVRO.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.
- CATIVO, J. Fontes de informação: conceitos e tipos. **Biblioteconomia Digital: informação, tecnologia e conhecimento**, 2012. Disponível em: <https://biblioteconomiadigital.com.br/2012/02/fontes-de-informacao-conceitos-e-tipos.html>. Acesso em: 15 maio 2022.
- COSTA, S. M. de S.; LEITE, F. C. L. Insumos conceituais e práticos para iniciativas de repositórios institucionais de acesso aberto à informação científica em bibliotecas de pesquisa. *In: SAYÃ, L. F. et al. (org.). Implantação e gestão de repositórios institucionais: políticas, memória, livre acesso e preservação*. Salvador: EDUFBA, 2009. p.163-202. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/473/3/implantacao_repositorio_web.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.
- CROW, R. **The case for institutional repositories**: a SPARC position paper. Washington: SPARC, 2002. Disponível em: https://ils.unc.edu/courses/2014_fall/inls690_109/Readings/Crow2002-CaseforInstitutionalRepositoriesSPARCPaper.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.
- FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.
- KURAMOTO, H. Informação científica: uma proposta de um novo modelo para o Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 91-102, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n2/a10v35n2.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- LEITE, F. C. **Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira**: repositórios institucionais de acesso aberto. Brasília: Ibict, 2009. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1775/4/Como%20gerenciar%20e%20ampliar%20a%20visibilidade%20da%20informa%20a7%20a3o%20cient%20adfica%20brasileira.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 270 p.
- LYNCH, C. A. Institutional repositories: essential infrastructure for scholarship in the digital age. **ARL Bimonthly Report**, v. 226, 2003. Disponível em: <https://www.cni.org/wp-content/uploads/2003/02/arl-br-226-Lynch-IRs-2003.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MARCONDES, C. H.; SAYÃO, L. F. Software livre para repositórios institucionais: alguns subsídios para a seleção. In: SAYÃO, L. F. *et al.* (org.). **Implantação e gestão de repositórios institucionais**: políticas, memória, livre acesso e preservação. Salvador: EDUFBA, 2009. p.23-54. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/473/3/implantacao_repositorio_web.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2011, 314 p.

PEREIRA, M. da S.; SILVA, M. B. da. Software DSpace: um extrato de características que viabilizam a implementação de repositórios institucionais. **ConCI: Convergências em Ciência da Informação**, v. 3, n. 3, p. 106-127, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/conci/article/view/14974>. Acesso em: 18 fev. 2023.

POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998, 177 p.

SILVA, M. C. F. da. **O impacto do Portal de Periódicos CAPES na produção científica entre os pesquisadores da área de Saúde Coletiva da UFBA**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia Salvador, 2010.

VALLE, H. S. do; ARRIADA, E. “Educar para transformar”: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistemica**. v. 14, n. 1, set. 2012, p. 3-14. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 22 abr. 2022.

WARE, M. Institutional repositories and scholarly publishing. **Learned publishing**. v. 17, n. 2, apr. 2004. p. 115-124. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1087/095315104322958490>. Acesso em: 28 mar. 2022.

13

*Thaína Rodrigues Gava Angeli
Penildon Silva Filho*

**ENSAIO SOBRE IMPACTOS
DE MARCADORES SOCIAIS
NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA:
POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO
DE POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99079.13](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99079.13)

INTRODUÇÃO

O presente ensaio é fruto de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, do programa Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. A pesquisa tratou dos impactos dos marcadores sociais de gênero, raça e classe na trajetória escolar de alunos do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), pois entendemos que as questões sociais impactam também na Educação, ao ponto das marcas trazidas pelos alunos ao ingressarem na escola condicionarem sua trajetória acadêmica, e da proposição de uma política de ações afirmativas para a instituição.

Visando contribuir para a melhoria da permanência e êxito escolar, a temática da pesquisa compreendeu o campo das políticas de ações afirmativas, uma vez que ação afirmativa não se limita apenas às cotas, mas abarca a constituição de estratégias estruturais que venham solucionar os problemas históricos e atuais de desvantagens de determinados grupos em relação a outros.

Abordamos não somente questões relativas ao acesso das classes populares ao IFES, mas também sobre a permanência desses alunos no campus, considerando as variáveis gênero, raça e classe bem como os impactos dos marcadores sociais, gênero, raça e classe, na trajetória escolar (rendimento/ evasão/conclusão do curso) de alunos do Ensino Médio Integrado do Campus Nova Venécia, especialmente, como tais marcadores impactam o percurso de ingressantes na instituição pelo sistema de cotas.

A pesquisa se desenvolveu no Instituto Federal do Espírito Santo no campus Nova Venécia com os alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados em Edificações e em Mineração de 2010 a 2020, para verificar a mudança de perfil dos alunos ingressantes após a Lei de Ações Afirmativas (Lei 12.711/2012) mais conhecida como Lei de Cotas, e a permanência e conclusão dos mesmos. Em 2013 ocorreu a chegada dos primeiros ingressantes por cotas no campus, o que possibilitou à escola receber alunos com as mais diversas condições de vida.

As construções metodológicas estiveram amparadas na pesquisa qualitativa com estudo de caso e análise documental e levantamento de dados a partir do sistema "QAcadêmico" e entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns servidores do campus. O percurso metodológico compreendeu num primeiro momento de um levantamento de dados, extraindo dados quantitativos e agrupados do Sistema "QAcadêmico" do IFES, sobre o perfil dos alunos,

que resultou na construção de 269 tabelas, sendo estudado o perfil de um total de 1239 alunos, com base nas 09 variáveis pesquisadas: situação no período, situação de matrícula, gênero, tipo de vaga, renda familiar, escola de origem, cidade, raça e deficiência. Num segundo momento, foi realizada uma entrevista no formato semiestruturada com 03 servidores administrativos, lotados nas coordenadorias de registro acadêmico, gestão pedagógica e atendimento multidisciplinar, 03 professores e 01 gestor. Em posse destes dados quantitativos e qualitativos procedemos uma análise dos dados de forma isolada e depois a análise combinada para que então fosse possível construir uma proposta interventiva.

Considerando a grande dimensão da pesquisa realizada, este ensaio irá focar nos resultados encontrados na análise dos dados quantitativos (perfil dos alunos) bem como na proposta de intervenção apresentada para consolidar uma política de ações afirmativas para o IFES.

IMPACTOS DE MARCADORES SOCIAIS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

O conceito de marcadores sociais utilizados na pesquisa pode ser entendido como a marcação das diferenças dentro da sociedade, ou seja, um processo de identificação das diferenças no contexto social como, por exemplo: raça, classe, gênero, sexualidade, território, religião, entre outros, um campo de estudo que aborda as questões de desigualdades e hierarquia entre as pessoas.

A expressão “marcadores sociais da diferença” transformou-se, assim, numa maneira de denominar essas diferenças socialmente construídas e cuja realidade acaba por criar, com frequência, derivações sociais, no que se refere à desigualdade e à hierarquia (Schwarcz, 2019, p. 11).

Assim, dentro da enorme variedade de marcadores sociais que podem ser estudados e trabalhados no cotidiano escolar, tratamos especificamente das desigualdades de gênero, raça e classe (estrato de renda) que produzem tantas desigualdades e estereótipos. Nossas escolas são constituídas por pessoas, alunos, com as mais diversas condições de vida e históricos acadêmicos, e estas marcas trazidas podem condicionar a trajetória escolar destes alunos. Portanto, precisamos pensar e agir sobre isso e levar em consideração o desigual, e tratar não somente de igualdade, mas de equidade.

Entendemos que no Brasil, embora, formalmente, todos sejamos cidadãos, há níveis e situações concretas diferenciadas de cidadania de acordo com as classes sociais. O que significa, efetivamente, acesso diferenciado aos bens necessários à sobrevivência, criando a situação de escândalo público (impune) dos indicadores de renda, traduzidos em pobreza e miséria. O pertencimento formal à sociedade política não assegura direitos iguais para todos porque prevalece, na prática, o princípio lockeano do direito à propriedade (Ciavatta; Frigotto, 2003, p. 55).

Em busca de uma escola mais inclusiva e democrática, que contemple a diversidade, tenha representatividade e seja campo de debate e de efetivação de direitos dos sujeitos que estão em situações desiguais, torna-se necessária a criação de políticas públicas de ação afirmativa, para que possamos combater a discriminação contra os grupos oprimidos na sociedade.

Essas políticas de ação afirmativa se apresentam como políticas públicas adotadas pelos governos, leis propostas nos legislativos, decisões judiciais, iniciativas de entidades da sociedade civil ou empresas, todas essas com o objetivo de combater a discriminação historicamente construída contra determinados grupos sociais, minoritários ou majoritários na sociedade (Silva Filho, 2008, p. 12).

Mesmo sendo um direito, garantido por lei, muitos se negam a aceitar a importância das ações afirmativas para combater as desigualdades e as discriminações, isso porque mais do que falar em dar oportunidades iguais para as pessoas, é preciso enxergar a necessidade de uma igualdade de condições (Gomes, 2012).

Hoje no Brasil a política pública de ação afirmativa mais conhecida e debatida é a Lei 12.711/2012, mais conhecida como a Lei de Cotas, que oportunizou maiores possibilidades de acesso aos estudantes de classes sociais menos favorecidas, a pretos, pardos, indígenas e deficientes a uma Educação pública, gratuita e de qualidade nos Institutos Federais de Educação e Universidades. Entretanto, a pesquisa abordou a ação afirmativa em seu sentido ampliado, com as possibilidades de apresentar ações e projetos para além do acesso ao IFES Nova Venécia, com medidas que possibilitem melhores condições de permanência e êxito escolar.

ANÁLISE DE DADOS

O levantamento quantitativo de dados revelou o perfil dos alunos com as tabelas de cruzamento de variáveis (marcadores sociais X situação de matrícula). Para melhor visualização dos cruzamentos de dados apresentamos as tabelas

categorizadas pelos marcadores sociais de gênero (que consideraremos como a variável sexo do sistema acadêmico do IFES), estrato de renda e raça/cor. O cruzamento dos dados resultou em 66 tabelas, mas demonstramos a análise dos dados de apenas 11, escolhidas por considerarmos as mais representativas do conjunto dos resultados da pesquisa. Para a escolha das tabelas, priorizamos mostrar o marco temporal que revela a situação do campus antes das cotas (anteriores a 2013), após as cotas com o curso concluído e após as cotas com os alunos ainda em curso, matriculados (a partir de 2018).

No estudo da variável gênero, tivemos resultados que expressam uma participação bastante marcante do gênero feminino, antes e depois das cotas, como pode ser avaliado nas tabelas abaixo:

A VARIÁVEL GÊNERO:

Tabela 1 - Tabulação cruzada gênero/situação de matrícula dos alunos de 2011

		Situação de matrícula			
		Concluído	Transferência	Evasão	Total
Sexo	Contagem	29	4	6	39
	Masculino				
	% em Sexo	74,4%	10,3%	15,4%	100,0%
	% do Total	39,2%	5,4%	8,1%	52,7%
	Feminino				
	Contagem	23	6	6	35
	% em Sexo	65,7%	17,1%	17,1%	100,0%
	% do Total	31,1%	8,1%	8,1%	47,3%
Total	Contagem	52	10	12	74
	% do Total	70,3%	13,5%	16,2%	100,0%

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

A tabela 1 apresenta o total de alunos do sexo masculino e feminino, que entraram no campus no ano de 2011. É possível verificar que neste ano houve um maior número de entrantes do sexo masculino, todavia essa diferença é bem pequena: 52,7% homens e 47,3% mulheres. Mas, o que nos chama atenção é a porcentagem de conclusão de curso, em que os homens concluíram 8,7% a mais que as mulheres.

Tabela 2 – Tabulação cruzada gênero/situação de matrícula dos alunos de 2017

		Situação de matrícula					
		Concluído	Transferência	Evasão	Matriculado	Total	
Sexo	Masculino	Contagem	29	29	7	3	41
		% em Sexo	70,7%	70,7%	17,1%	7,3%	100,0%
		% do Total	31,5%	31,5%	7,6%	3,3%	44,6%
	Feminino	Contagem	29	29	5	3	51
		% em Sexo	56,9%	56,9%	9,8%	5,9%	100,0%
		% do Total	31,5%	31,5%	5,4%	3,3%	55,4%
Total	Contagem	58	58	12	6	92	
	% do Total	63,0%	17,4%	13,0%	6,5%	100,0%	

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

Neste ano de 2017, como aponta a tabela 2, tivemos o pior índice de conclusão do gênero feminino, de todo o período estudado, uma vez que o sexo masculino teve uma taxa de conclusão de 13,8% maior que o feminino, mesmo neste ano tendo entrado um maior quantitativo de discentes do sexo feminino (55,4%). Esses dados nos permitem levantar uma hipótese sobre o que pode estar acontecendo com as alunas para que estas concluam menos. Talvez questões de saúde da mulher, a necessidade de contribuir com os afazeres da casa, com menos tempo para se dedicar aos estudos, já que em nossa sociedade ainda temos a concepção de que os trabalhos domésticos devem ser feitos pelo sexo feminino.

Tabela 3 – Tabulação cruzada gênero/situação de matrícula dos alunos de 2018

		Situação de matrícula				
		Transferência	Evasão	Matriculado	Total	
Sexo	Masculino	Contagem	5	2	22	29
		% em Sexo	17,2%	6,9%	75,9%	100,0%
		% do Total	6,5%	2,6%	28,6%	37,7%
	Feminino	Contagem	11	3	34	48
		% em Sexo	22,9%	6,3%	70,8%	100,0%
		% do Total	14,3%	3,9%	44,2%	62,3%
Total	Contagem	16	5	56	77	
	% do Total	20,8%	6,5%	72,7%	100,0%	

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

A tabela 3 demonstra o ano de 2018 em que tivemos o maior número de entrada do sexo feminino (62,3%) no período pesquisado. Entretanto, no quesito situação de matrícula (esses alunos ainda não cursaram os 4 anos do curso) temos ainda para o sexo masculino o maior índice de matriculados. A entrada de pessoas do sexo feminino pode indicar que o IFES é uma opção para melhor se preparar para o ENEM e depois seguir para a universidade, e a maior desistência do sexo feminino pode indicar que há um desinteresse na formação técnica. O que atrai mais os jovens, especialmente as mulheres, ao IFES pode ser justamente o ensino propedêutico, de qualidade alta e que amplia as chances de ingressar na Universidade. Essas observações demandam mais estudos para conclusões mais embasadas.

A VARIÁVEL ESTRATO DE RENDA:

Tabela 4 - Tabulação cruzada estrato de renda/situação de matrícula dos alunos de 2012

			Situação de matrícula			
			Concluído	Transferência	Evasão	Total
Renda familiar per capita (RFP)	0,0<RFP<=0,5	Contagem	9	2	0	11
		% em RFP	81,8%	18,2%	0,0%	100,0%
		% do Total	14,5%	3,2%	0,0%	17,7%
	0,5<RFP<=1	Contagem	18	0	2	20
		% em RFP	90,0%	0,0%	10,0%	100,0%
		% do Total	29,0%	0,0%	3,2%	32,3%
	1,0<RFP<=1,5	Contagem	14	2	2	18
		% em RFP	77,8%	11,1%	11,1%	100,0%
		% do Total	22,6%	3,2%	3,2%	29,0%
	1,5<RFP<=2,5	Contagem	3	1	0	4
		% em RFP	75,0%	25,0%	0,0%	100,0%
		% do Total	4,8%	1,6%	0,0%	6,5%
	RFP>3,5	Contagem	1	1	4	6
		% em RFP	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
		% do Total	1,6%	1,6%	6,5%	9,7%
	Não declarado	Contagem	2	1	0	3
		% em RFP	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
		% do Total	3,2%	1,6%	0,0%	4,8%
Total	Contagem	47	7	8	62	
	% do Total	75,8%	11,3%	12,9%	100,0%	

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

A tabela 4 mostra a situação da renda familiar per capita (RFP) dos alunos entrantes no campus em 2012, em que 79% dos alunos declaram uma renda de até 1,5 salários mínimos per capita. Também é possível verificar que este grupo, apesar de ter uma renda familiar baixa, conseguiu uma taxa de conclusão superior a outras classes de grupos sociais. Percebe-se que em uma fase anterior à lei de cotas a entrada de pessoas de baixa renda é expressiva, sugerindo que esse segmento teve maiores oportunidades para esse ingresso. Essa situação não se repetirá com a variável raça ou cor.

Tabela 5 - Tabulação cruzada estrato de renda/situação de matrícula dos alunos de 2016

		Situação de matrícula					
		Concluído	Transferência	Evasão	Matriculado	Total	
Renda familiar per capita (RFP)	0,0<RFP<=0,5	Contagem	16	7	8	1	32
		% em RFP	50,0%	21,9%	25,0%	3,1%	100,0%
		% do Total	11,1%	4,9%	5,6%	0,7%	22,2%
	0,5<RFP<=1	Contagem	30	7	6	2	45
		% em RFP	66,7%	15,6%	13,3%	4,4%	100,0%
		% do Total	20,8%	4,9%	4,2%	1,4%	31,3%
	1,0<RFP<=1,5	Contagem	28	10	11	0	49
		% em RFP	57,1%	20,4%	22,4%	0,0%	100,0%
		% do Total	19,4%	6,9%	7,6%	0,0%	34,0%
1,5<RFP<=2,5	Contagem	5	1	2	1	9	
	% em RFP	55,6%	11,1%	22,2%	11,1%	100,0%	
	% do Total	3,5%	0,7%	1,4%	0,7%	6,3%	
RFP>3,5	Contagem	4	4	0	0	8	
	% em RFP	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	% do Total	2,8%	2,8%	0,0%	0,0%	5,6%	

		Situação de matrícula				
		Concluído	Transferência	Evasão	Matriculado	Total
Não declarado	Contagem	1	0	0	0	1
	% em RFP	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% do Total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
Total	Contagem	84	29	27	4	144
	% do Total	58,3%	20,1%	18,8%	2,8%	100,0%

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

É possível verificar na tabela 5, que a imensa maioria dos alunos entrantes (87,5%) pertencem à classe social D ou E. Nota-se que esse grupo com RFP baixa, apesar de suas dificuldades econômicas, consegue uma taxa de conclusão equilibrada com outras classes sociais, mas também nos chama atenção para os alunos desse grupo que ainda continuam matriculados, por não conseguirem concluir seus estudos no tempo regular de 4 anos. Perceba que essa situação de ainda estar matriculado só acontece com os alunos com RFP de até 1,5 salários per capita.

Tabela 6 - Tabulação cruzada estrato de renda/situação de matrícula dos alunos de 2019

		Situação de matrícula				
		Transferência	Evasão	Matriculado	Total	
Renda familiar per capita (RFP)	0,0<RFP<=0,5	Contagem	5	0	28	33
		% em RFP	15,2%	0,0%	84,8%	100,0%
		% do Total	4,5%	0,0%	25,5%	30,0%
	0,5<RFP<=1	Contagem	5	1	26	32
		% em RFP	15,6%	3,1%	81,3%	100,0%
		% do Total	4,5%	0,9%	23,6%	29,1%
	1,0<RFP<=1,5	Contagem	6	5	21	32
		% em RFP	18,8%	15,6%	65,6%	100,0%
		% do Total	5,5%	4,5%	19,1%	29,1%

		Situação de matrícula			
		Transferência	Evasão	Matriculado	Total
1,5<RFP<=2,5	Contagem	0	0	6	6
	% em RFP	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	0,0%	0,0%	5,5%	5,5%
2,5<RFP<=3,5	Contagem	1	1	1	3
	% em RFP	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% do Total	0,9%	0,9%	0,9%	2,7%
RFP>3,5	Contagem	1	0	3	4
	% em RFP	25,0%	0,0%	75,0%	100,0%
	% do Total	0,9%	0,0%	2,7%	3,6%
Total	Contagem	18	7	85	110
	% do Total	16,4%	6,4%	77,3%	100,0%

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

O ano de 2019, representado na tabela 6, é o ano em que tivemos o maior índice de alunos entrantes (88,2%) pertencentes a uma classe social de até 1,5 salários-mínimos per capita. Esse número já era alto antes da lei de cotas, e atingiu o seu ápice em 2019. Os alunos que entraram em 2019 ainda não tiveram o tempo de conclusão regular de seu curso, e observando os alunos que ainda continuam matriculados, verificamos que o maior índice de alunos matriculados (25,5%) é dos alunos com RFP de até 0,5 salários. As cotas ampliaram a democratização do acesso pela variável renda, mesmo sabendo que antes dessa ação afirmativa o acesso era razoavelmente amplo nesse segmento de renda/classe. Mas a retenção desses estratos de renda mais baixo reforça a compreensão de que ainda faltam políticas de permanência material, acadêmica e simbólica, visando o sucesso acadêmico.

A variável raça, cruzada com situação de matrícula, indica que a democratização do acesso pela adoção das cotas fica evidente a partir da análise dos dados nas tabelas abaixo:

Tabela 7 - Tabulação cruzada raça/situação de matrícula dos alunos de 2012

		Situação de matrícula				
		Concluído	Transferência	Evasão	Total	
Raça	Branca	Contagem	32	6	8	46
		% em Raça	69,6%	13,0%	17,4%	100,0%
		% do Total	51,6%	9,7%	12,9%	74,2%
	Parda	Contagem	14	1	0	15
		% em Raça	93,3%	6,7%	0,0%	100,0%
		% do Total	22,6%	1,6%	0,0%	24,2%
	Preta	Contagem	1	0	0	1
		% em Raça	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% do Total	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%
Total	Contagem	47	7	8	62	
	% do Total	75,8%	11,3%	12,9%	100,0%	

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

A tabela 7 nos mostra a grande quantidade de alunos (74,2%) que se declararam da raça branca. Esses dados de 2012, antes da Lei de Cotas, apontam ainda que a soma de pardos, pretos e indígenas que chamamos de PPI totalizaram apenas 25,8% dos entrantes.

Tabela 8 - Tabulação cruzada raça/situação de matrícula dos alunos de 2013

		Situação de matrícula				
		Concluído	Transferência	Evasão	Total	
Raça	Amarela	Contagem	7	0	0	7
		% em Raça	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% do Total	8,9%	0,0%	0,0%	8,9%
	Branca	Contagem	27	8	3	38
		% em Raça	71,1%	21,1%	7,9%	100,0%
		% do Total	34,2%	10,1%	3,8%	48,1%

		Situação de matrícula			
		Concluído	Transferência	Evasão	Total
Indígena	Contagem	0	0	1	1
	% em Raça	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	0,0%	0,0%	1,3%	1,3%
Parda	Contagem	17	4	12	33
	% em Raça	51,5%	12,1%	36,4%	100,0%
	% do Total	21,5%	5,1%	15,2%	41,8%
Total	Contagem	51	12	16	79
	% do Total	64,6%	15,2%	20,3%	100,0%

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

O ano de 2013, representado na tabela 8, mostra o primeiro ano de ingresso dos alunos com a Lei de Cotas. Observamos já neste primeiro ano, que o quantitativo de alunos de raça branca já apresenta uma grande queda em relação ao ano anterior, passando então de 74,2% para 48,1%. Apesar desse ano não apresentar nenhum aluno preto declarado, a quantidade de alunos pardos cresceu consideravelmente. E quanto à taxa de conclusão de curso, a raça branca foi a que apresentou um maior índice, o que pode indicar a necessidade de mais políticas de permanência para os segmentos entrantes pelas cotas.

Tabela 9 - Tabulação cruzada raça/situação de matrícula dos alunos de 2015

		Situação de matrícula				
		Concluído	Transferência	Evasão	Total	
Raça	Amarela	Contagem	0	0	2	2
		% em Raça	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%
Branca		Contagem	44	11	15	70
		% em Raça	62,9%	15,7%	21,4%	100,0%
		% do Total	26,8%	6,7%	9,1%	42,7%

		Situação de matrícula			
		Concluído	Transferência	Evasão	Total
Indígena	Contagem	0	1	0	1
	% em Raça	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	% do Total	0,0%	0,6%	0,0%	0,6%
Parda	Contagem	37	18	24	79
	% em Raça	46,8%	22,8%	30,4%	100,0%
	% do Total	22,6%	11,0%	14,6%	48,2%
Preta	Contagem	7	3	2	12
	% em Raça	58,3%	25,0%	16,7%	100,0%
	% do Total	4,3%	1,8%	1,2%	7,3%
Total	Contagem	88	33	43	164
	% do Total	53,7%	20,1%	26,2%	100,0%

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

O maior número de alunos pretos entrantes no campus, durante o período estudado, aconteceu no ano de 2015, como mostra a tabela 9, atingindo a marca de 7,3%. Analisando ainda mais os dados apresentados, notamos que a raça branca tem uma taxa de conclusão maior que as demais raças. Pretos e pardos somam 55,5%, um grande avanço no acesso para os jovens negros. Uma conclusão possível é que o acesso pelas cotas deve ser acompanhado de políticas de permanência material e acadêmica, que as cotas foram bem-sucedidas no processo de democratização de acesso, mas isso é insuficiente para reverter as desigualdades. A Educação deve primar pela equidade de todos os grupos sociais e se voltar para acompanhar esses alunos em todas as fases, acesso, permanência, conclusão e acompanhamento de egressos.

Tabela 10 - Tabulação cruzada raça/situação de matrícula dos alunos de 2016

			Situação de matrícula				Total
			Concluído	Transferência	Evasão	Matriculado	
Raça	Amarela	Contagem	1	0	0	0	1
		% em Raça	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% do Total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Branca	Contagem	38	14	11	2	65
		% em Raça	58,5%	21,5%	16,9%	3,1%	100,0%
		% do Total	26,4%	9,7%	7,6%	1,4%	45,1%
	Indígena	Contagem	0	0	1	0	1
		% em Raça	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% do Total	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,7%
Parda	Contagem	42	15	13	2	72	
	% em Raça	58,3%	20,8%	18,1%	2,8%	100,0%	
	% do Total	29,2%	10,4%	9,0%	1,4%	50,0%	
Preta	Contagem	3	0	2	0	5	
	% em Raça	60,0%	0,0%	40,0%	0,0%	100,0%	
	% do Total	2,1%	0,0%	1,4%	0,0%	3,5%	
Total	Contagem	84	29	27	4	144	
	% do Total	58,3%	20,1%	18,8%	2,8%	100,0%	

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

Um número relevante de alunos PPI (pretos, pardos e indígenas) entrantes no campus foi também em 2016, como demonstrado na tabela 10, alcançando a marca de 54,2%. Neste ano a população branca entrante totalizou o índice de 45,1%. O ano de 2016 foi também o ano em que os alunos entrantes de cor preta apresentaram uma melhor taxa de conclusão de curso (60%) durante todo o período estudado, entretanto é preciso alertar ao fato de os alunos de cor branca continuarem apresentando taxas de conclusões iguais ou maiores que outras raças.

Tabela 11 - Tabulação cruzada raça/situação de matrícula dos alunos de 2020

		Situação de matrícula				
		Transferência	Evasão	Matriculado	Total	
Raça	Branca	Contagem	2	1	50	53
		% em Raça	3,8%	1,9%	94,3%	100,0%
		% do Total	1,8%	0,9%	43,9%	46,5%
	Parda	Contagem	2	5	50	57
		% em Raça	3,5%	8,8%	87,7%	100,0%
		% do Total	1,8%	4,4%	43,9%	50,0%
	Preta	Contagem	1	0	2	3
		% em Raça	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
		% do Total	0,9%	0,0%	1,8%	2,6%
	Não declarada	Contagem	0	0	1	1
		% em Raça	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,0%	0,0%	0,9%	0,9%
Total	Contagem	5	6	103	114	
	% do Total	4,4%	5,3%	90,4%	100,0%	

Fonte: elaboração própria (nov/2021), a partir dos dados do Q-Acadêmico.

Na tabela 11 os alunos de 2020 ainda não concluíram o curso, que tem duração de 4 anos. No que tange à permanência dos alunos na escola, os alunos de cor branca apresentam um índice levemente maior. Em 2020 os alunos declarados pardos tiveram um quantitativo grande de ingresso, enquanto os alunos pretos apenas 2,6%, mas o conjunto dos pretos e pardos perfazem 52,6%, um índice muito superior ao momento anterior às cotas, demonstrando que as cotas tiveram um impacto maior de democratização do acesso na variável raça do que em estrato de renda e gênero.

OS MARCADORES DE DESIGUALDADE, A QUESTÃO RACIAL E UMA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O IFES

A pesquisa aqui apresentada nos sugere que há uma interseccionalidade entre os marcadores de gênero, classe e raça, e que, portanto, as análises dessas variáveis devem ser conjuntas e de forma a identificar a força de diferentes variáveis de forma conjuminada e mútua, com uma atenção especial ao marcador social de raça. Essa constatação reforça a necessidade de se ter ações afirmativas que considerem a interseccionalidade e que mantenham uma prioridade no aspecto racial, tão importante para explicar a sociedade brasileira, que tem o entrosamento dessas diferentes variáveis (estrato de renda, raça e gênero) na determinação da vulnerabilidade de amplos setores sociais, mas que não pode prescindir de um reconhecimento que a desigualdade racial é fundamental para entender o país e deve figurar como prioritária nas políticas públicas para reversão das desigualdades.

Os sujeitos da Educação precisam se sentir pertencentes, incluídos e representados também no âmbito escolar e não é possível falar de representatividade sem tocar na questão racial, e os pretos, pardos e indígenas devem estar contemplados pela ação afirmativa. Estamos longe de sermos uma sociedade não racista e não excludente no cotidiano e nos currículos escolares. Daí a importância de pensar em ações, estratégias e políticas que ajam afirmativamente, para garantir igualdade de oportunidades a todos, em diversas políticas públicas e especialmente na permanência dos alunos cotistas nas instituições de ensino, como fase indispensável de garantia de direitos desses grupos, cujo acesso é importante, mas não suficiente para a efetivação de direitos.

A partir dessa compreensão, há a necessidade de instituímos uma política de ações afirmativas no IFES, essa foi a proposta interventiva apresentada, no sentido de contemplar medidas para melhorar as condições para o êxito e a permanência dos alunos, especialmente os alunos entrantes pelo sistema de cotas, pelo fato deles estarem em condições de maior vulnerabilidade acadêmica e/ou financeira. A política recebe esse nome, pois acreditamos que ação afirmativa não se limita nem se resume apenas às cotas, mas enquanto política ela age afirmativamente, solucionando os problemas históricos de desvantagens de grupos sociais específicos de maneira mais abrangente e articulada, na conjuntura multifacetada.

Segundo Damiani *et al.* (2013, p. 57), a pesquisa interventiva pode ser definida como:

Uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

A proposta interventiva apresentada ao IFES consistiu em diretrizes para a institucionalização de uma Política de Ações Afirmativas, que se desdobrará em ações e projetos. Assim, como ações decorrentes dessas diretrizes e do que pesquisamos para a institucionalização de uma Política de Ação Afirmativa, sugerimos:

- Programa Pré – IFES⁴⁷;
- Mapeamento dos alunos ingressantes;
- Reestruturação do Programa de Assistência Estudantil;
- Institucionalização de aulas de nivelamento;
- Orientação acadêmica, social e de saúde;
- Estabelecimento de política de formação continuada para os docentes;
- Efetivação das atividades da comissão de permanência e êxito;
- Fortalecimento das ações dos Núcleos de Estudos;
- Reavaliação dos Projeto Pedagógico;
- Construção de espaços de convivência;
- Valorização das múltiplas inteligências;
- Debates dos currículos.

Estas ações são para minimizar o impacto dos marcadores sociais na trajetória dos alunos, contribuindo então para melhor inclusão e permanência no campus. Cabe à gestão do IFES se debruçar sobre estas proposições de ações, instituindo comissões de trabalhos que venham a operacionalizar os projetos e programas da Política de Ações Afirmativas.

47 Proposta de ação extensionista de preparo da comunidade externa para participação dos processos seletivos do IFES.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep/MEC, 2005.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R.S.; CASTRO, R.F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *In: Cadernos de Educação*, Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: . Acesso em 13 out. 2021.

GOMES, J. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**, 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-debateconstitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SCHWARCZ, L. K. M. **Marcadores sociais da diferença**: fluxos, trânsitos do e intersecções. Coleção Diferenças. Goiânia: Editora Imprensa Universitária UFG, 2019.

SILVA FILHO, P. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira**: estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia. 2008. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.



14

*Mardem Ribeiro Rocha
Penildon Silva Filho*

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE EGRESSOS:

**UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99079.14

INTRODUÇÃO

O artigo a seguir é baseado em um trabalho de conclusão de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O foco deste trabalho foi a correlação entre a formação propedêutica e profissional dos estudantes de cursos técnicos integrados ao nível médio, concluídos entre os anos de 2017 e 2019, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com ênfase nos egressos do campus Ibatiba. Um dos principais objetivos da pesquisa foi analisar a influência desses cursos na continuidade dos estudos dos discentes e no seu ingresso no mercado de trabalho.

É relevante ressaltar que, de acordo com o artigo 36-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação propedêutica é denominada como "formação geral do educando", enquanto a formação profissional é considerada como "preparação geral para o trabalho". Essa separação é estabelecida legalmente, porém, no contexto educacional os estudantes vivenciam simultaneamente ambas as preparações ao longo dos três ou quatro anos de ensino médio integrado. Isso ocorre porque não é permitido ao aluno concluir apenas uma das preparações, pois é gerada uma matrícula única para os estudantes que cursam a modalidade integrada.

As exigências legais mínimas para a formação técnica combinadas com as exigências da formação propedêutica resultam em currículos complexos, nos quais os estudantes precisam lidar com mais de uma dezena de disciplinas simultaneamente. Esse processo foi intensificado no IFES após a implementação de mudanças nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), que reduziram a duração do ensino médio integrado de quatro para três anos em várias unidades da instituição.

Esse programa extenso por si só já representa um desafio para os gestores escolares, que precisam decidir entre duas opções comuns: oferecer uma formação com duração mínima de três anos, como previsto em lei, concentrando os conteúdos nesse período e aumentando os dias letivos ou desenvolver atividades em contraturno escolar; ou prolongar a duração dos cursos, distribuindo as disciplinas em mais anos e mantendo os estudantes por mais tempo na instituição.

Embora a escolha da duração dos cursos possa parecer convergir para pontos únicos de avaliação e decisão, é importante reconhecer que os resultados efetivos decorrentes dessa decisão podem variar de acordo com características

regionais, locais, temporais ou mesmo sociais. Torna-se compreensível a necessidade de uma análise mais criteriosa sobre o assunto.

Uma política de acompanhamento de egressos e uma estratégia de monitoramento foram pensadas como ferramentas que poderiam coletar dados e informações que nos ajudassem a esclarecer essas questões e a fornecer uma reflexão mais crítica sobre os currículos e conteúdos desenvolvidos nessas instituições. Em relação ao Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e seus egressos, embora se possa identificar ações pontuais voltadas para esse público, percebe-se que a política de acompanhamento de egressos da instituição ainda se encontrava em estágio inicial. De acordo com o IFES (2020), a construção do observatório de egressos foi iniciada, porém, até o último relatório de gestão publicado em 2022, não havia dados concretos disponíveis.

Dadas as circunstâncias, não era possível, no momento da realização do trabalho, afirmar qual era a correlação entre o número total de estudantes formados e o número daqueles que estavam empregados em áreas relacionadas aos cursos técnicos ou aos cursos superiores oferecidos pelo Instituto.

Apesar da falta de dados oficiais consolidados, profissionais da instituição sempre compartilharam uma percepção de que poucos estudantes, em relação ao total de concluintes, permanecem em profissões relacionadas aos cursos técnicos concluídos após o ensino médio. Durante o processo seletivo de ingresso nessa etapa, inclusive, surgem questionamentos frequentes sobre a possibilidade de os estudantes cursarem apenas o ensino médio propedêutico, sem as disciplinas técnicas, demonstrando certo desinteresse na parte técnica dos cursos integrados. O estudo sobre a trajetória dos egressos poderia sugerir indícios para compreender como os mesmos se relacionam com a sua formação no IFES e para posteriormente a instituição poder refletir sobre a mesma e sua relação com o meio social da mesma.

Antes de iniciar as discussões sobre os complexos processos envolvidos na formação integral de um estudante, pensou-se ser importante estabelecer o significado do termo 'egresso'. Em uma definição mais ampla, de acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, o termo em questão está relacionado à pessoa que saiu, afastou-se ou não faz mais parte de um grupo, ou comunidade. Ao restringir o escopo deste trabalho ao contexto educacional, podemos considerar o 'egresso' como aquele que não faz mais parte da instituição educacional, abandonando seu status de estudante e adquirindo o status de graduado. Conforme Santana (2021), 'egresso' é considerado o indivíduo que não pertence mais à instituição e se torna diplomado.

No entanto, essa abordagem disruptiva parece não atender às necessidades dos valores sociais preconizados em nossa sociedade atual, especialmente no que se refere aos princípios que regem nosso sistema educacional, conforme claramente expresso em nossa LDB, em seu artigo primeiro. "A educação abrange os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996). A ampliação do processo educativo vai além das instituições oficiais de ensino, abrangendo praticamente todos os ambientes de interação humana. Isso demonstra a natureza integradora que essa temática deve ser tratada, em contraste com uma abordagem segregadora que poderia advir da definição anterior de "egresso".

Com base nisso, é essencial estabelecer uma definição de egresso para este trabalho, ou pelo menos uma diretriz para interpretar o termo, seguindo os princípios mencionados anteriormente, sem distorcer o entendimento do conceito e evitando confusões com o termo "estudante". Neste contexto, consideraremos o egresso como alguém que, em algum momento, teve vínculos com uma instituição de ensino formal como aluno, por meio de matrícula, e que completou todas as etapas necessárias para receber o diploma de conclusão do curso. Esse indivíduo mantém uma relação afetiva, seja positiva ou negativa, profissional e/ou legal com a instituição de origem, pertencendo a ela por tempo indeterminado.

Em sua pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), Santana (2021) encontrou 25 trabalhos sobre egressos entre os anos de 2014 e 2019. As regiões nordeste e sudeste destacaram-se como as principais produtoras de pesquisas sobre esse tema, e as universidades públicas foram as principais instituições de origem desses estudos, totalizando 22 dos trabalhos selecionados.

No estudo de Carneiro *et al.* (2020), foi realizado um levantamento sobre a realidade da Política de Acompanhamento de Egressos nos Institutos Federais de Educação, comparando as políticas e/ou mecanismos de acompanhamento desenvolvidos por essas instituições. Os resultados revelaram que essa temática ainda é pouco explorada, com apenas 28 trabalhos disponíveis sobre o assunto no portal de periódicos da CAPES. No catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são encontradas ainda menos referências, com apenas 9 trabalhos sobre o egresso do ensino profissionalizante.

Esses resultados indicam que a geração de dados que contribuem para a avaliação institucional por meio do acompanhamento de egressos dos institutos federais está em estágio inicial. As informações disponibilizadas nos relatórios de gestão ainda são limitadas quando se trata da relação entre acompanhamento de egressos e avaliação institucional (Carneiro *et al.*, 2020). Há ainda alguns trabalhos acadêmicos recentes que abordam a empregabilidade dos egressos, como os estudos de Ferreira (2021), Aguiar (2018), Rego (2019) e Lima e Goldszmidt (2015).

A FORMAÇÃO PROPEDÊUTICA E PARA O TRABALHO

A divisão da educação em propedêutica e técnica, assim como a questão de para quem essas modalidades são direcionadas, não é um fato novo e pode ser observada nas antigas civilizações humanas. Saviani (2007) relaciona essa divisão na educação com a própria divisão de classes na sociedade. Trabalho e educação são dois pontos interligados na história do desenvolvimento humano.

[...] essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007).

Saviani (2007) afirma que tanto a educação quanto o trabalho são atividades inerentes e exclusivas do ser humano, distinguindo-os dos demais seres do reino animal. Enquanto os animais se adaptam à natureza, os seres humanos precisam adaptar a natureza a si mesmos. Ao agir sobre ela e transformá-la, os seres humanos ajustam a natureza às suas necessidades. No entanto, o constante aprimoramento das atividades humanas altera as relações entre os membros da sociedade. "O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas." (Saviani, 2007).

Saviani (2003) reforça que, nas origens da escola, ela era restrita a uma pequena parcela da humanidade. Nas sociedades escravocratas, as habilidades

serviços relacionadas ao cultivo da terra não exigiam a incorporação de conhecimentos sistemáticos. Essa realidade predominou até a Idade Média, quando o surgimento do capitalismo alterou a relação do conhecimento produzido e transmitido pela humanidade, e posteriormente a revolução industrial aguçou essas transformações sociais.

Essas mudanças exigiram que todos compreendessem os códigos escritos, levando à necessidade de alfabetização generalizada e à universalização da escola. As relações de trabalho estão intrinsecamente ligadas à formação escolar. O currículo escolar, desde a escola elementar, segue o princípio do trabalho como o processo pelo qual o homem transforma a natureza.

No contexto brasileiro, a relação entre educação e trabalho se torna particularmente evidente a partir do ensino médio, estendendo-se até a Educação Superior. Nesse cenário, é possível identificar uma dicotomia presente, na qual o trabalho intelectual está associado à Educação Superior, enquanto o trabalho manual é vinculado à educação técnica de nível médio.

O ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA INOVADORA PARA A FORMAÇÃO E O CURRÍCULO

Para analisar a realidade atual do IFES em relação ao desempenho acadêmico dos alunos e sua inserção no mundo do trabalho, adotamos uma abordagem de Estudo de Caso simples. A pesquisa teve um caráter exploratório, combinando métodos quantitativos e qualitativos, e envolveu a coleta de dados, revisão bibliográfica e aplicação de um questionário semiestruturado.

A metodologia adotada para investigar a temática começou com uma análise documental da política atual de egressos do Instituto como um todo. Para isso, foram realizadas consultas ao site institucional do IFES, ao Sistema de Gestão e Geração de Documentos do IFES (Gedoc) e ao Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC).

Para compor o grupo amostral, foram solicitados os números de Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) dos egressos à Reitoria do IFES, em caráter confidencial, de acordo com as disposições da Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011, a fim de

proteger informações pessoais. Os nomes dos estudantes foram mantidos em sigilo, e não foram divulgadas situações específicas que pudessem identificá-los. Essa solicitação foi necessária porque a obtenção de informações dos egressos, por meio do cruzamento com outras bases de dados existentes, é feita usando esse número de cadastro, o qual garante resultados precisos e confiáveis por ser de natureza pessoal.

Em seguida, foi realizada uma consulta ao site do Ministério da Fazenda para identificar o procedimento de solicitação dos dados e verificar quais egressos do grupo amostral estavam cadastrados na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) durante o período proposto.

Essa consulta foi conduzida de acordo com as definições das leis vigentes, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética do IFES e a obtenção da autorização da Reitoria para acessar e manipular os dados no sistema Q-acadêmico. No entanto, não foi possível obter uma resposta definitiva em tempo hábil sobre a liberação do acesso a esses dados por parte do governo federal.

Presume-se que o período de transição eleitoral e a redefinição/desmembramento do Ministério da Fazenda, ocorrido no final do ano de 2022, tenham dificultado o processo interno de compartilhamento de informações e autorizações, uma vez que há um responsável designado especificamente para liberar tal acesso. Após esse incidente, foi decidido incluir neste estudo o procedimento detalhado para solicitar tais informações, além de sugerir que esse processo seja realizado anualmente, preferencialmente nos meses de fevereiro e março, para se tornar uma fonte constante de coleta de dados sobre a inserção dos egressos do IFES no mercado de trabalho. A identificação da inserção dos egressos no mundo do trabalho permitirá saber se os mesmos decidiram dar continuidade aos estudos na Universidade, se decidiram trabalhar no campo em que se formaram no IFES ou se optaram por outro campo de trabalho, ou mais de uma alternativa simultaneamente. Esse levantamento de dados permitirá uma visualização inédita da trajetória de vida dos egressos dos IFs e assim uma reflexão e reorientação da formação ministrada pelas instituições, aprimorando a relação entre formação propedêutica e profissional nos cursos, aprofundando a relação dos Institutos com a região e as comunidades nas quais ele está inserido e potencializando o caráter social transformador dessas escolas.

O processo inovador foi a produção de um manual, o qual fornece orientações detalhadas sobre o procedimento de consulta, e a posterior utilização dos dados permitirá uma mudança nos processos formativos com dados e informações de caráter empírico com impacto grande para a população.

OUTROS MÉTODOS COM OS EGRESSOS: O MEI E O “BOLA DE NEVE”

A consulta ao status de Microempreendedor Individual (MEI) foi conduzida para os egressos que fazem parte do grupo amostral desta pesquisa. Para realizar essa consulta, foi necessário acessar um site específico do Ministério da Fazenda. O sistema de consulta requer a inserção do número de CPF do interesse, e essa consulta só é permitida após fazer login no perfil pessoal do “gov.br”, com um limite de 90 consultas diárias por perfil. Embora seja um número considerável de consultas, a existência de limitações indica a necessidade de uma organização adequada na coleta de dados, para que o trabalho possa ser realizado de forma contínua. Prazos curtos para obter uma grande quantidade de informações impossibilitarão a realização adequada das análises.

As informações básicas fornecidas quando o CPF retorna um cadastro de MEI incluem a data de inscrição do CPF como MEI, a atividade principal realizada por ele e o CNAE (Classificação Nacional de Atividades Econômicas). Essa última informação é especialmente relevante, pois permite estabelecer uma relação entre a formação técnica dos egressos estudados e verificar se eles estão atuando em suas áreas de formação ou não.

O CNAE é um código composto por sete números, sendo que o primeiro identifica as seções (total de 21 possíveis), o segundo indica as divisões (total de 87), o terceiro corresponde aos grupos (total de 285), o quarto número, acompanhado de um dígito verificador, representa as categorias, e os dois últimos algarismos indicam as subclasses (total de 1.318 possibilidades de classificação).

Para esclarecer o que se está sendo discutido seguem alguns exemplos de CNAE: 43.99-1/03 - Obras de alvenaria; 43.21-5/00 - Instalação e manutenção elétrica; 95.11-8/00 - Reparação e manutenção de computadores e equipamentos periféricos; 90.01-9/02 - Produção musical. Para fins de análise neste estudo, foram consideradas as 21 seções para comparar a relação entre a atividade econômica exercida e a formação profissional técnica obtida.

No que diz respeito à aplicação do questionário semiestruturado, foi adotada uma técnica de amostragem não probabilística denominado “bola de neve”, uma vez que o objetivo principal era verificar a viabilidade de acessar estudantes que se formaram aproximadamente entre três e cinco anos atrás nos cursos técnicos integrados do IFES campus Ibatiba. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário eletrônico no formato de uma entrevista semiestruturada.

Inicialmente, foi estabelecido contato através da rede social Instagram com 10 egressos que seguiam a página oficial do campus Ibatiba. Cinco desses egressos eram do curso Técnico em Meio Ambiente e os outros cinco do curso Técnico em Florestas. Dos que responderam, os três primeiros de cada curso foram considerados como o grupo inicial de referência (F0).

A partir desse ponto, a comunicação com o grupo F0 passou a ser feita através do aplicativo de mensagens WhatsApp. Foram enviados aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e informações explicativas sobre a pesquisa e o procedimento que seria realizado.

Todos os seis estudantes iniciais indicaram outros colegas que poderiam ser convidados a participar da entrevista, resultando em 14 egressos na Geração 1 (F1). Os egressos da F1 que aceitaram participar da pesquisa também indicaram novos colegas, totalizando 8 egressos na Geração 2 (F2). Esse processo de indicação e participação se repetiu, formando as próximas gerações, até chegar à oitava geração (F8) com 2 egressos.

Dentre as informações levantadas, percebeu-se que ocorreu um alto índice de verticalização na formação por parte do grupo amostral, ou seja, os egressos começaram a fazer um curso superior, de forma que apenas um egresso não estava inscrito no nível superior, ou havia concluído curso até o momento. Em relação à importância da formação propedêutica e técnica recebida pela percepção dos estudantes, pode-se perceber uma valoração maior para a propedêutica em detrimento da técnica. Entretanto, ao se questionar se os estudantes optariam por realizar novamente as duas formações, ou apenas uma delas, individualmente, houve predomínio de respostas por preferência em relação à formação integral.

A realização deste trabalho conclui que a temática dos egressos é de extrema importância para avaliar a efetividade das instituições de educação, tanto na formação profissional e tecnológica, que são o foco desta pesquisa, quanto nas instituições de ensino superior (IES), que são o foco de um maior número de projetos de pesquisa. Dois aspectos principais surgem quando abordamos essa temática: a verticalização dos estudos e a inserção no mundo do trabalho.

Em relação à verticalização, é crucial destacar que uma educação fundamentada em princípios de criticidade e inclusão social possibilita a ascensão de grupos de menor poder aquisitivo a posições consideradas de maior prestígio na sociedade. No entanto, esse movimento só é possível se os sistemas de ensino, gestores, professores e demais profissionais envolvidos no processo formativo não perderem de vista tais princípios.

A sobrecarga de disciplinas e conteúdos inseridos nessas disciplinas, muitas vezes desalinhados com as necessidades atuais da sociedade, acaba exaurindo os alunos ao longo do processo de aprendizagem. Isso faz com que priorizem determinadas partes do currículo em detrimento de outras, concentrando sua atenção apenas naquilo que consideram necessário e interessante para eles, ou mesmo naquilo que é mais desafiador e essencial para a aprovação.

Analisando esse panorama, parece mais apropriado que os responsáveis pela elaboração dos currículos se atentem ao que é essencial, necessário e atual, deixando de lado ou dando menos importância aos conteúdos que já se mostram desnecessários e ultrapassados, dentro de uma concepção de Educação Integral. No entanto, esse rearranjo curricular não deve permitir o surgimento de opções simplistas que promovam conhecimentos mecânicos, voltados primordialmente para as demandas do mercado, o que seria contraditório.

Esse rearranjo curricular deve priorizar a superação desses conteúdos, quando possível, valorizando alternativas que permitam aos estudantes desenvolver seus próprios meios de construção do conhecimento e alcançar níveis mais elevados de educação.

No que diz respeito à inserção dos egressos no mundo do trabalho, é necessário considerar a necessidade de uma formação crítica, para que eles possam compreender a função essencial de sua força de trabalho no funcionamento das engrenagens econômicas do país e do mundo, não se limitando a meros executores de tarefas mecânicas. Essa formação deve buscá-los elevar a uma posição na sociedade produtiva que lhes permita contribuir e usufruir de forma mais justa e equitativa dos avanços e dos resultados do trabalho realizado. Quanto ao desenvolvimento dessa proposta, acreditamos que os resultados obtidos foram positivos, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Foi possível construir uma compreensão mais aprofundada do cenário em que se encontra a Política de Acompanhamento de Egressos do IFES, uma vez que havia e ainda há poucas informações sobre esse grupo nas bases de dados da instituição. Foram levantadas questões críticas sobre como a instituição desenvolve suas ações e as divulga em seus canais oficiais de comunicação, ressaltando a necessidade de desenvolver e promover maior divulgação das atividades já realizadas.

Também foi possível contribuir efetivamente para a produção do texto da política mencionada, estabelecendo concepções importantes que orientarão as práticas a serem seguidas para sua implementação. Essas concepções incluem a criação de um canal oficial de comunicação contínua com os egressos e a

formação de comissões multidisciplinares, intersetoriais e permanentes de acompanhamento, o que permitirá a execução efetiva da política proposta.

Ao abordar os aspectos teóricos e práticos, considera-se como um resultado muito positivo a produção de um manual com orientações sobre como realizar o cruzamento de dados específicos dos estudantes da instituição com dados presentes em bancos públicos da RAIS e do MEI. Além disso, o manual também indica uma metodologia de busca ativa de egressos da instituição. Esse produto acadêmico, embora não seja definitivo, terá valor como uma ferramenta de trabalho para os grupos que iniciarão as atividades da Política de Acompanhamento de Egressos (PAEG) no IFES, bem como para outros grupos menos experientes em relação ao acompanhamento de egressos. Acredita-se também que possa servir como referência para trabalhos futuros que aprimorarão os processos mencionados. Saliente-se que esse acompanhamento de egressos será uma porta de retorno para repensar a formação durante os cursos e a relação com o território e suas comunidades, intensificando a relação do IFES e demais Institutos pelo Brasil com seu entorno e aprimorando seu currículo.

Analisando o trabalho do ponto de vista prático, o cruzamento de dados dos egressos com os dados da Receita Federal, identificando aqueles que possuem ou possuíam a condição de Microempreendedor Individual (MEI), traz uma perspectiva muito interessante sobre a inserção desse grupo no mundo do trabalho. Essa abordagem pode indicar questões relacionadas a uma abordagem empreendedora de forma mais crítica, não apenas propagandística ou superficial, sendo um indicador relevante que, combinado com outras análises, pode gerar informações valiosas sobre a efetividade dos cursos técnicos do IFES.

Outra conquista prática que deve ser mencionada é a produção da tabela comparativa entre os cursos técnicos e as seções do CNAE (Classificação Nacional de Atividades Econômicas), pois proporciona uma perspectiva inovadora e prática de avaliação, dispensando a aplicação de questionários para coletar os dados desejados. Mesmo que essa tabela seja adaptada e modificada, ela pode gerar índices relevantes para medir a permanência dos egressos em suas áreas de formação técnica. Acredita-se até mesmo que essa metodologia de análise possa ser expandida para avaliar os cursos de educação superior do IFES.

Por fim, o desenvolvimento da metodologia de busca ativa demonstrou ser muito promissor para a realidade do IFES, permitindo a obtenção imediata de dados qualitativos e quantitativos, além de facilitar o reestabelecimento de contatos e a reaproximação dos egressos com seus campi de origem, uma vez

que a instituição não possui um programa sistemático de comunicação com seus egressos. É possível identificar algumas possibilidades que podem aprimorar e ampliar os resultados alcançados até agora. Uma delas é a expansão das análises realizadas para grupos maiores e séries temporais mais extensas, a fim de obter dados quantitativos mais significativos.

Por outro lado, a realização de trabalhos mais delimitados, podendo ser restringidos a cursos específicos, podem trazer mais clareza em relação à realidade da relação de seus egressos com estes cursos, permitindo uma verificação mais aprofundada da efetividade da inserção de alunos formados no mundo do trabalho em sua área de formação. Incluindo inclusive análises da tabela do CNAE em nível de categorias e subclasses, para um melhor esclarecimento dessas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos práticos, trabalhos como esse podem ter um impacto significativo na redução da lacuna de informações sobre grupos de egressos das instituições educacionais. Eles podem fornecer mecanismos eficazes de coleta de dados para identificar os egressos que estão atuando no mercado de trabalho, seja como empregados formais ou como empreendedores registrados como Microempreendedores Individuais (MEI).

Além disso, esses estudos podem oferecer insights valiosos sobre aqueles que optaram por continuar sua jornada acadêmica, seja na área de formação técnica ou em outros campos de estudo, especialmente na Educação Superior. Também podem ajudar a identificar os motivos pelos quais alguns indivíduos não conseguiram aproveitar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e ascensão social.

A proposta de criar um “Canal de Comunicação com o Egresso”, utilizando as tecnologias de informação e comunicação disponíveis, é uma solução interessante para acompanhar a trajetória acadêmica e profissional dos egressos do IFES. Essa iniciativa está alinhada com as diretrizes da nova Política de Egressos do IFES em desenvolvimento, e pode proporcionar uma variedade de ações, como oferta de cursos de formação continuada, divulgação de oportunidades de emprego, criação de novos cursos e obtenção de novos títulos. Além disso, esse canal possibilita uma maior interação dos egressos com as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no Instituto.

Por fim, destaca-se a importância de pensar e debater políticas públicas voltadas ao acompanhamento dos egressos da educação básica, especialmente aqueles que passaram pela educação técnico-profissionalizante. Essas políticas devem valorizar essa etapa de ensino e gerar indicadores da efetividade das ações realizadas, com o objetivo de promover uma melhoria contínua nos cursos e atividades oferecidas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. F.. **Um modelo de conhecimento para empreendimentos criados por egressos de universidades brasileiras**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188672>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

CARNEIRO, E. S.; SOUZA, S. P. de; ROCHA, G. S. **Mecanismos de acompanhamento de egressos dos institutos federais de educação profissional e tecnológica e suas contribuições para a avaliação institucional**. Avaliação: Processos e Políticas – Volume 01. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 2321-2339. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65461>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FERREIRA, F. D. da S. **Avaliação de política de cotas no ensino superior sobre o desempenho acadêmico e o mercado de trabalho** / Francisco Danilo da Silva Ferreira. - João Pessoa, 2021. 102 f.: il. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22569/1/FranciscoDaniloDaSilvaFerreira_Tese.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2019**. IFES, 2020. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestaoRelatorio_de_Gesto_ifes_2019.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

LIMA, Diego de Faveri Pereira; GOLDSZMIDT, Rafael Guilherme Burstein; **quanto vale a pena fazer um doutorado? Um Estudo sobre as carreiras de egressos de programas de doutorado no Brasil**. FGV, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/29301>. Acesso em: 02 out. 2022.

REGO, E. I. B. G. do. **O efeito do certificado e reputação da IES na remuneração dos egressos de cursos de especialização.** 41 f. 2019. Dissertação (mestrado) Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/28770>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SANTANA, C. I. C.; COSTA, O. A. da. Mapeamento de teses e dissertações sobre os egressos do Ensino Médio Integrado de 2014 a 2019. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10021, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.10021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/TcnsZJKRK37MHZmS5K3scsh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2022.

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

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: UNICAMP, v.12, n.34, jan./abr., 2007. p. 154. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Verônica Domingues Almeida

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-doutoramento em Inovação Pedagógica na Universidade de Lisboa. Atuou na Educação Básica, em redes públicas e privadas de ensino, exercendo as funções de professora, coordenadora pedagógica e gestora escolar. Atualmente é docente da Universidade Federal da Bahia, atuando na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. É líder do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARe/FACED-UFBA/CNPQ). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, currículo e inovações pedagógicas, com foco nas experiências e sensibilidades em educação.

E-mail: veronica.domingues@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1703382988866944>

ORCID: 0000-0001-5232-3838

Marlene Oliveira Dos Santos

É Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na graduação (Licenciatura em Pedagogia) e na pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas). É Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP)-Mestrado Profissional em Educação e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI)-CNPq/Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. Coordena o GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos/Nordeste-ANPEd (EPEN), e participa do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI)-Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Desenvolve pesquisas no campo da Educação Infantil com ênfase nas políticas públicas para a Educação Infantil, formação de professores, docência, currículo, infâncias, ação pedagógica com bebês e crianças de outras idades.

E-mail: marlene.santos@ufba.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8641987643464239>

ORCID: 0000-0002-5894-1298

Sheila De Quadros Uzêda

Profa. Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), lecionando disciplinas na área de Educação Especial. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2022). Doutora em Educação pela UFBA, com tese sobre inclusão escolar, deficiência visual e família (2013). Mestre em Educação também pela Universidade Federal da Bahia (2006), com dissertação sobre Deficiência Intelectual, Inclusão e Educação Sexual em mulheres com Síndrome de Down. Graduada em Psicologia pela UFBA (2003). Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas (PPGCLIP/MPED/UFBA). Editora Associada da Revista Entreideias. Membro da coordenação colegiada do Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE-UFBA). Membro do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPESSI). Representante Titular da ANPEd no Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE-BA). Docente em curso de especialização em Alfabetização e Letramento (UFBA), lecionando a disciplina Educação Inclusiva. Experiência anterior como psicóloga no Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia (2003-2017), atuando no AEE e na formação de professores da rede regular de ensino. Desenvolve pesquisas e orientações de projeto na área de Educação Especial, principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, deficiência, processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, formação docente, educação infantil e primeira infância.

E-mail: sheilauzêda@ufba.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2481498442711793>

ORCID: 0000-0003-4549-0800

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Cilene Nascimento Canda

Graduada em Licenciatura em Pedagogia e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Professora Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4482133479710724>

E-mail: ccanda@ufba.br

Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha

Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo campus Nova Venécia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5261314986784644>

E-mail: eduardo.cunha@ifes.edu.br

Elizabeth Schneider Motta

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Servidora do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5585881939184273>

E-mail: beth.motta1234@gmail.com

Evanilton Neri

Graduado em ciências contábeis e especialista em docência no ensino superior pela Faculdade Vale do Cricaré (ES), pós-graduado em Gestão em controladoria e finanças pela Faculdade de Nanuque - MG. servidor público no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, atuando como gestor financeiro e coordenador na coordenadoria de execução orçamentária e financeira do campus São Mateus.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6073060638163223>

E-mail: e.nerioliveira@gmail.com

Ezequiel Alves de Moraes

Graduado em Administração com Ênfase em Análise de Sistemas pelo Centro Universitário do Espírito Santo. Pós-Graduado em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7312921784284749>

E-mail: ezequielmoraes@ufba.br

Fábio Pessoa Vieira

Doutor em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins. Docente dUniversidade Federal da Bahia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433209181393882>

E-mail: fpvieira@ufba.br

Gilson Silva Costa

Graduado em Letras com habilitação em língua portuguesa, inglesa e respectivas literaturas pela Faculdade Castelo Branco, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, docente do quadro permanente da área de língua portuguesa e inglesa do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Barra de São Francisco. Membro do Núcleo de Relações Internacionais e do Núcleo de Arte e Cultura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7722055566251254>

E-mail: gilson.costa2@ifes.edu.br

Graziela Jane Bergamin

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas pela Universidade Federal da Bahia. Servidora Técnica do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Formação e Investigação em Práticas de Ensino - FIPE".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6808445925283309>

E-mail: grazibergamin@ifes.edu.br

Ignêz Brigida de Oliveira Pina

Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia. É Assessora Pedagógica da Diretoria de Assuntos Estudantis, Proen/Ifes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3579882370339128>

E-mail: ignez.pina@ifes.edu.br

Késia Zoteli de Oliveira Delevedove

Mestre em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Administração. Docente do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Formação e Investigação em Práticas de Ensino - FIPE".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8933116701328956>

E-mail: kesia.zoteli@ifes.edu.br

Luciana Aline Marcena Carvalho

Barachela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia. Bibliotecária/documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8414816396106043>

E-mail: luciana.alinee@gmail.com

Marcos Antonio de Jesus

Graduado em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pedagogo do quadro permanente do Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Piúma) e membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade vinculado ao IFES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4794314520235584>

E-mail: marcos.antonio@ifes.edu.br

Mardem Ribeiro Rocha

Licenciado em Ciências Biológicas e Bacharel em Ciências Biológicas com Ênfase em Gestão Ambiental (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em Betim). Mestre em Educação (Universidade Federal da Bahia), Técnico em Assuntos Educacionais (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7772418665230615>

E-mail: mardem.barbosa@ifes.edu.br

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahiacom Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular pela UMinho, Pt. e em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e nos programas de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Líder do Grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP) e membro dos grupos Filosofia, Arte e Educação (FIARE) e Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares (GEFORPPEC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8225219862346307>

E-mail: roselisa@ufba.br

Marling R. Gava Alvarenga

Bacharel em Administração pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Pesquisadora no do Grupo de Pesquisa "Formação e Investigação em Práticas de Ensino - FIPE".

Lattes: *CV:* <http://lattes.cnpq.br/9002739391295634>

E-mail: marling.alvarenga@ifes.edu.br

Penildon Silva Filho

Graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal da Bahia, Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia. Foi Diretor Geral do Instituto Anísio Teixeira, Órgão Especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Professor associado 2 da Universidade Federal da Bahia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2463174532926158>

E-mail: silvafilhopenildon@yahoo.com.br

Sabrina Rohdt da Rosa

Graduada em Medicina Veterinária, licenciada em Ciências Biológicas, mestra em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia. Atua como Técnica em Assuntos Estudantis no IFES Campus Itapina e é integrante do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3103835165950160>

E-mail: srohdtrosa@gmail.com

Sabrine Lino Pinto

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Educação em Ciências e Saúde do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestra em Educação em Ciências e Matemática do Programa Educimat do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Bibliotecária-Documentalista no Campus Vitória e Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidade, ambos do Instituto Federal do Espírito Santo Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em História e Filosofia da Ciência (Histofic) e vice-líder do Grupo de Estudos em Educação Ambiental e Agroecologia (Aracê).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6683400295936890>

E-mail: sabrine@ifes.edu.br

Salette de Fátima Noro Cordeiro

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutorado Università Degli Studi Della Tuscia- Unitus- Itália. Professora Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2948585342156325>

E-mail: salette.noro@ufba.br

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia Mestre em Educação pela Universidade de Campinas. Docente Adjunta IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas pela Universidade Federal da Bahia e em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo. Líder do Grupo de Pesquisa "Formação e Investigação em Práticas de Ensino - FIPE"

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1674293059677682>

E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

Thaína Rodrigues Gava Angeli

Graduação em Administração pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Servidora do IFES/Nova Venécia (assistente em administração) na função de coordenadora da Coordenadoria de Comunicação Social e Eventos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1658504521742558>

E-mail: thainaangeli@gmail.com

Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia na área de Teatro-Educação, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia. Docente da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Curso de Licenciatura em Teatro, ambos da Universidade Federal da Bahia, Coordenadora Geral e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, do Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2781619787919218>

E-mail: urania.maia@ufba.br

Verônica Domingues Almeida

Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, atua como docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. É líder do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação FIARE/CNPQ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1703382988866944>

E-mail: veronica.domingues@ufba.br

ÍNDICE REMISSIVO

Símbolos

(PAE) 22

A

ações afirmativas 17, 70, 216, 217, 218, 231, 233

AE 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34

ambiências 13, 93, 96, 98, 101

aprendizagens 49, 125, 126, 129, 132

assistência estudantil 12, 21, 25, 34, 162, 164

autoarquivamento 16, 198, 199, 202, 206, 209, 210, 211, 212

autodeclaração 69, 70, 73, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 87

Auxílio Financeiro 23

B

bibliotecários 16, 59, 198, 199, 202, 205, 206, 211, 212

bibliotecas 52, 58, 198, 204, 207, 213

C

CEP 15, 187, 190, 192, 193, 194, 195

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa 190

Comitês de Ética em Pesquisa 15, 189, 190, 194, 195

competitivo 25

comunidade educativa 45, 92, 93, 96, 103, 104

Conep 187, 190, 193, 194

conjunto fenotípico 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87

consumista 25

Container 13, 18, 90, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103

culturas colaborativas 13

curricularização 173, 175, 177, 180, 181, 185

currículo mínimo 141, 168

curso Técnico Integrado ao Ensino Médio 33, 45

D

deficiência auditiva 14, 125, 126, 127, 136

desigualdades 28, 38, 40, 88, 217, 218, 228, 231

direito social 22, 25

discalculia 14, 107

discentes 11, 12, 16, 23, 24, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 45, 47, 54, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 69, 109, 110, 111, 126, 127, 161, 168, 175, 178, 220, 235

discriminação 23, 24, 29, 33, 34, 218

disgrafia 14, 107

dislexia 14, 107, 115

disortografia 14, 107

E

educação antirracista 13, 73, 74, 77, 82, 88

Educação Básica 16, 39, 53, 54, 59, 60, 66, 108, 144, 170, 178, 248

educação especial 107, 108, 110, 113, 121, 122, 127, 129, 131, 132

Educação Especial 14, 107, 109, 111, 115, 124, 125, 130, 132, 137, 248

educação formal 25, 38, 43, 44, 157, 158, 159, 168

Educação Inclusiva 13, 107, 113, 132, 248

educação integrada 12, 41, 42, 44

educação integral 12, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 49, 164, 169

Educação integral 40, 49, 50, 164

Educação Profissional 8, 9, 11, 15, 26, 27, 34, 69, 71, 74, 115, 129, 136, 142, 154, 157, 158, 161, 164, 169, 170, 173, 175, 184, 185, 187, 192, 195, 247

educação racioemocional 12, 37, 42, 43, 46, 47

egressos 11, 15, 16, 17, 19, 20, 165, 186, 187, 192, 195, 205, 206, 207, 228, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247

Egressos 16, 203, 207, 237, 243, 244, 245

Ensino Médio 12, 15, 17, 24, 26, 33, 37, 39, 41, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 56, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 108, 109, 114, 116, 117, 141, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 174, 178, 180, 181, 182, 183, 216, 247

ensino médio integrado 26, 35, 97, 156, 157, 235

ensino superior 60, 177, 178, 242, 246, 249

escola 12, 25, 26, 28, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 53, 67, 70, 93, 100, 101, 105, 107, 108, 116, 131, 136, 140, 153, 175, 177, 179, 180, 185, 196, 216, 217, 218, 230, 238, 239

escuta 11, 14, 28, 34, 57, 59, 66, 92, 97, 98, 136, 160, 162, 163, 164, 167, 169

espaço formativo 14, 19, 138, 149

Espaço Maker 94, 95, 97, 99, 100, 102, 105

espaços educativos 10, 40, 92, 100, 104

espaçostempos 14, 125, 135

estética 31, 92, 125

estratégias didáticas 55, 65

ética 15, 16, 41, 44, 48, 49, 50, 56, 92, 102, 108, 128, 153, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

Ética 15, 19, 186, 187, 189, 190, 194, 195, 240

etnopesquisa 13, 53

experimentação 13, 93, 100, 188

extensão 15, 19, 46, 47, 70, 91, 95, 101, 109, 113, 154, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 245, 251

F

ficção 55, 60

formação continuada 14, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 193, 232, 245

formação de leitores 13, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66

formação docente 12, 14, 46, 67, 108, 112, 114, 117, 125, 126, 134, 135, 141, 142, 155, 180, 248

formação humana 12, 13, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 187

formação integral 12, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 49, 175, 183, 212, 236, 242

formação profissional 8, 9, 39, 159, 235, 241, 242

formação propedêutica 16, 161, 235, 238, 240, 242

Frankenstein 15, 19, 156, 159, 167

G

gênero humano 12, 30, 31

H

heteroidentificação 13, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 85, 87

I

IA 76, 77, 80, 82, 89

identidade racial 81

IFES 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 32, 33, 36, 37, 39, 41, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 73, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 99, 100, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 157, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 173, 174, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 216, 217, 218, 219, 221, 231, 232, 235, 236, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 252

Inclusão 104, 128, 137, 248, 252

individualista 25, 27

inovação pedagógica 8, 9, 24, 46, 47, 66, 71, 77, 88, 91, 136

Inovação Pedagógica 57, 248

institucionalização 14, 17, 19, 138, 146, 153, 154, 181, 182, 198, 232

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo 12, 17, 22, 39, 91, 108, 124, 137, 157, 235, 249, 250, 251

inteligência artificial 76, 77

interdisciplinaridade 23, 161

L

leitura 13, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 76, 78, 81, 85, 87, 108

letramento 13, 54, 64, 92

literatura 13, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67

M

marcadores sociais 16, 17, 20, 215, 216, 217, 218, 219, 232

materialidade 25, 26, 31, 169

Mestrado Profissional em Educação 8, 9, 11, 12, 17, 22, 24, 35, 39, 52, 54, 57, 66, 88, 91, 108, 121, 157, 169, 187, 192, 195, 216, 235, 251

miscigenação 70, 77, 78, 82, 84

mundo do trabalho 9, 92, 143, 173, 181, 239, 240, 242, 243, 244, 245

música 13, 31, 60, 61

O

oficina didático-literária 59, 63, 64

omnilateral 12, 25, 26, 28, 29, 34, 35, 175, 180, 181

omnilateralidade 25, 29, 31, 32, 164

P

PAE 22, 23, 24, 32, 33, 34

permanência estudantil 23, 24, 29, 33, 35

perspectiva racioemocional 12, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 48

pesquisa 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 24, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 39, 41, 44, 45, 46, 48, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 108, 109, 113, 114, 117, 120, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 139, 145, 148, 149, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 168, 171, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 231, 232, 235, 237, 239, 240, 241, 242, 245, 251

pesquisaintervenção 91, 92, 97, 98, 103

Política de Assistência Estudantil 22, 24, 25, 27, 30, 35, 36

política de cotas 73, 78, 80, 84, 85, 87, 246

práticas pedagógicas 8, 9, 30, 38, 45, 54, 58, 63, 66, 92, 96, 108, 114, 117, 124, 127, 143

práxis 25, 29, 45, 70, 118, 129, 162, 163, 171, 173, 174

pretos, pardos e indígenas 69, 75, 84, 229, 231

processos interventivos 11
produto educacional 187, 193, 194, 199
profissionais da Educação 60
protagonismo 13, 28, 41, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 104, 134, 175, 181
protagonista 42, 182

Q
questionários 57, 59, 98, 109, 113, 244
questões éticas 38, 189, 190

R
racismo 13, 73, 88, 139
razão e emoção 38, 43, 48
Regulamento da Organização Didática do IFES 115, 166, 167
relações raciais 13, 69, 70, 71, 73, 89
relações sociais capitalistas 25, 26
repositório institucional 16, 197, 199, 200, 201, 205, 212
Repositório Institucional do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo 198
RI 16, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 212
RI/IFES 16, 198, 202, 204, 206, 207, 210, 211, 212

roda de conversa 24, 45, 47, 57, 60, 64, 71, 128, 174, 202, 203, 204, 205, 206

S

saúde mental 28, 38, 167
Serviço Social 12, 24, 31, 32, 33, 35
sistematização de práticas pedagógicas 45
surdos 14, 125, 136

T

teatro 13, 41, 57, 60, 61
tecnologias digitais 13, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 104
transformação social 25, 28, 30, 34, 35, 95, 118, 176, 179
transtorno de atenção e hiperatividade 14, 107
transtornos funcionais específicos 13, 14, 19, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 119, 120

U

universo extensionista 15, 183
universo literário 63, 64, 66

V

vulnerabilidade social 23

www.pimentacultural.com

***PESQUISAS
INTERVENTIVAS
E INOVAÇÕES
PEDAGÓGICAS
NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL***

