EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

(VOL. 2)

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)

Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)

Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)

Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)

Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)

Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)

Carlos Mourão (PGM, São Paulo)

Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)

Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR. Juiz de Fora)

Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)

Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)

Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)

Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)

Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)

Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)

Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)

Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)

Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura. Espanha)

Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)

Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)

Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)

Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)

Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)

Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)

Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)

Omar Toledo Toríbio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)

Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)

Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)

Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)

Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)

Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)

Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)

Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)

Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)

Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES: ADRIANO ROSA, DANIEL MACHADO GOMES, DANIELE TAVARES DE MIRANDA CORREIA E MARCIA CAVALCANTI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

(VOL. 2)







PEMBROKE COLLINS Rio de Janeiro, 2020

Copyright © 2020 Adriano Rosa, Daniel Machado Gomes, Daniele Tavares de Miranda Correia e Marcia Cavalcanti (orgs.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi
REVISÃO COOrdenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA DINIZ Gomes
DIAGRAMAÇÃO DINIZ Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606 20060-050 / Rio de Janeiro, RJ info@pembrokecollins.com www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

E244

Educação inclusiva e especial / Adriano Rosa, Daniel Machado Gomes, Danielle Tavares de Miranda Correia e Marcia Cavalcanti (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

v. 2; 342 p.

ISBN 978-65-87489-36-0

Educação especial.
 Educação inclusiva.
 Educação.
 Excepcionalidade.
 Rosa, Adriano (org.).
 Gomes, Daniel Machado (org.).
 Correia, Danielle Tavares de Miranda (org.).
 Cavalcanti, Marcia (org.).

CDD 371

SUMÁRIO

ARTIGOS – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE JOVENS E ADULTOS1	3
O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR1 Emanuel Lucas Lopes de Meneses Matheus de Oliveira Guimarães	5
A NECESSIDADE DE RECONHECER O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	2
A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS EM CONTEXTO ESCOLAR4 Priscila de Oliveira Cabral Melo	8
MEU MUNDO É AZUL, POSSO ENTRAR? REFLEXÕES SOBRE A SITUAÇÃO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA TEA NA EDUCAÇÃO	1
YOGA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUANDO A DIVERSIDADE/AUTISMO ENCONTRA UMA PRÁTICA FILOSÓFICA COMO RECURSO DIDÁTICO7 Lenise Ghiorzi	7
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSAO DE CRIANÇAS COM TDAH ATRAVES DA NATUREZA9 Mônica Maria Siqueira Damasceno	1

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS CURSOS SUPERIORES DE ARQUITETURA E URBANISMO, ENGENHARIAS, ARTES E DESIGN: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
ARTIGOS – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
O ACESSO À JUSTIÇA POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITO: O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO
INDISSOCIABILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RUMO A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL137 Andressa Freire Ramos Couto Octávio Cavalari Júnior
PROGRAMA DE ATENÇÃO AO DESEMPENHO PROFISSIONAL: O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO
EMPREGO DIDÁTICO DA DISCIPLINA DESENHO TÉCNICO QUÍMICO COMO FERRAMENTA DO APERFEIÇOAMENTO DAS HABILIDADES DOS ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO EM QUÍMICA DO IFPA CAMPUS BELÉM
A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
CURSOS TÉCNICOS E ECONOMIA CRIATIVA: APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA, NO CEFET E NOS IF DE MINAS GERAIS

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO FUNDAMENTADA NO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E NA FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO
OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS PARA O PROFESSOR EM TEMPOS DE URGÊNCIA SOB O OLHAR DO DISCENTE: UM ESTUDO DE CASO NOS CURSOS TÉCNICOS DO EIXO GESTÃO E NEGÓCIOS NA MODALIDADE EAD
O PERFIL DO EGRESSO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA NO NORDESTE BRASILEIRO: ESTUDO DE CASO EM DESIGN DE MODA248 Ítalo José de Medeiros Dantas Nariane Dias de Araújo Lívia Juliana Silva Solino
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO: O CASO DO IFPA CAMPUS CASTANHAL
O PAPEL DAS UNIVERSIDADES SOB A PERSPECTIVA DA FRATERNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA REALIDADE SOCIAL285 Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza Rodrigo Santos Souza
RESUMOS
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TURNO DA NOITE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM DO PARÁ
A QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO E DO CENSO ESCOLAR

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA AÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	10
PERSPECTIVAS DO ABANDONO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTO ANDRÉ	15
FILOSOFIA, SURDEZ E ENSINO: ENTRE IMPASSES E METODOLOGIAS31 Brennan Cavalcanti Maciel Modesto	19
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CAMPUS BELÉM DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNCOLOGIA DO PARÁ (IFPA), PROBLEMAS, ERROS, PLANOS DE IMPLEMENRAÇÃO	23
SOFTWARE EXPRESSAR: TRABALHANDO EXPRESSÕES FACIAIS COM ESTUDANTES AUTISTAS	27
ENGENHARIA, FEMINISMO E CUIDADO: NOVOS VALORES PARA A PRODUÇÃO TÉCNICA CONTEMPORÂNEA	32
UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS INICIAIS - NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO	37

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa	(USU)
Antonio Gasparetto	(IFSMG
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo	(UEA
Fabiana Eckhardt	(UCP)
Felipe Asensi	(UERJ
Glaucia Ribeiro	(UEA
Jardelino Menegat	(UniLassale
Jose Miranda	(UNIMB
Marcelo Mocarzel	(UniLassale
Marcia Cavalcanti	(USU
Rafael Bastos de Oliveira	(UCP)
Robert Segal	(Unirio
Rosangela Tremel	(Unisul
Sergio Salles	(UCP)
Thiago Mazucato	(FUNEPE

SOBRE O CAEduca

O Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio CAEduca de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional** de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019), que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 10 livros do evento: Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem (vols. 1 e 2), Educação Inclusiva e Especial (vols. 1 e 2), Gestão Educacional e Formação Docente (vols. 1 e 2), Perspecticas Contemporâneas de Educação (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título "Processos Sociopedagógicos de Gênero: Forró Eletrônico promotor de masculinidades".

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEDuca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

ARTIGOS – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE JOVENS E ADULTOS

O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Emanuel Lucas Lopes de Meneses Matheus de Oliveira Guimarães

1 INTRODUÇÃO

O teatro pode ser visto como uma ferramenta de aprendizagem, que auxilia a criança em seu desenvolvimento cognitivo e social. Para Vygotsky, "pela interação social, a criança tem acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio" (1984, p. 26).

Dentro do contexto escolar, essas práticas teatrais influenciam no desenvolvimento de potencialidades e podem ser uma arma de libertação, de transformação social e educativa (BOAL, 2009).

Neste artigo, as discussões sobre as práticas teatrais como ferramenta de inclusão no processo de ensino-aprendizagem serão trazidas à discussão. A intenção deste trabalho é problematizar a importância do teatro para a inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no contexto escolar, com vistas à propositura de criar estratégias transformadoras para esses indivíduos, de uma posição de oprimidos àquela de protagonistas de sua própria história. A partir do pensamento de Boal (2009), reforça-se a ideia da transformação autônoma do ser humano:

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la (2009, p. 16).

Partindo do pressuposto de que as práticas teatrais influenciam na inclusão de indivíduos dentro do contexto escolar, esta pesquisa investiga, sem pretensões de generalização, o resultado das oficinas teatrais realizadas com cinco crianças, com o intuito de propor reflexões junto do uso do teatro como ferramenta de inclusão e transformação social.

Durante o período de um ano e nove meses, entre fevereiro de 2017 e novembro de 2018, essas cinco crianças foram analisadas. Os referenciais teóricos utilizados para embasar as conceptualizações deste estudo foram: Boal (2009), Dubet (2004), Freire (1982) entre outros autores.

2 TEATRO E EDUCAÇÃO

Atualmente, a legislação educacional brasileira, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), reconhece a importância do ensino de artes para a formação de crianças e adolescentes da educação básica, tornando o conteúdo obrigatório na grade curricular escolar. Esse componente de ensino agrega quatro pilares artísticos: artes visuais, dança, música e teatro.

O teatro é abordado nos PCN como uma manifestação artística que promove a apreciação e o conhecimento de diversas culturas em diversos momentos históricos (BRASIL). Os jogos teatrais e as brincadeiras de faz-de-conta são, dentre outros, os métodos mais utilizados para se trabalhar em sala de aula. Através dessas práticas teatrais, os alunos têm a possibilidade de desenvolver ideias, suas formas de pensar e interagir com o meio social.

A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a [ambiguidade]. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combi-

nando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras (BRASIL, 1998, p. 88).

O teatro no espaço escolar deve favorecer a autonomia e a liberdade dos educandos, tornando-os seres capazes de compreender e questionar o mundo a sua volta. Além disso, a escola, como um ambiente essencialmente cultural, deve considerar o perfil de seus indivíduos, de maneira que todos aprendam a conviver e respeitar suas diferenças. Para isso, é necessário muito mais do que prepará-los para a vida cultural, como afirma Rodrigues:

Preparar os indivíduos para a vida cultural não [significa], única e exclusivamente, dotá-los de uma série de informações, de uma série de floreamentos a respeito de um saber superficial, mas [significa], sobretudo, inseri-los na concepção de mundo emergente na sociedade (2000, p. 58).

Nesse sentido, o teatro deve ser visto como uma ferramenta de inclusão, uma estratégia significativa para o desenvolvimento do pensamento crítico e da mudança social, capaz de gerar discussões a esse respeito. "O teatro, como forma de arte, é político e é uma forma de mostrar um mundo em transformação" (BOAL, 2009).

3 CONDIÇÕES DE EXCLUSÃO

Podemos observar que, nas diversas esferas sociais, encontramos situações de exclusão causadas por diversos fatores que variam de acordo com o contexto sociocultural dos indivíduos. Essas situações de exclusão vão muito além das condições econômicas, mas também do reconhecimento humano, como afirma Xiberras:

[Os] excluídos não são simplesmente rejeitados fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza). Eles não são simplesmente excluídos das riquezas materiais, isto é, do mercado de trocas. Os excluídos são-no também das riquezas espirituais: os seus valores têm falta de reconhecimento e estão banidos do universo simbólico (1993, p. 18).

Nesse sentido, segundo Souza, os problemas decorrentes dessas condições de exclusão são:

[Hostilidade], a invisibilidade social e o desrespeito que a associação de interpretações ou estereótipos sociais reproduzem na vida cotidiana ou institucional. Este tipo de comportamento implica no prejuízo da [autoestima] de indivíduos e grupos, mediante processos intersubjetivos (2000).

Tais problemas causam inúmeros prejuízos, tanto sociais como pessoais, afetando a vida de muitos indivíduos e, consequentemente, contribuindo para o desequilíbrio das massas. Em nosso país, onde os índices de desigualdade social são crescentes, assistimos à uma significativa parcela da população que se encontra em situação de vulnerabilidade social.

As cinco crianças observadas neste estudo se encaixam na terminologia conceitual de situação de vulnerabilidade, as quais sofrem diariamente os impactos de condições de riscos diversos produzidos por diversas formas de exclusão e que, de alguma forma, interferem em seu desenvolvimento autônomo.

3.1 Das condições de oprimido no espaço escolar

As relações sociais exercem grande influência no ambiente escolar, uma vez que é nele onde ocorrem as primeiras trocas de experiências entre os indivíduos e seus pares. Nesse sentido, quando falamos em desigualdade e exclusão social, podemos nos esbarrar em situações onde a escola recria tais condições, como afirma Dubet:

A escola cria as suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdades e injustiças novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera (2004, p. 549).

Um sistema justo deveria sustentar a autonomia dessas esferas, de forma que a escola seja um local de igualdade e de promoção à diversidade cultural, coibindo para que as desigualdades escolares não reproduzam as mesmas desigualdades sociais.

A escola, apontada como um espaço essencialmente democrático e de estímulo à autonomia, deve provocar reflexões em seus indivíduos a respeito da inclusão de sujeitos discriminados e oprimidos, favorecendo sua inserção no meio social e, assim, estimulando sua busca pela prática da liberdade.

4 MÉTODO

4.1 Local

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de uma cidade da região centro-oeste do estado de Minas Gerais. A instituição exerce suas funções desde 1992 e está situada em um bairro periférico, no qual predomina o público das classes D e E. A escola atende às etapas de ensino nos níveis Fundamental I e Fundamental II nos turnos matutino e vespertino. À noite também é ofertada a Educação de Jovens e Adultos. A instituição conta com boa infraestrutura, equipamentos e dependências em bom estado de conservação. O critério para escolha da escola baseou-se em seu baixo desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por se encontrar em uma região de nível socioeconômico baixo e por possuir um projeto inclusivo voltado para o teatro na educação.

4.2 Participantes e período de observação

Foram observadas, durante o período de 22 meses, entre fevereiro de 2017 e novembro de 2018, cinco crianças com idades entre 10 e 11 anos, matriculadas, em 2017, no quarto ano, e, em 2018, no quinto ano do Ensino Fundamental. Destas, quatro são do sexo feminino e uma do sexo masculino. A escolha das crianças deveu-se ao fato das mesmas participarem de um projeto intitulado "Teatro na Educação", oferecido pela escola, com o objetivo de promover a inclusão de crianças e

adolescentes no ambiente escolar e social. Além disso, essas crianças também apresentavam, na ocasião do início da pesquisa, baixo rendimento escolar, baixa autoestima e encontravam-se em situação de vulnerabilidade e exclusão social. Durante o período de realização da pesquisa, as visitas a campo foram realizadas duas vezes por semana, quatro horas por dia.

4.3 Sobre os sujeitos observados

Como instrumento metodológico para o estudo e a descrição dos alunos, foi utilizada observação direta, análise de documentos e relato oral de professores, e, por questões éticas, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

Benjamin é um menino de nove anos (completando dez durante a observação), moreno, cabelos negros e encaracolados, baixo e magro. É filho único. A mãe o adotou ainda recém-nascido, após encontrá-lo abandonado numa lixeira, mas nunca lhe contou sobre sua verdadeira origem. Esta tem como parceira uma outra mulher, o que causa certa revolta no menino, por se sentir excluído e ridicularizado pelos amigos. A mãe adotiva e sua companheira trabalham numa fábrica de tecidos durante o dia. Nesse período, o menino fica sob os cuidados da avó. Benjamin era um menino muito recatado durante o primeiro ano de observação. Evitava falar de sua vida pessoal e conversava pouco com os colegas. Durante as aulas de educação física, permanecia sentado e não participava das brincadeiras. Mesmo assim era muito estudioso e fazia todas as atividades propostas.

Betina é uma menina de dez anos (completando onze durante a observação), morena clara, cabelos negros e lisos, baixa e magra. Foi adotada ainda recém-nascida, após a mãe biológica a abandonar. Passou então a ser criada por uma senhora que a registrou, mãe de três filhos, todos maiores de idade. A menina mantém contato com a mãe e com os demais irmãos biológicos, mas contra o gosto da mãe adotiva. Esta e o marido são aposentados, sendo a aposentadoria sua única renda. Betina era uma menina muito introvertida durante o primeiro ano de observação. Participava pouco das atividades de socialização, era resistente em fazer novas amizades e tinha a autoestima muito bai-

xa. Também apresentava dificuldades na leitura e na interpretação de textos. Às vezes falava da mãe biológica com certo ressentimento e dizia preferir estar sob o amparo de sua mãe adotiva.

Fátima é uma menina de dez anos (completando onze durante a observação), morena com traços indígenas, cabelos negros e lisos, magra e de estatura mediana. Mora com os avós maternos, que tomaram a guarda da criança uma vez que seus pais vivem repetidas situações de desentendimento seguidas de agressões. Fátima era uma menina muito extrovertida e proativa durante o início das observações. Participava de todas as atividades, interagia e socializava com os colegas. No decorrer do terceiro mês de observação, seu avô veio a falecer, em razão de um enfisema pulmonar. Fátima sofreu muito durante os meses seguintes. Emagreceu bastante, seu rendimento escolar caiu e a mesma deixou de participar das atividades que envolvia qualquer tipo de socialização.

Isabel é uma menina de dez anos (completando onze durante a observação), branca, cabelos loiros e encaracolados, magra e alta. Mora com a mãe e a irmã de dezesseis anos, uma vez que os pais são divorciados. O pai não é presente e possui outra esposa. Esta aparentemente despreza Isabel e sua irmã, chegando a fazer ameaças, que foram relatadas pela menina. A mãe, no início das observações, trabalhava à noite, num laticínio da região e, por esse motivo, a menina e a irmã dormiam sozinhas. Por esse motivo, o Conselho Tutelar foi acionado e a mãe da menina teve que mudar seu horário de trabalho. Durante o primeiro ano de observação, Isabel demonstrou ser insegura perante diversas situações. Tinha vergonha de se apresentar à frente da turma, dificuldade em socializar com os colegas e certa resistência em aceitar o novo. Também reclamava da ausência do pai e se referia à madrasta com palavras de ódio. A menina demonstrava um comportamento um pouco agressivo, sendo vista pela comunidade escolar com certa discriminação. Inúmeras vezes foi chamada à diretoria, por ofender colegas e professores. Foi também suspensa das aulas durante um período, como forma de punição.

Marta é uma menina de nove anos (completando dez durante a observação), morena, cabelos negros e encaracolados, magra e baixa. Mora com a tia e dois primos mais velhos, uma vez que seus pais perderam sua guarda. Em 2016, a menina foi resgatada entre a vida e

a morte, após ser espancada cruelmente pelos pais, que são usuários de drogas ilícitas. Após esse episódio, o Conselho Tutelar concedeu a guarda da menina à tia materna, à quem ela considera como mãe. A renda familiar provém do trabalho da tia que é diarista e do trabalho de um dos primos, que é embalador em um supermercado da região. No começo das observações, Marta apresentava dificuldades de socialização. Se sentia ameaçada e por diversas vezes relatou as agressões que sofreu por parte dos pais. Estava sempre cabisbaixa e às vezes chorava baixinho. Sempre que a professora perguntava pelo motivo, a menina desconversava. Também tinha dificuldades de interpretação e de expor suas opiniões perante os colegas.

4.4 Sobre o projeto "Teatro na Educação"

O projeto exerce suas funções na instituição, tomada como lócus de pesquisa, desde o ano de 2005. Com o objetivo de aproximar crianças e jovens da arte, tirando-os da rua e mostrando-os uma visão de mundo mais autônoma, o projeto já beneficiou mais de trezentas pessoas. Inspirado nas ideias do dramaturgo Augusto Boal¹, o professor do projeto trabalha com uma metodologia voltada para a valorização do indivíduo e da busca pelo seu lugar no mundo.

As oficinas ocorrem duas vezes por semana, em contraturnos, dentro da própria instituição. Primeiramente são trabalhados exercícios corporais e jogos teatrais para que os alunos desenvolvam as primeiras habilidades necessárias para o exercício do teatro: corpo, voz e movimento. Em seguida, começam a desenvolver esquetes para apresentação. Nesse processo, o professor faz questão de que os alunos participem da elaboração dos roteiros, como forma de promover trocas de ideias e estimular a autonomia coletiva do grupo.

Após a produção dos roteiros, os alunos começam os ensaios com o intuito de se apresentarem em atividades extracurriculares dentro da

¹ Augusto Pinto Boal, nascido no Rio de Janeiro em 16 de março de 1931, foi a principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo, na década de 1960. Diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, criou o "teatro do oprimido", metodologia que une teatro e ação social e que tornou seu trabalho conhecido internacionalmente. Faleceu no dia 02 de maio de 2009, em sua cidade natal.

própria instituição e em outros eventos realizados na cidade. Todo ano, esses alunos participam de uma mostra realizada no teatro da cidade, onde se apresentam para o público geral.

Sobre as nossas percepções acerca do projeto, discutir-se-á mais a diante.

4.5 Das situações observadas

4.5.1 Inclusão Social

Os cinco indivíduos observados demonstraram mudanças no comportamento social no decorrer de sua participação no projeto.

Benjamin, a princípio, não demonstrou interesse em participar do projeto. O convite partiu da professora regente em contato com a mãe, que o estimulou a frequentar as oficinas. Dois meses após seu ingresso, o menino demonstrou uma grande melhora na comunicação e na socialização com os demais colegas. Começou a participar das aulas de educação física e passou a se abrir mais, chegando a relatar acontecimentos familiares. Durante o quarto mês de observação, a mãe de Benjamin o contou sobre sua adoção. A professora foi avisada um dia antes, pela mãe, sobre sua decisão.

A mãe me avisou na véspera para que eu e a direção ficássemos por dentro da situação. No outro dia, ele chegou cabisbaixo e me abraçou. Em seguida começou a chorar e me contou sobre o que havia acontecido. Eu o abracei e pedi para que fosse para a sala do teatro. Lá o professor aplicou um exercício para que ele "colocasse para fora" todos os seus sentimentos. Na volta ele já estava calmo e totalmente renovado. (Fala da professora regente da turma de Benjamin em entrevista realizada aos 16 de novembro de 2018.)

Na fala do professor coordenador do projeto:

Quando Benjamin chegou na minha sala, estava extremamente transtornado. Dizia que não tinha mãe, que foi abandonado e que queria morrer. Após uma longa conversa, eu pedi para que ele expressasse seus sentimentos na frente de um espelho. Ele começou a brigar consigo mesmo, mas aos poucos foi se acalmando e entendendo tudo o que estava acontecendo. Ele chorou muito e depois agradeceu por ter a mãe que ele tem. Acho que nessa hora o contato com o teatro contribui muito para o amadurecimento [afetivo] dele. (Fala do professor coordenador do projeto em entrevista realizada aos 15 de novembro de 2018.)

Tal acontecimento não atrapalhou o desenvolvimento de Benjamin. Pelo contrário, fez com que ele se dedicasse ainda mais aos estudos e às oficinas de teatro. O aluno também apresentou uma grande melhoria em seu rendimento escolar.

Sobre a segunda criança acompanhada, Betina, a mesma entrou no projeto por indicação da professora regente, uma vez que a aluna possuía muitas dificuldades de socialização e baixa autoestima. A princípio, ela não queria participar, mas por insistência da mãe, acabou concordando em frequentar as oficinas de teatro. Já no segundo mês, a menina começou a apresentar uma melhora no aspecto socioafetivo, dialogando com os colegas e participando das atividades de socialização. Também começou a demonstrar mais interesse pelas atividades de interpretação e pela leitura, tendo uma grande melhora na aprendizagem.

Além do professor do projeto, a professora regente e a mãe da aluna também manifestaram perceber uma melhora significativa no desenvolvimento da menina, tanto na aprendizagem como no aspecto social.

Tratando agora da terceira criança acompanhada, Fátima, esta pediu para participar do projeto, uma vez que a mesma sempre se interessou pelo teatro. Neste período, a menina ainda estava muito abalada devido a morte do avô. Após ingressar nas oficinas teatrais, voltou a se interessar pelas atividades que fazia antes, a se comunicar mais com os colegas e também a interagir com a professora durante as aulas.

Fátima vem de uma família muito complicada. Foi criada com os avós e sempre demonstrou muito amor por eles. Quando o avô morreu, ela perdeu o rumo completamente. Apesar de ser muito esforçada, as notas começaram a cair e ela já não interagia mais com ninguém... E foi no teatro onde ela encontrou um caminho pra acabar com essa tristeza, essa falta. (...) No meu ponto de vista, o teatro fez com que ela percebesse que a vida continua e que ela depende dos outros, do social, pra seguir em frente. (Fala da professora de Fátima em entrevista realizada aos 16 de novembro de 2018.)

Sobre a quarta criança acompanhada, Isabel, esta também solicitou ao professor de teatro sua inserção no grupo, por interessar-se pelas práticas teatrais. A princípio, a própria direção da escola quis impedir a menina de frequentar as oficinas devido ao seu mau comportamento, porém, o professor de teatro assumiu a responsabilidade de mantê-la no grupo.

Durante o primeiro mês, a menina demonstrou resistência em aceitar ordens e cumprir regras estabelecidas pelo professor, agrediu verbalmente alguns colegas e pediu para sair do projeto. Porém, o professor insistiu para que ela continuasse e, por esse motivo, mudou a forma de trabalhar com o grupo.

Vi que Isabel precisava de ajuda e por isso insisti para que ela continuasse no grupo. No mesmo dia, me reuni com os outros alunos e conversamos a respeito. Vi que ainda existia um pouco de hostilidade da parte deles para com ela, o que contribuía para o desequilíbrio do grupo. A partir daí, mudei minha forma de trabalhar com eles, fazendo com que eles percebessem que apesar das diferenças, Isabel era importante para o equilíbrio do grupo. (Fala do professor coordenador do projeto em entrevista realizada aos 15 de novembro de 2018.)

Após essa mudança, Isabel começou a apresentar melhoras significativas no comportamento social. Passou a interagir melhor com os colegas, a aceitar críticas e regras, e a respeitar seus professores.

Outra criança do grupo era Marta. Ela foi convidada pelo próprio professor a participar das oficinas de teatro. A princípio, a menina demonstrou certa resistência em participar das atividades propostas. Recusava-se a interagir com os colegas e a realizar os exercícios teatrais. Após conversar com a tia da menina, o professor do projeto resolveu convidar o primo de Marta para também integrar o grupo.

Marta tem uma infância muito conturbada. Para ela é muito difícil confiar em alguém. E após conversar com sua tia, vi que ela só se abriria para o grupo se tivesse ao seu lado alguém já conhecido, que o transmitisse essa confiança. (Fala do professor coordenador do projeto em entrevista realizada aos 15 de novembro de 2018.)

Após a entrada do primo de Marta no grupo, a menina passou a socializar com os colegas e a participar das atividades propostas pelo professor. Aos poucos, foi adquirindo confiança com o grupo, o que fez com que o professor mudasse seu primo de turno, a fim de que Marta adquirisse mais autonomia. Tal mudança não alterou o comportamento da menina, que continuou a frequentar as oficinas normalmente. Além disso, sua relação com os colegas de sala e com a professora teve uma melhora muito significativa em relação ao seu desenvolvimento sociointeracional.

Com as observações relatadas acima podemos concluir que o teatro pode favorecer no desenvolvimento social dos indivíduos, tornando-os seres mais autônomos e capazes de relacionar-se em sociedade.

4.5.2 Sobre os progressos da autoestima das crianças participantes do projeto

Antes de participar do projeto, Benjamin tinha autoestima muito baixa. Vivia sempre desmotivado, não participava das aulas de educação física e se sentia humilhado pelo fato da mãe adotiva ter uma companheira. Além disso, sofria bullying por parte dos colegas, que o ofendiam e o apelidavam de "antissocial", "retardado" e "bicha", sendo este último devido ao fato de sua mãe ser homossexual. Após ingressar nas oficinas de teatro, o menino apresentou uma melhora muito significativa na autoestima, estando sempre animado e interessado nas atividades propostas. Imediatamente, depois de descobrir ser filho adotivo, Benjamin ficou muito abalado com a situação, porém tal acontecimento pareceu deixá-lo, a partir dos trabalhos desenvolvidos no projeto, mais confiante.

Segundo relatos da mãe de Benjamin, a relação do menino com a sua companheira também melhorou. Além disso, o menino passou a compreender e a aceitar o relacionamento de ambas.

Sobre a segunda criança acompanhada, Betina, a mesma também possuía problemas relacionados a autoestima. Se achava magra e feia, e por diversas vezes discutiu com os colegas de classe devido ao fato dos mesmos lhe apelidarem por isso. Também sofria muito pela mãe biológica tê-la abandonado e criado os outros irmãos. Betina se sentia rejeitada diante de tais fatos. Após ingressar nas oficinas teatrais, a menina começou a apresentar melhoras significativas nessa aspecto.

Betina passou a se relacionar melhor com os colegas e com a professora, além de demonstrar mais aceitação por si própria.

Fátima, por seu turno, passou por um período muito difícil tendo assim a autoestima abalada. Após a morte do avô, a quem tinha como pai, conforme anteriormente mencionado, a menina sofreu muito. Porém, com as oficinas teatrais, Fátima encontrou uma maneira de recomeçar a vida sem o avô, e para isso, passou a se dedicar ao máximo ao projeto.

A partir de então, Fátima apresentou uma melhora muito significativa em seu comportamento social, afetivo e emocional, recuperando sua autonomia e, principalmente, a sua vontade de viver.

Sobre a quarta criança acompanhada, Isabel, esta possuía muitos problemas relacionados a autoestima, uma vez que os conflitos familiares interferiam negativamente no seu desenvolvimento afetivo e emocional. Além disso, a menina também sofria condições de exclusão no ambiente escolar devido ao seu comportamento considerado agressivo. Após ingressar no projeto, Isabel apresentou melhoras extremamente significantes, tornando-se uma pessoa mais compreensiva e autônoma.

As mudanças no comportamento de Isabel passaram a ser elogiadas também pelos professores que, até então, estavam desacreditados de sua possível mudança. Tal situação influenciou de forma positiva no desenvolvimento afetivo da menina, que se sentiu novamente acolhida pela comunidade escolar, contribuindo para sua autoestima e seu desenvolvimento social.

Marta, também acompanhada nas observações, não só apresentava problemas relacionados à autoestima, mas também à afetividade, à

autoconfiança e ao desenvolvimento social. Estava sempre cabisbaixa e demonstrava medo ao interagir com pessoas que não pertenciam ao seu convívio diário. Também sofria pelo fato de não conseguir se locomover com facilidade e por ser apelidada pelos alunos de "manca". Durante o início das observações, a menina chorava bastante e recusava-se a contar o porque. Mais tarde, descobriu-se que tais reações eram devidas as lembranças das agressões sofridas pelos pais, que sempre voltavam a sua mente. Após ingressar nas oficinas teatrais, Marta demonstrou melhoras extremamente significativas. O contato com o teatro despertou na menina a busca por sua libertação, uma vez que, até então, o passado fazia-se presente em seu cotidiano. Marta compreendeu que apesar de não poder mudar sua história, é capaz de continuar a escrevê-la, fazendo-se protagonista da mesma.

4.5.3 Melhoria na aprendizagem

Sobre Benjamin, o mesmo, no início das observações, possuía muita dificuldade em interpretar textos e se apresentar à frente para os colegas. As vezes inventava desculpas dizendo ter esquecido o livro ou o caderno em casa para evitar tais atividades de socialização. Após ingressar nas oficinas teatrais, o menino apresentou melhoras significativas na leitura, na interpretação e no raciocínio lógico, tornando-se mais criativo e participativo nas tarefas em sala de aula.

O contato com o teatro proporcionou a Benjamin uma nova visão de mundo, tornando-o mais autônomo e reflexivo perante suas relações.

Sobre a segunda criança acompanhada, Betina, a mesma também apresentava dificuldades de aprendizagem no início das observações. Não conseguia fazer a interpretação de textos sem ajuda da professora, possuía dificuldades de leitura e de raciocínio lógico. Além disso, também sentia vergonha em se apresentar a frente da turma e em socializar com os colegas. Após ingressar nas oficinas de teatro, a menina demonstrou melhoras significativas na aprendizagem. Passou a se interessar mais pelas atividades de interpretação, pela leitura e pelas práticas de socialização.

Além disso, Betina também melhorou sua desenvoltura para falar e se expressar, deixando de lado a timidez, assumindo uma postura mais autônoma e confiante.

Tratando agora da terceira criança acompanhada, Fátima, esta sempre foi muito esforçada e participativa em todas as atividades escolares. Porém, quando o avô faleceu, a menina passou por uma fase muito difícil de aceitação, onde seu rendimento escolar ficou gravemente comprometido. Porém, devido às oficinas teatrais, Fátima percebeu que apesar da dor, precisava seguir em frente e reconquistar sua autoestima. A partir daí, seu rendimento escolar voltou a ser como antes.

Sobre a quarta criança acompanhada, Isabel, esta, no início das observações, encontrava-se em hipótese de escrita alfabética (FERREI-RO; TEBEROSKY, 1974), porém possuía péssima ortografia e grafia. Devido ao seu comportamento considerado agressivo, não recebia estímulos por parte de professores e da direção escolar. Demonstrava pouco interesse em realizar as atividades propostas em sala de aula e raramente fazia as atividades extras de para casa. Após ingressar no projeto, a menina melhorou consideravelmente seu rendimento escolar. Passou a ser mais participativa e a interagir de forma pacífica com a professora e os demais colegas. Além disso, melhorou significativamente sua grafia e o seu vocabulário, uma vez que, anteriormente, fazia uso de palavras e expressões chulas.

Marta, no início das observações, encontrava-se em hipótese de escrita silábica-alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1974), possuía muita dificuldade em interpretar textos e expor suas opiniões. As lembranças negativas da infância fazia com que a menina omitisse suas dificuldades, por medo de ser maltratada. Após ingressar no projeto, Marta passou a interagir mais com os colegas e a professora, o que contribui para o aumento do seu rendimento escolar. No final das observações, em novembro de 2018, a menina já se encontrava em hipótese de escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1974).

5 DISCUSSÃO

As cinco crianças observadas, além dos fatores de vulnerabilidade e exclusão social, estão expostas à outras situações de risco como a violência física e psicológica, a presença de drogas e entorpecentes no entorno de suas casas e as mais variadas formas de opressão, tanto no ambiente escolar como no convívio social.

Essas crianças, após ingressarem no projeto "Teatro na Educação", apresentaram melhoras significativas em diversos aspectos, principalmente no desenvolvimento social e afetivo. Nesse sentido, podemos perceber a importância do teatro para a inclusão de indivíduos em situação de exclusão e vulnerabilidade social em ambientes de socialização.

A escola, considerada um ambiente essencialmente cultural, deve levar em consideração o perfil de todos os seus indivíduos, respeitando suas dificuldades, suas crenças e sua subjetividade, de forma que o espaço escolar seja alvo de inclusão e não de opressão.

Dessa forma, os alunos, como os observados, são vítimas não só da exclusão social, mas de um sistema de ensino que os considera como ignorantes, sem valores e marginalizados, contribuindo assim para a exclusão dos mesmos. O teatro, porém, pode ser visto como uma forma de mudança social, favorecendo sua liberdade autônoma, sua visão de mundo e, consequentemente, provocando melhoras significativas na aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa remetem ao entendimento de que as oficinas teatrais experienciadas pelas crianças, durante o período em que foram observadas, impacta de maneira positiva seu percurso escolar, seu relacionamento interpessoal e afetivo, causando transformações significativas na inclusão social desses indivíduos.

Faz-se necessário que investigações acerca das práticas teatrais intrinsecamente relacionadas às experiências de contextos de exclusão continuem sendo desenvolvidas com o intuito de buscar proposições para possíveis práticas pedagógicas, fomentando a reflexão de que "o teatro pode ser uma arma de libertação, de transformação social e educativa" (BOAL, 2009).

As adversidades vividas pelos alunos devem influenciar o trabalho dos profissionais da educação forçando-os a refletir quanto ao preparo necessário para receber essas crianças, considerando o contexto em que vivem sem preconceitos e discriminação, reconhecendo que são sujeitos dependentes de uma pedagogia humana e significativa para a busca de sua autonomia quanto indivíduos sociais.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras políticas públicas**. 13° ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais.** Rio de Janeiro: Pioneira, 1998.
- DUPAS, G. **Economia global e exclusão social:** pobreza, desemprego, Estado e o futuro do capitalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRO, M., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1974. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- RODRIGUES, Nelson. **Por uma nova escola:** o transitório e o permanente na educação. 12° ed. Cortez: São Paulo, 2000.
- SOUZA, T. **Uma teoria crítica do conhecimento**. Lua Nova, São Paulo, Cedec, n° 50, p. 133-158, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão:** para uma construção do imaginário do desvio. 2° ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

A NECESSIDADE DE RECONHECER O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Gleice Lira Cinque

1 Introdução

A curiosidade e admiração pelo tema das altas habilidades e superdotação não é algo novo para a sociedade brasileira, porém, diferentemente de outros países do mundo, a superdotação no Brasil é predominantemente ignorada, quando se trata da prática pedagógica educacional. Como no caso das deficiências, a superdotação deve ser direcionada oferecendo – se ao aluno que apresenta altas habilidades e superdotação condições educativas acertadas e estimulantes para o desenvolvimento de sua potencialidade. Na prática, isso não é observado, talvez em casos isolados que são poucos, os superdotados estão convivendo em salas de aulas comuns sem um acompanhamento especializado, como se seus talentos fossem imperceptíveis. Delpretto (2010, p.19), aborda essa temática histórica das dificuldades destes alunos no acesso à escola comum, com as seguintes afirmações:

Parte do motivo que os levou a tal invisibilidade diz respeito à utilização de testes para aferição do quociente intelectual, orientados por uma concepção restrita de inteligência e altas habilidades/superdotação, e que não contemplavam as diferentes aptidões e formas de expressão da criatividade destes alunos. A elaboração destes instrumentos, a partir de uma concepção centrada no desempenho acadêmico, linguístico e lógico-matemático, desconsiderava no processo de avaliação as habilidades diversas, a exemplo daquelas relacionadas às soluções de problemas do cotidiano.

Objetivando focar no aluno, este artigo buscará mostrar como a educação de crianças com altas habilidades e superdotadas vem acontecendo no Brasil, mesmo que de maneira pouco percebida e muitas vezes desconhecida por educadores, educando e famílias que não possuem um diagnóstico e acabam por não dando o apoio que a criança superdotada precisa em cada fase de seu desenvolvimento moral, social, intelectual e por que não físico e biológico também. O trabalho tentará destacar as políticas públicas que estão disponíveis para essa clientela e quais serviços de utilidade pública são ofertados no âmbito educacional para o estímulo de suas habilidades e de sua criatividade independente da área que o prende a atenção.

É importante estudar e dar suporte ao aluno com altas habilidades e superdotação também em âmbito emocional, trabalhando a sua assincronia, o sub- rendimento e o perfeccionismo que são características psicológicas e emocionais dessas crianças que por muitas vezes não são estudadas com a atenção que merecem.

De modo geral, são considerados superdotados ou com altas habilidades aqueles estudantes que possuem um conhecimento e desenvoltura acima da média em relação a algumas áreas do conhecimento, como acadêmico, artístico ou psicomotor. Estes necessitam de um atendimento Educacional Especializado (AEE) que visem a suplementação curricular e busquem o aprimoramento destas habilidades em destaque.

A partir de uma revisão da literatura já existente sobre essa temática, o presente trabalho buscará organizar pontos importantes de um total, para facilitar o atendimento a essas crianças que por muitas vezes acabam desestimuladas, por falta de apoio específico, diagnóstico errôneo e até mesmo falta de capacitação de profissionais para proporcionar o estímulo adequado.

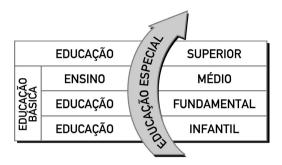
2 Desenvolvimento

Crianças que apresentam um diagnóstico de altas habilidades ou superdotação precisam de uma estratégia educacional diferenciada, algo que busque desbravar suas habilidades e criatividades. Opções educativas condizentes com esse público não podem ser deixadas ao acaso, elas precisam ser sistemáticas, num contexto articulado e coerente.

É normal perceber- se em sistema de ensino já consolidados a busca pelo mediano, que categorize o aluno como estando "na média", isso acontece principalmente nas redes públicas de ensino onde a média basta e é aceitável. No entanto, aluno que apresentam altas habilidades tendem a se desmotivar em escolas que não buscam instigar seus potenciais, pois esses sujeitos possuem como característica predominante o desejo pelo desafio, com questões avançadas para seu nível de escolaridade, então, caso isso não aconteça, seus potencias podem ser abafados e sufocados pela rotina e mesmice do ensino ofertado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) supera a fragmentação do ensino para os alunos da educação especial e define esta modalidade como transversal aos níveis, etapas e outras modalidades de ensino. A educação inclusiva defende o direito de todos os alunos à escolarização, questiona as práticas pedagógicas homogêneas, investindo em uma pedagogia que reconhece as diferenças. Essa proposta político-educacional concebe como público da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A estes alunos devem ser disponibilizados recursos e serviços orientados para a promoção da sua participação e aprendizagem escolar e ofertado o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.

Para alunos com altas habilidades/superdotação na escola comum, é requerido aprofundar a discussão das práticas educacionais no âmbito da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É a partir da articulação entre educação comum e educação especial que são promovidas as condições necessárias para que os alunos com altas habilidades/superdotação aprendam, participem, desenvolvam e potencializem suas habilidades, prosseguindo seus estudos nas áreas de interesse.



"O quadro acima ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino, enfatizando que a educação especial está vinculada e trabalha em conjunto com a educação básica".

(Parecer CNE/CEB Nº2/2001)

Necessidades educacional diferenciadas exigem atenção e dedicação diferenciada, exige um olhar criterioso para o currículo e exige flexibilização relacionado ao conteúdo trabalhado e a forma que este é trabalhado.

O aluno com altas habilidades e superdotação se não "se encontrar" no meio escolar poderá ser alvo de preconceito e discriminação, o que resultaria em isolamento, desinteresse, comportamento não esperado e até abandono de projetos e objetivos.

Pode acontecer de o aluno que apresenta altas habilidades já tenha em si enraizado ideias de que ele já tem potencial elevado, que tem um "dom" especial e superior e que não precisa de outros para mediar seu conhecimento. Se esse pensamento partir do educador então, pode gerar frustração e desinteresse dessa criança que acabará desprezando seu potencial elevado e apresente decepção e inadequação ao meio que está inserido.

Todo talento deve ser estimulado, regado como se fosse uma planta e, como uma planta precisa de solo bom e fértil para produzir bons frutos, o que diferencia de muitos pensamentos inadequados, segundo o qual, o sujeito com altas habilidades ou superdotação se destacará em

todos aspectos educacionais, sociais e emocionais, capaz de desenvolver seus potenciais sob quaisquer circunstâncias.

2.1 O que são altas habilidades /superdotação.

Definições oficiais:

Superdotação: Superdotado é o indivíduo que demonstra desempenho superior ao de seus pares em uma ou mais das seguintes áreas: habilidade acadêmica, motora ou artística, criatividade, liderança.

Altas habilidades: Habilidades acima da média em um ou mais domínios: intelectual, das relações afetivas e sociais, das produções criativas, esportivas e psicomotoras. (Ourofino e Guimarães, 2007).

O talentoso/ pessoa com altas habilidades é aquele indivíduo que, quando comparado à população geral, apresenta uma habilidade significativamente superior em alguma área do conhecimento podendo se destacar em uma ou várias áreas (Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBraSD).

O conceito de alunos com altas habilidades/ superdotação utilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada, pelo MEC em 2008, é o seguinte: "Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica, liderança, psicomotricidade, e artes, além de aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse".

Dos tipos mencionados, destacam-se os seguintes:

Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade, fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto expressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Esses tipos são desse modo considerados nas classificações internacionais, podendo haver várias combinações entre eles e, inclusive, o aparecimento de outros tipos, ligados a outros talentos e habilidades. Assim, em sala de aula, os alunos podem evidenciar maior facilidade para linguagem, para socialização, capacidade de conceituação expressiva ou desempenho escolar superior.

No desempenho lingüístico destacam-se os seguintes aspectos: raciocínio verbal e vocabulário superior à idade, nível de leitura acima da média do grupo, habilidades de comunicação e linguagem criativa. A capacidade de conceituação inclui apreensão rápida da relação causa – efeito, observação acurada, domínio dos fatos e manipulação dos símbolos, além de um raciocínio incomum.

Na área da socialização, tais alunos apresentam facilidade de contato social, capacidade de liderança, relacionamento aberto e receptivo, além de sensibilidade aos sentimentos dos outros.

2.2 O diagnóstico.

A necessidade de "categorizar" crianças que apresentem altas habilidades/ superdotação dar -se -a pelo fato de estas precisarem de

atendimento educacional diferenciado, elas precisam de acompanhamento especial para seu aprendizado ser efetivo segundo suas condições e potenciais. Além disso, emocionalmente o indivíduo precisa de confirmação externa sobre o que sente internamente e precisa aceitar que é diferente, ele precisa que sejam criadas condições educacionais apropriadas a ele.

De modo geral, a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação. Registram-se, em muitos casos, a precocidade do aparecimento das habilidades e a resistência dos indivíduos aos obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento. Crianças e jovens ainda estão em processo de desenvolvimento e muitas vezes, apesar de sua precocidade, não efetivam todo seu potencial. Nessas faixas etárias, geralmente, apenas começam a se evidenciar suas ALTAS HABILIDADES. Daí a necessidade de serem corretamente assistidas, no âmbito escolar, para que continuem a expressar comportamentos de superdotação

Além de ter que partir de uma contextualização, a identificação das altas habilidades/ superdotação é, mais que tudo, a identificação de uma assincronia, quer dizer, de uma ou mais funções que se desenvolvam primeiro ou mais que as outras, que por sua vez, permanecem no seu nível normal de desenvolvimento ou até baixo dele. É possível afirmar que as altas habilidades podem ser definidas, exatamente, por essa assincronia: a pessoa com altas habilidades/superdotação tem um desenvolvimento desigual nos diferentes aspectos que a constituem. Isso vem apenas confirmar que o estabelecimento dessas definições implica relativamente, mas que dados precisos e absolutos.

Essas características assíncronas aparecem quando alguma das capacidades humanas se desenvolvem mais que as outras. Está presente em crianças que não parecem brilhantes, mas se destacam jogando bola, por exemplo. Naquelas que têm um raciocínio rápido, mas são lentas em expressá-los. Em crianças que apresentam dificuldade na alfabetização, mas são rápidas e fluentes administrando vendas e traba-

lhando com dinheiro. Ou seja, exceto em casos raríssimos de pessoas com múltiplas capacidades, há uma habilidade predominante que se destaca das demais, num sentido positivo: a pessoa faz aquelas coisas mais, melhor que os outros e melhor que as outras coisas que ela mesmo faz.

Diferentemente de outros diagnósticos que podem acompanhar um aluno com altas habilidades, como por exemplo, a hiperatividade, falta de concentração, transtornos de comportamento e oposição, entre outros, que podem agravar ainda mais o quadro acadêmico do aluno que, não terá suas necessidades educacionais e emocionais supridas devido ao diagnóstico errôneo a ele apresentado.

A identificação das altas habilidades/ superdotação não se apoia em dados absolutos; não existem regras fixas, nem a certeza de acertar! Mesmo as medidas mais precisas somente apontam prognósticos, porque a vida humana é muito complexa e envolve muitas variáveis, entre as quais pode existir uma alta habilidade. Muitos fatores vão influenciar o sucesso ou o insucesso, o desenvolvimento dos potenciais dos alunos identificados como talentosos.

2.2.1 Recursos para a identificação

Existem recursos que auxiliam na identificação de pessoas com altas habilidades/ superdotação, uma delas é a:

"Avaliação Dinâmica, vista como uma expressão guarda-chuva que descreve uma série heterogênea de abordagens que estão ligadas a elementos – chave: instrução e feedback são oferecidos como parte do processo de avaliação e estão relacionados com a performance atual do indivíduo. [...] Diferente dos testes tradicionais, que dizem respeito aos resultados recentes ("produto"), a abordagem dinâmica tende a interessa- se igualmente em trazer à tona como o indivíduo usa as estratégias cognitivas e metacognitivas, sua responsividade ao suporte e assistência do avaliador, e sua capacidade de transferir o aprendizado da situação de avaliação para outras situações subsequentes."

(Lidz & Elliot, 2006, p.151-2)

Essa é uma modalidade de avalição, chamada de Dinâmica que, defende duas ideias importantes. A primeira diz que a avaliação das altas habilidades/superdotação tem que acontecer de forma dinâmica, diferente de testes padronizados, ela usa todos os recursos disponíveis sem se ater a formas preestabelecidas. A segunda ideia é de que a pessoa avaliada deve ter voz ativa nesse processo, seja na forma de avaliação que ela fornece e das que lhe serão fornecidas a cada passo, seja na discussão e avaliação dos resultados posteriores.

A identificação da pessoa com altas habilidades/ superdotação se constitui na confluência de dois aspectos: as definições de inteligência e altas habilidades/ superdotação, por um lado, e dos recursos disponíveis para educá-los pelo outro. Ou seja, a identificação tem a função de favorecera adoção de procedimentos educacionais adequados.

Definir se alguém tem altas habilidades ou superdotação envolve observação de seu comportamento que pode ser avaliado em conjunto por meio de observação direta; avaliação de desempenho; escalas de características; questionários; entrevistas ou conversas; testes, desde que usados mais como metáforas da vida real do que em busca de resultados numéricos absolutos.

Aprendemos a considerar como avaliação mais comum os testes de inteligência que medem o QI daqueles que são avaliados. Os testes sempre foram os meios mais utilizados e considerados como instrumentos confiáveis, porque são as medidas mais postas à prova e objetivas. No entanto, hoje em dia não são os únicos meios utilizados para o diagnóstico de pessoas com altas habilidades/ superdotação, pois, é notável que existem pessoas que apresentam de forma livre e espontânea suas habilidades, como é o caso das artes e dos esportes.

Os testes medem algumas habilidades definidas de antemão como componentes da inteligência. O teste, portanto, depende da concepção de inteligência de seu criador. Há testes que avaliam a inteligência geral. Normalmente são testes não verbais, isto é, compostos apenas por figuras, e não por palavras. Neles o sujeito deve estabelecer lógicas cada vez mais complexas. Neste grupo encontra- se testes como o Equicultural da inteligência, desenvolvido no Brasil e o reconhecido Teste de Matrizes Progressivas de Raven, normalmente considerado o mais eficaz na identificação das altas habilidades/ superdotação.

Há testes que consideram aspectos da inteligência, como a capacidade de desenvolver raciocínio abstrato, e aspectos específicos. Neste grupo encontra- se os instrumentos mais usados: A Escala Wechsler de Inteligência e a Escala Terman- Merril. São testes complexos que avaliam aspectos da memória, habilidade verbal, raciocínio matemático, manejo de situações da vida prática, organização no tempo e no espaço, habilidade motora entre outras.

2.3 Altas Habilidades/ Superdotação e a educação básica

O desempenho escolar compreende o alto nível de produção intelectual, a motivação para aprendizagem, a existência de metas e objetivos acadêmicos definidos, a atenção prolongada e centrada nos temas de seu interesse, além da persistência dos esforços face às dificuldades inesperadas. Entretanto, não se pressupõe que todos os alunos superdotados e/ou com altas habilidades apresentem todas essas características. Quando as apresentam, isso não se dá, necessariamente, em simultaneidade e no mesmo nível. O importante é que não se deve generalizar. Alunos podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo do tipo de alta habilidade/ superdotação.

Algumas características que alunos com altas habilidades podem apresentar no seu dia -a – dia escolar são as seguintes:

- Grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias;
- Auto iniciativa tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria;
- Originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e ideias não estereotipadas;
- Talento incomum para expressão em artes, como música, dança, teatro, desenho e outras;
- Habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento;

- Abertura para realidade, busca de se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação;
- Capacidade de enriquecimento com situações-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos;
- Habilidade me ver relações entre fatos, informações ou conceitos aparentemente não relacionados, e
- Aprendizado rápido, fácil, e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade e interesse.

Em relação as características pessoais dos alunos com altas habilidades ou superdotação, apresentam muitas vezes fadiga por rotina, pois não gostam de realizar atividades rotineiramente, o que pode trazer tristeza e aborrecimento em relação a escola, quando deparados com a mesma rotina todos os dias. Neste aspecto, é fundamental a intervenção do professor e do especialista do AEE para saber trabalhar com o aluno sem "fixá-lo" em uma rotina estressante e maçante, onde ele deverá ser estimulado, realizar atividades diversas que instiguem suas habilidades e que permitam o desejo pelo conhecimento a esta criança.

Alunos com altas habilidades/ superdotação, costumam ser perfeccionista no que fazem e não aceitam menos que a perfeição, isso também se não trabalhado com o aluno pode gerar frustração e muitas vezes contribuir para um comportamento inquieto, perturbador e inoportuno em muitas ocasiões.

2.4 O papel da escola e da família na identificação e manutenção da criança com altas habilidades e superdotação.

Um dos grandes desafios da educação é oferecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem, em um contexto sociocultural. Este texto tem como objetivo esclarecer e orientar educadores no processo de identificação de alunos com superdotação na escola, na família e na sociedade.

Ao analisar a diversidade que constitui um grupo de pessoas, podemos ter uma visão do quanto é interessante a espécie humana. Não há uma só pessoa que não seja única no universo.

Entende-se por superdotação, neste artigo, os padrões de desempenho superior que uma pessoa possa apresentar, quando comparada a grupo de igual faixa etária e contexto social. Em geral, apresenta em conjunto com esse desempenho, algumas características especialmente definidas e observáveis, que podem ser notadas e acompanhadas em várias faixas etárias, e que apresentam necessidades educacionais especiais, determinando procedimentos pedagógicos diferenciados para essa pessoa.

Em geral, na escola, os alunos com superdotação apresentam um comportamento caracterizado pela curiosidade, fluência de ideias, desempenhos superiores em uma ou mais áreas, grande motivação pela aprendizagem, facilidade para a abstração, percepção, relacionamento de um tema específico a um contexto amplo, estilos particulares para a aprendizagem e uma busca constante para atingir alvos e metas mais distantes.

Uma das questões que envolvem grande reflexão sobre a superdotação tem sido o processo de identificação deste aluno, uma vez que demanda investimentos necessários para o desenvolvimento das expressões e talentos em áreas, que podem ser específicas, como o canto, por exemplo, ou a um conjunto de áreas como: criatividade, aptidões acadêmicas e capacidade intelectual.

Muitos educadores ainda imaginam que a superdotação pode ser identificada quando um aluno se destaca em uma ou várias áreas, e tem desempenho muito elevado em atividades curriculares; quando apresenta adequação e ajustamento sócio emocional, habilidade psicomotora especialmente desenvolvida e um estilo de grande realizador. Esse perfil, embora possa ser encontrado, não representa todo o universo da superdotação.

Na grande maioria das vezes, são encontrados alunos curiosos, ativos em procurar respostas para suas dúvidas e questionamentos, que apresentam expressões originais, que evidenciam um desempenho superior em uma ou algumas áreas de conhecimento e possivelmente um desenvolvimento atípico para sua faixa etária.

Em sala de aula, o professor tem condições de conviver com muitos alunos, em um ambiente que permite a observação sistemática, prolongada e qualitativa das expressões de habilidades, desempenhos e aptidões. É possível a análise dos resultados apresentados por seus alunos, de seus processos de aprendizagem e da qualidade das suas relações sociais.

Com informações adequadas, o professor se torna um profissional de grande importância para a identificação de alunos superdotados e o responsável pelas adaptações curriculares que permitem ao aluno aprendizagens significativas na escola.

Um dos desafios da educação de alunos superdotados está em oportunizar a essas pessoas a harmonização de suas áreas de desenvolvimento e performances, bem como o estímulo e aperfeiçoamento de suas potencialidades.

Nesse contexto, a educação desses alunos se pauta em um olhar diferenciado do professor quanto aos processos de ensino e de aprendizagem, a identificação de necessidades educacionais específicas, a estruturação de currículos e atividades que atendam às necessidades dos alunos e a relação de procedimentos qualitativos de avaliação que cada caso requer.

A identificação de alunos com superdotação, na escola, deve assim, se basear no programa a ser implementado para o atendimento de suas necessidades, a utilização de várias fontes de coleta de dados (entrevistas, observações, sondagens do rendimento e desempenho escolar, análise de produções e outros), no conhecimento das características específicas desse aluno e das diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as pessoas passam em cada faixa etária.

2.5 Formas para atender às crianças com altas habilidades/superdotação

Existem várias modalidades de atendimento e cada alternativa atende a dia diferentes necessidades. Mais uma vez, não existe um modelo ideal, e podemos considerar que o método adequado é um conjunto de combinações entre as alternativas de atendimento possíveis.

Os principais métodos utilizados são apresentados sob uma nomenclatura geral – agrupamentos, aceleração e enriquecimento. Essa nomenclatura, no entanto, esconde as sutilezas que precisam ser consideradas a cada implantação.

Qualquer modalidade de atendimento a potenciais diferenciados denuncia e explicita a necessidade de flexibilização das estratégias educativas, de forma que atenda à diversidade apresentada em qualquer grupo humano. Uma prática sensata associa necessidades dos alunos com necessidades dos alunos com oportunidades do programa e avaliação periódica do progresso, tanto do aluno quanto do programa.

O agrupamento é um recurso para o atendimento educacional entre muitos, e não um privilégio destinado a poucos escolhidos. Mesmo em um agrupamento, existem amplas diferenças individuais e que o grupo é sempre heterogêneo, o que demanda a inclusão sempre, também, de algumas instruções individualizadas. Os benefícios dos agrupamentos estão em contribuir para um aproveitamento em níveis proporcionais às habilidades, incentivando (ou mantendo) a motivação. Nos grupos é facilitada a troca de ideias e interação entre semelhantes, gerando ganhos acadêmicos substanciais.

A aceleração é uma forma de flexibilizar sistemas educacionais muito cristalizados, desta vez por permitir ao aluno que pule etapas de formação regulamentar. Pode acontecer de maneiras diferentes: pela entrada precoce na escola, pela dispensa de cursos ou pelo estabelecimento de programas de estudos acelerados, flexíveis no ritmo, tarefas e/ ou áreas de conhecimento. Como vantagens da aceleração podemos apontar o fato de poder usar recursos e professores já existentes na instituição de ensino, além de o aluno manter- se motivado diante dos estudos, por poder seguir no seu próprio ritmo. É preciso estar atendo, pois, as aptidões intelectuais, afetivas e motoras não se desenvolvem igualmente.

O enriquecimento curricular é a abordagem educacional pela a qual se oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta. Isso pode ser feito pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos e pela solicitação de projetos originais.

As adaptações curriculares é outra forma de enriquecimento e pode assumir diferentes formas. Pode constituir – se no desenho de um programa educacional individualizado dentro dos objetivos, conteúdos e avaliações do currículo regular, dentro do tempo regular de escolarização. Isso implica alterações importantes de objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, distribuição do tempo e avaliação.

3 Conclusão

A partir da pesquisa realizada, é possível concluir que, alunos com altas habilidades/ superdotação, muitas vezes não recebem o atendimento educacional que necessitam por falta de um diagnóstico preciso e concludente. A maioria das deficiências é mais fácil de identificar. Por seu caráter multidimensional, as altas habilidades não são auto evidentes, e, além disso, o superdotado não pode ser identificado com base em categorias totalizantes.

Alunos com altas habilidades/ superdotação necessitam, assim como qualquer outra deficiência, de atendimento educacional especializado que, assegure uma educação de qualidade disponível a atender suas necessidades educacionais e a busca por conhecimento. O atendimento especializado em alunos com altas habilidades/ superdotação deverá proporcionar momentos de expectativas e curiosidades, deve aguçar o desejo pela busca do novo, sempre pensando na motivação e crescimento e desenvolvimento das habilidades apresentadas pela criança. O serviço deve ser estimulante e que busque a descoberta por parte do aluno, precisa ser intuitivo e que desperte a vontade de o aluno se desenvolver ainda mais.

Alunos com altas habilidades/ superdotação podem apresentar comportamentos que, vistos por um adulto, podem ser considerados como problema, porém, é normal que ele apresente algumas especificidades em virtude do modo como se relaciona com o mundo e com os outros, que ocorrem por ele ser uma pessoa diferente das demais. Tais atitudes, porém, não deve ser visto como um empasse para seu progresso e desenvolvimento, motivo pelo qual é importante o diagnóstico correto e precoce. É preciso focalizar, especialmente, estratégias de interações positivas que favoreçam o seu desenvolvimento.

4 Referências bibliográficas.

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/ superdotação: classificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In FLEI-TH, D. A construção de Práticas Educacionais para Alunos com

- Altas Habilidades/ Superdotação. Brasília/ DF: MEC, 2007;
- ARANTES, D. R. B; CUPERTINO, C. M. B. Um olhar para as altas habilidades construindo caminhos. 2º edição São Paulo, 2012;
- BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/ DF: MEC, 2008.
- DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/ superdotação: legislação e políticas educacionais para inclusão. In FLEITH, D. A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. Brasília/ DF: MEC, 2007;
- DELPRETTO, B.M.L. A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade. UFSM, 2009.
- _____. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação. Bárbara Martins de Lima Delpretto, Francinete Alves Giffoni, SinaraPollomZardo_ Brasília: MEC, 2010.
- GAMA, M. C. S. Educação de superdotados: teoria e prática. São Paulo: E.P.U., 2006;
- LIDZ, C.S.; ELLIOT, J. G. Use os Dynamic Assessment with Gifted students. Gifted Education International, V.21, 2006;
- OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/ superdotação. In FLEITH, D. A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. Brasília/ DF: MEC, 2007

A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Priscila de Oliveira Cabral Melo

INTRODUÇÃO

As mudanças no panorama sócioepidemiológico refletem no âmbito educacional e suscitam a premência de estratégias que atendam às necessidades que emergem das pessoas idosas inseridas no contexto educacional. Nesta lógica, reflete-se sobre as demandas do público idoso inseridos no contexto escolar, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a relação desse cenário com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire com vistas a promover ações de educação em saúde inclusivas e libertadoras no âmbito escolar. Esse entendimento está pautado na ideia de que o contexto educacional da EJA se compromete com o desenvolvimento de estratégias que promovam a inclusão social dessas pessoas no processo educativo (FERREIRA, VITORINO, 2019).

A EJA é uma modalidade de educação básica ofertada pelo Ministério da Educação (ME) que oportuniza a educação as pessoas que possuem idade superior à prevista para a conclusão do ensino médio e fundamental, e que por múltiplas razões não tiveram condições de ter acesso ou dar continuidade aos estudos nas faixas etárias preconizadas pelo ME (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013)

No entanto, embora EJA, incluída na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), proponha-se a contemplar a educação a todas as pessoas que não tiveram oportunidade de estudo, palavras concernentes ao envelhecimento e/ou a pessoa idosa não são encontradas nos textos dessa lei. Desta feita, tendo em vista a mudança no panorama sócio epidemiológico e o aumento no número de pessoas idosas ativas no contexto brasileiro, em 2018, foi promulgada a Lei nº 13.632 que alterou a Lei nº 9.394 de 1996. O texto dessa nova lei versa sobre a educação e a aprendizagem ao longo da vida, fato que parece aproximar a educação das pessoas idosas e do contexto escolar (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

Presume-se que essa alteração foi e continua sendo um disparador de mudanças no contexto educacional brasileiro, no que diz respeito à inclusão do público idoso no contexto escolar, de modo que essas pessoas idosas que não tiveram acesso à educação, sintam-se incluídas e despertem para a importância do retorno às salas de aula (EHMKE et al., 2018; FOHRMANN, 2019). Tendo em vista que a educação apresenta-se como uma mola propulsora de reflexão e de ação libertadora na promoção de um envelhecimento mais ativo e bem sucedido (BRASIL, 2015; CARVALHO, 2019).

Neste contexto, destaca-se o cenário escolar como potente espaço para a aproximação e abordagem das mais diversas temáticas que envolvem a promoção da saúde. Para tanto, é necessário consolidar a intersetorialidade entre os setores da educação e da saúde, por meio de parcerias que aproximem as instituições de saúde e de educação básica (BRASIL, 2007; JACOB et al., 2019).

Para tanto, é primordial consolidar a conexão entre o profissional da saúde e o da educação por meio de ações que visem promoção em saúde, com o uso de metodologias inclusivas, ativas e dialógicas. Essas ações devem ser capazes de proporcionar conhecimento que transforme a vida dessas pessoas e as encoraje para a realização do auto cuidado. O potencial pedagógico do enfermeiro destaca-se nesse cenário como peça chave na aproximação entre os envolvidos e na mediação das intervenções educativas (BASTABLE, 2010).

Assim sendo, para compreender e refletir sobre o universo da EJA em consonância com a educação em saúde ofertada a pessoas idosas em contexto escolar, é preciso ancorar-se em um arcabouço teórico,

para tanto a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire apresenta-se como basilar nesse âmbito. Tendo em vista a premissa de que a andragogia valoriza o saber pregresso do educando tornando-o singular no processo ensino aprendizagem (PINI, 2019).

Destarte, objetivou-se refletir sobre as contribuições da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire para a educação de pessoas idosas em contexto escolar com foco no contexto da saúde. As explanações e reflexões a seguir foram pautadas em eixos norteadores, a saber: A educação de pessoas idosas em contexto escolar à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire e Educação em saúde para pessoas idosas em contexto escolar: um olhar para a prática libertadora.

MÉTODO

Trata-se de um ensaio teórico de cunho reflexivo, oriundo de pesquisas, discussões, vivências e reflexões pertinentes à produção de uma tese de doutorado. As reflexões propostas nesse estudo foram embasadas à luz da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e de outras literaturas concernentes ao tema, além da própria experiência da autora enquanto enfermeira que atua com pessoas idosas nos âmbitos assistencial e educacional. As explanações e reflexões acerca da temática em questão foram organizadas em dois eixos norteadores, originados a partir de interpretações da literatura e de impressões reflexivas da autora. Desse modo, pelo fato de no estudo não haver contato de pesquisa diretamente com os sujeitos, descartou-se a necessidade de submissão ao comitê de ética e pesquisa.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS EM CONTEXTO ESCOLAR À LUZ DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

A educação é um processo ativo, dinâmico, contínuo e capaz de proporcionar a amplitude do conhecimento, dos saberes, das habilidades e das competências. Para Freire (2018) o homem é um ser inacabado, que está em constante aprimoramento e, por isso, deveria compreender a educação como um processo diário, natural da vida.

No cenário escolar, a educação deve proporcionar mudanças e favorecer a dialogicidade, a interação, o dinamismo e a percepção das questões sociais. Tendo em vista que a educação consiste em um caminho libertador que favorece a ação para transformação à medida que o mundo avança (MONTENEGRO-MARTÍNEZ, 2019). Nesta perspectiva, evidencia-se as pessoas idosas. Sujeitos que tem buscado cada vez mais a socialização, interação, a inclusão e a reinvenção de suas histórias de vida. Por isso, cabe aos profissionais da saúde e da educação estarem atentos a esse movimento e planejarem ações que aproximem e incluam esse público no processo ensino aprendizagem.

Isto posto, é pertinente pensar a educação para além da propagação do conhecimento científico. Ela deve ser compreendida como um processo mais amplo de construção do saber, que emerge a partir das vivências prévias do sujeito e de seu protagonismo no processo educativo Essa concepção da educação nos convida a pensar de forma mais ampliada, de modo a transpor a ideia de que há pouca ou nenhuma possibilidade de modificação do contexto em que se vive (FREIRE, 2018).

Pelo fato de o envelhecimento ter se tornado cada vez ativo e bem sucedido (BRASIL, 2015), as pessoas idosas têm despertado para a importância do conhecimento, e com isso, estão mais participativas nos diferentes cenários sociais de aprendizagem, quer seja formal - desenvolvida no ambiente escolar - ou informal - desenvolvida em grupos sociais, ciclo de amizades ou contexto familiar (BIANCONI, CARUSO, 2005; DA GLÓRIA GOHN, 2006). Tendo em vista a presença das pessoas idosas nos diversos contextos sociais, os profissionais perceberam a importância de compreender o universo que permeia o processo de ensino aprendizagem desse público, ao passo que aumentaram o interesse não só em compartilhar os conhecimentos com essas pessoas, mas também aprender com elas.

A materialização do direito à educação formal das pessoas idosas foi contemplada na Constituição Federal de 1988, no capítulo 208, que versou sobre o dever do Estado com a educação e afirmou que esse será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório

e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Essa concessão garantida à pessoa idosa no âmbito da educação foi corroborada pelo Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003). Desse modo, deve-se ver a pessoa idosa para além do olhar assistencialista e biomédico. A pessoa idosa da atualidade suscita um olhar mais amplo, atento e acolhedor. Elas devem ser encorajadas a serem cada vez críticas, empoderadas, curiosas, desbravadoras e partícipes nos diversos espaços sociais, em especial os espaços educativos.

Tendo em vista a sua vasta experiência ao longo da vida, as pessoas idosas precisam ser notadas e cada vez mais incluídas de forma humanizada no contexto educacional como sujeitos sociais de direitos, peças fundamentais no processo de construção do saber. Ao longo do tempo as pessoas idosas têm ficado cada vez mais sedentas de aprendizado, quer seja no âmbito social, para se sentirem ativas e interativas ou no âmbito tecnológico, para se sentirem incluídas na comunicação ou, ainda, no âmbito da saúde, para aprenderem a viver mais e com melhor qualidade de vida. À medida que o mundo avança essas pessoas têm estado mais ativas e antenadas nos conhecimentos e nas transformações (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, o referencial Freiriano defende o processo educativo inclusivo, libertador e capaz de acolher a todos aqueles que estão em busca de uma aprendizagem pautada em questionamentos e não em respostas, em dúvidas e não nas certezas. Freire propõe uma educação preocupada com as particularidades de cada um e não com a massificação do conhecimento. Ele enfoca, ainda, uma formação integradora e não fragmentada (FREIRE, 2016).

Desta feita, defende-se uma escola que respeita e valoriza o senso comum, o saber popular. Uma escola que faz brotar o potencial do educando, de modo que ele seja naturalmente o autor do seu aprendizado. Uma escola que desperte para a transformação epistemológica a partir do aprendizado ingênuo (FREIRE, 2018). Isto posto, a oportunidade de aproximação das pessoas idosas ao acesso à educação favorece o aprendizado ao passo que desperta o sentimento de pertencimento e coparticipação no processo educativo.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA PESSOAS IDOSAS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR PARA A PRÁTICA LIBERTADORA

A educação em saúde é um processo teórico-prático e multidisciplinar, deve ser colaborativo na construção do conhecimento e fomentar a autonomia e a dialogicidade entre todos os envolvidos. Esse processo visa desenvolver a capacidade das pessoas para expressar as necessidades e preocupações, de modo a pensar estratégias para a promoção de saúde nos âmbitos políticos, sociais e culturais. Com vistas a melhorar a qualidade de vidas dessas pessoas por meio da apropriação do conhecimento (BRASIL, 2006; FALKENBERG et al, 2014; SALCI et al, 2013).

No que diz respeito às pessoas idosas, a educação em saúde apresenta-se como recurso potencial na promoção e incentivo ao aprendizado sobre temáticas que irão proporcionar uma melhor qualidade de vida e um maior empoderamento no seu processo de saúde-doença-cuidado (ROECKER, NUNES, MARCON, 2013; OLIVEIRA et al, 2016). Na prática, evidencia-se que a educação em saúde é um recurso capaz de despertar na pessoa idosa o desejo de querer aprender mais, ao passo, que instrumentaliza-as para o autocuidado como parte fundamental da sua qualidade de vida durante o processo de envelhecimento.

É no contexto da promoção do envelhecimento ativo e bem sucedido que destaca-se a articulação entre os profissionais da saúde e da educação, tendo em vista que o cerne da política de envelhecimento ativo é a inclusão das pessoas idosas nos âmbitos: social, cultural, econômico, espiritual, civil e da saúde, a fim de proporcionar uma velhice saudável, inclusiva, autônoma e independente (BRA-SIL, 2015; DOLL et al, 2018). A inserção da pessoa idosa nos espaços promotores de saúde, a exemplo da escola, é fundamental e deve ser sempre encorajada. Tendo em vista que os espaços educacionais apresentam-se como cenários férteis no esclarecimento de dúvidas e na oferta dos conhecimentos voltados à saúde, ele devem ser melhor explorados e valorizados.

Destaca-se, nesta perspectiva, o profissional enfermeiro que proporciona e medeia as ações de educação em saúde por meio das atividades

propostas pelo Programa Saúde na Escola (PSE). Essas ações podem ser desenvolvidas em ambientes sociais como igrejas, associações, escolas, domicílio, praças entre outros que espaços que estejam contemplados pela Estratégia Saúde da Família e devem sempre estimular a criticidade do educando por meio da construção dialógica (BRASIL, 2007; BRASIL, 2014; BRASIL, 2018). A articulação e integração entre as políticas de educação e saúde podem ampliar o alcance dessas ações de saúde e, com isso, ajudar nas ações de prevenção de doenças e na promoção de uma melhor qualidade de vida. As pessoas idosas podem ter acesso a essas ações por meio da EJA em articulação com o PSE.

Neste sentido Freire mostra a importância da valorização do protagonismo, da criatividade e da coparticipação do sujeito nas práticas educativas. Ao tempo que declina ao modelo educacional que valoriza apenas a transmissão de conhecimento, na qual denominou de modelo bancário, visto que esse tende a anular o educando e incitar uma postura passiva, permeada de inércia e alienação (FREIRE, 2016). Desta feita, aponta-se para a importância de quebrar essa prática e encorajar sempre a postura dialógica, participativa, criativa, construtivista e libertadora, valorizando a pessoa idosa em sua singularidade e reconhecendo-a o como um ser crítico, reflexivo e com muitos aprendizados e vivências que podem ser compartilhados e, com isso, enriquecer o processo educativo intergeracional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca das contribuições da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire para a educação de pessoas idosas em contexto escolar mostraram-se oportunas e contributivas tendo em vista seu caráter contemporâneo e propício para o cenário sóciodemográfico que se acentua cada vez mais no decorrer dos anos. A pedagogia libertadora de Paulo Freire subsidia o processo de ensino aprendizagem da pessoa idosa em uma perspectiva ampla de valorização, não só da pessoa em si, mas também a valorização do saber acumulado ao longo dos anos, da suas particularidades no processo educativo, suas habilidades e competências e sua vontade de aprender.

Freire humaniza o processo de ensino aprendizagem ao considerar a integralidade da pessoa idosa e ao integrá-la ao contexto em que vive.

Reconhecendo suas limitações, enaltecendo suas aptidões e levando o educador a pensar para além do que se vê.

A aplicabilidade da teoria de Freire na EJA em consonância com a área da saúde, permitiu a reflexão sobre a multiplicidade de fatores que envolvem esse contexto, bem como contribuiu para a percepção das questões envolvidas no aprendizado voltado a saúde por parte da pessoa idosa. A exemplo da valorização do conhecimento prévio, o tempo de aprendizado, a forma como aprende entre outras aspectos relevantes. Desta feita espera-se do educador em saúde a sensibilidade e a atenção para perceber as peculiaridades, as necessidade, as fragilidades e as potencialidades emergidas de cada pessoa idosa no processo de ensino aprendizagem. Com vistas a motivá-las e mostrar o potencial de cada uma não só para o autocuidado e autoconhecimento, mas também para a disseminação do conhecimento com os demais.

A partir do entendimento que o processo educativo em saúde para pessoas idosas, ancorado na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, promove um grande potencial para as ações de educação em saúde, sugere-se o desenvolvimento de outras pesquisas que abordem o objeto de estudo em questão com o uso de outras metodologias, sobretudo, a produção de estudos de intervenção envolvendo a aplicabilidade da teoria freireana na educação em saúde com o público idoso em contexto escolar. Com vistas a estimular não só a visão crítica e reflexiva desse público, mas também incluí-los cada vez mais no contexto da aprendizado. Tendo em vista que o conhecimento científico e o conhecimento popular devem coexistir no processo de ensino aprendizagem. Portanto, evidencia-se que as ações e o conhecimento das pessoas idosas frente às questões concernentes à saúde são aspectos potenciais para um envelhecimento ativo e bem sucedido.

REFERÊNCIAS

BASTABLE, S. B. **O enfermeiro como educador: princípios de ensino-aprendizagem para a prática de enfermagem**. Tradução Aline Capelli Vargas. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 688 p.

- BIANCONI, M. L; CARUSO, F. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 20-20, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88 Livro EC91 2016.pdf. Acesso em: 5 de abr de 2020.
- BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.286, 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola PSE, e dá outras providências. Brasília; Diário Oficial da União; 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: Acesso em: 5 de abr de 2020.
- BRASIL. Estatuto do Idoso. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: http://bvs.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_idoso_3edicao.pdf. Acesso em: Acesso em: 5 de abr de 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, página 1, 07 mar. 2018. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html. Acesso em: 7 de abr de 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 9 de abr de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC; 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 8 de abr de 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação**. **Básica** Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: Acesso em 5 de abr de 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 2.528, de 20 de outubro de 2006. **Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa.** Diário Oficial da União. 19 out. 2006. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html. Acesso em 8 de abr de 2020.
- BRASIL. **Programa Saúde na Escola 2014. Passo a passo para adesão**. Brasília: Ministério da Saúde, Ministério da Educação, 2014. Dsiponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/passo_passo_adesaoPSE2014.pdf. Acesso em 8 de abr de 2020.
- BRASIL. Centro Internacional de Longevidade Brasil. **Envelhecimento ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade.** Rio de Janeiro: ILC-Brasil; 2015. Disponível em: http://ilcbrazil.org/portugues/wp-content/uploads/sites/4/2015/12/ Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Pol%C3%ADtico-ILC-Brasil_web.pdf. Acesso em 20 de abr de 2020.
- CARVALHO, D.S. et al. Elaboration of an educational technology for ostomized patients: peristomal skin care. **Rev Bras Enferm.**, v. 72, n. 2, p. 447-54, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi-d=S0034-71672019000200427&lng=en&nrm=iso. access on 12 May 2020. Epub Apr 18, 2019. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0024. Acesso em 1 de abril de 2020. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0024.

- DA GLÓRIA GOHN, M. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: **Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 11- 25, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso. access on 12 May 2020. https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003. Acesso em 27 de Mar de 2020. https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003.
- DOLL, J. A educação no processo de envelhecimento. In: FREITAS,
 E. V. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.
- EHMKE, P. D. et al. O direito do idoso à educação conforme o que prevê a legislação brasileira. **Anais Seminário Educação, Cruz Alta**, v.6, n.1, 2018.
- FALKENBERG MB, MENDES TPL, MORAES EP, SOUZA EM. Health education and education in the health system: concepts and implications for public health. **Ciênc Saúde Colet** [Internet]. 2014;19(3):847-52. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000300847. Acesso em: 26 de Marc de 2020.
- FERREIRA, E. M. de O.; VITORINO, C. C. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponivel em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100700&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 Abril 2020. https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240007.
- FOHRMANN, A. P. B.; ARAÚJO, L. A. O direito à educação ao longo da vida no art. 25 do estatuto do idoso. **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n.12, p. 147-170, 2019. Disponível em: https://estudosinstitucionais.emnuvens.com.br/REI/article/view/289/342. Acesso em: 1 Abril 2020. doi: 10.21783/rei. v5i1.289.

- FREIRE, P. **O papel do registro na formação do educador**. In: Diálogos Textuais. São Paulo: Espaço Pedagógico. 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2016.
- JACOB L.M.S, MELO M.C, SENA R.M.C, SILVA I.J, MAFETONI R.R, SOUZA K.C.S. Ações educativas para promoção da saúde na escola: revisão integrativa. **Saúde e Pesqui.** 2019. 12(2):419-426. Disponível em: https://periodicos.unicesumar.edu.br/index. php/saudpesq/article/view/7146/3526. Acesso em: 1 Abril 2020. DOI: https://doi.org/10.17765/2176-9206.2019v12n2p419-427
- MONTENEGRO-MARTÍNEZ, G. Los propósitos de la educación en salud pública. **Rev. Fac. Nac. Salud** Pública, v. 37, n. 2, p. 67-74, 2019. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1013245. Acesso em 27 Marc de 2020.
- OLIVEIRA MR, VERAS RP, CORDEIRO HA, PASINATO MT. A mudança de modelo assistencial de cuidado ao idoso na Saúde Suplementar: identificação de seus pontos-chave e obstáculos para implementação. Physis [Internet]. 2016;26(4):1383-94. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312016000401383&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 Abril 2020. https://doi.org/10.1590/S0103-73312016000400016.
- PINI, F. R. Educação Popular em Direitos Humanos no Processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos: Uma Experiência Do Projeto Mova-Brasil. **Educ. rev**., Belo Horizonte, v. 35, e214479, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci_arttext&pid=S0102=46982019000100206-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 3 Abril 2020. http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698x214479.

- ROECKER SE, NUNES EFPA, MARCON SS. O trabalho educativo do enfermeiro na Estratégia Saúde da Família. **Texto & Contexto Enferm** [Internet]. 2013;22(1):157-65. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000100019&lng=en. Acesso em: 3 Abril 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000300016
- SALCI MA, MACENO P, ROZZA SG, SILVA DMGV, BOEHS AE, HEIDEMANN ITSB. Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto & Contexto Enferm** [Internet]. 2013 [acesso em 31 jan. 2018];22(1):224-30. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000100027&lng=en. Acesso em: 3 Abril 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072013000100027.

MEU MUNDO É AZUL, POSSO ENTRAR? REFLEXÕES SOBRE A SITUAÇÃO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA TEA NA EDUCAÇÃO

Caio Silva de Sousa Daniele Messias Corrêa Luiz

INTRODUÇÃO

Este artigo não visa trazer dados analíticos sobre a situação dos indivíduos com TEA e seu acesso à educação, mas apresentar informações que possam ser convidativas ao debate sobre o lugar que a educação inclusiva aos portadores do Transtorno do Espectro Autista se encontra hoje no Brasil.

Nessa esteira, tem como objetivo geral apresentar informações que possam trazer uma reflexão sobre cenários distintos, quais sejam: acessibilidade, inclusão de estudantes com TEA e visibilidade desses cidadãos junto ao Poder Público e Instituições de Ensino.

Como objetivos específicos pretende-se informar dados acerca da evolução histórica da legislação, algumas mudanças no cenário das demandas judiciais e apontar alguns problemas que inviabilizam a efetivação de políticas públicas de inclusão dessas pessoas.

A metodologia utilizada teve a combinação de dois tipos de fontes: bibliográfica e documental. Preponderando o art. 208, inciso III da Constituição de 1988 e a Lei Brasileia de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, Lei Federal nº 13.146/2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Os estudos acerca do autismo atualmente conhecido como TEA, iniciaram há mais de um século, com pesquisas que se tornaram referências mundiais para a área médica, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-1, da Associação Americana de Psiquiatria, (1952).

Contudo, o debate aprofundado sobre o tema dentro de um contexto interdisciplinar, no que diz respeito às ciências sociais, ocorreu bem mais tarde, sobretudo, quanto a positivação de direitos e deveres do Estado e das instituições de ensino.

Até a década de 70 o autismo era confundido como atraso mental ou psicose. Apenas após a tradução para o inglês dos estudos feitos por Asperger que o conhecimento foi disseminado no Brasil.

Ainda hoje se pode afirmar que, embora o tema seja muito debatido na âmbito da Educação, Psicologia, Psicopedagogia e outras áreas relacionadas, não se têm do poder público pesquisas qualitativas e quantitativas acerca desses cidadãos com TEA, em idade escolar.

Os números sobre o aumento de indivíduos com este transtorno têm aumentado consideravelmente, ou melhor dizendo, tem sido rotineiramente revelado.

A saber: A Organização Panamericana de Saúde – OPAS informou que "uma a cada 160 crianças possue autismo", e há dados mais delimitados, como em pesquisa realizada pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos EUA (CDC), em 11 (onze) Estados Americanos, que constatou que a cada 59 (cinquenta e nove) crianças com 8 (oito) anos de idade, uma tinha autismo. O mesmo órgão estimou que a cada 110 (cento e dez) pessoas no mundo, uma tem o transtorno do espectro autista.

Esta realidade, que deixou de ser um caso isolado, clama por políticas públicas que transitem por diversas áreas do conhecimento e pro-

movam uma comunicação eficaz entre os atores sociais destinatários do direito a uma educação inclusiva e as instituições de ensino.

1. Evolução histórica da legislação referente às pessoas com TEA no Brasil.

A evolução das normas que refletem nos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, se confunde com a própria evolução do diagnóstico deste transtorno.

Não à toa, apenas no ano de 2012, os portadores de TEA foram reconhecidos como deficientes. Porém, com a Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que ainda chamava em seu texto essas pessoas como "excepcionais", trouxe a possibilidade, ainda que condicionada, de enquadrar esses cidadãos, no sistema geral de educação.

Depois disso, a segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, que durou o período de 1964 à 1985, alterou a nomenclatura de alunos "excepcionais" para "alunos com deficiências físicas ou mentais" e considerou a necessidade do recebimento de tratamento especial por esses indivíduos. Ou seja, não se reportava à inclusão mas sim, ao acesso à educação, tendo em vista que o ordenamento era a oferta de espaços especiais para esses alunos com TEA.

Com a Constituição Federal de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, a perspectiva foi completamente mudada. Ela cedeu espaço a uma abordagem focada no social e, no que se refere aos preceitos fundamentais à educação com pertinência neste tema, carimbou no inciso III do artigo 208, a sua preocupação em proteger os direitos das pessoas com deficiência, sendo contundente em relação ao aspecto da inclusão. Nele prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a "garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", (CONSTITUIÇÃO-1988).

Neste mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990, endossou a garantia de atendimento educacional especializado às crianças com deficiências, também preferencialmente na rede regular de ensino, dentre outras políticas de proteção social.

Contudo, a Política Nacional de Educação Especial – 1994, apresentou um retrocesso no que se refere ao processo de inclusão escolar das pessoas com TEA. Isto porque, o texto propôs em síntese, a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares que fossem capazes de acompanhar as atividades assim como aqueles alunos considerados "normais", ou seja, criou uma condição à recepção de alunos com deficiências, tendo um contexto exclusivo disfarçado de inclusivo.

Mais a frente serão dados alguns "saltos" cronológicos, com intuito meramente assertivo, respeitadas todas as normas dentro de eventuais lapsos temporais.

O Decreto 7.611/11 foi mais incisivo, estabelecendo diretrizes que efetivamente trazem como "dever", a inclusão no sistema educacional e impede a exclusão de alunos, em razão de deficiência. E, acompanhando o texto constitucional, reafirmou que a oferta de educação especial deve ser preferencialmente na rede regular de ensino.

Mais tarde, a Lei 12.764/2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo os portadores desse transtorno como deficiente, para todos os efeitos de direitos.

Este reconhecimento promoveu um impacto substancial a essas pessoas que, até então, se encontravam em uma espécie de "limbo" quanto ao enquadramento de seus direitos.

A Lei Federal nº 13.146/15, Lei Brasileira da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, incorporou alguns parâmetros conceituais estabelecidos na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2006), que serão tratados no próximo tópico.

Das normas analisadas para a produção deste artigo, esta última tratou de forma mais pontual e precisa, os aspectos relacionados à vida das pessoas com deficiência e, naturalmente, das pessoas com TEA, já devidamente assim reconhecidas naquela oportunidade.

Ela trouxe também, algumas inovações no que tange a inclusão escolar e duas delas merecem destaques. A primeira está no artigo 27 e se refere à ampliação do direito à educação, não apenas em nível básico, ao contrário disso, o texto legal assegura a inclusão da vida escolar do indivíduo com TEA, em todas as etapas/graus de aprendizagem, respeitando as complexidades de cada deficiência.

A segunda inovação e talvez a mais desafiadora no plano da eficácia, está nos artigos 3º e 28, *in verbis:*

Artigo 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...)

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

(...)

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: (...)

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. – Grifou-se

Em uma breve análise, o texto da Lei Brasileira de Inclusão criou um "dever fazer" à instituição de ensino regular, pública ou privada, delimitando os termos "contratuais" da prestação e contraprestação de serviços, que será tratado mais à frente.

Por fim, a lei 13.977/20, intitulada como como Lei Romeu Mion e a lei 13.861/19 se complementam no que diz respeito a necessidade de apuração de dados. Aquela, alterou a lei 12.764 de 2012 (Lei Berenice Piana) e criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). O objetivo do documento é que, através da identificação legal, esse público possa ter de forma menos burocrática, acesso aos serviços públicos e privados, com prioridade e atenção especial. Já esta, alterou a Lei nº 7.853/89, para "incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos".

A identificação oficial das pessoas com TEA, quer seja pelo censo quer seja pela confecção da carteira, são ferramentas capazes de coleta de dados essenciais para o mapeamento desses indivíduos. Conhecer melhor esta demanda, viabiliza a adoção de objetivos mais definidos, seleção de prioridades e reserva de meios necessários à garantia dos direitos sociais mediante políticas públicas.

No aspecto da educação, será possível mensurar qual é o percentual da população em idade escolar portadora do TEA e se os números coincidem com os números de matrículas.

Apesar dos avanços legislativos, ainda há entraves hermenêuticos. Isto porque, a Constituição e, naturalmente, as normas a ela subordinadas, ao trazerem em seu texto a palavra "preferencialmente", que por definição abre espaço para a possibilidade de outra opção, dão margem a obstáculos no processo de inclusão escolar.

2. Apontamentos mundiais sobre acesso e inclusão à educação das pessoas com deficiência

Analisando a evolução normativa numa perspectiva mundial, a Declaração dos Direitos Humanos da ONU (1948), protagonizou o pioneirismo quanto ao debate da importância do acesso à educação.

Assinada por países membros, estabeleceu-se como princípio básico, dentre outros de não menos importância, que "toda pessoa tem direito à instrução" e, ainda, "que esta será obrigatória e gratuita".

Esta garantia mínima, mencionada no texto, alcançava o ensino básico, a fase de educação infantil e fundamental, (nomenclaturas e graus adotados pelo o Brasil).

Já na década de 1990, ocorreram, dentre outros, dois eventos de grande relevância para o debate da educação inclusiva, a Declaração Mundial de Educação para Todos (TAILÂNDIA – 1990) e a Declaração de Educação para Todos (NOVA DELHI – 1993). Esta última conferência teve a participação do Brasil e foi o momento onde foram reiteradas as responsabilidades assumidas na primeira.

Em síntese, o objeto de debate e os compromissos firmados nesses eventos, foram a promoção de esforços das nações participantes para garantir que todas as crianças, jovens e adultos, até o ano de 2000,

tivessem acesso ao conteúdo mínimo de aprendizagem que fosse essencial para a vida. Nota-se que, quando se trata de "conteúdo mínimo", não se abrange o acesso e inclusão em todos os níveis de escolaridade.

Um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial (Salamanca – 1994), propôs na resolução A/RES/48/96, planos de ação mais específicos para o desenvolvimento da educação especial, tendo como premissa "educação para a diversidade" e o foco no indivíduo e suas necessidades educacionais especiais. Este documento, dada a importância de seu conteúdo, se tornou referência aos debates e deliberações que o sucederam.

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2006), teve em seu escopo, o objetivo de elaborar políticas que fossem capazes de acompanhar a execução de ações voltadas para a educação especial, tendo como axioma o princípio da inclusão.

Dentre os termos do protocolo A/61/611, destaca-se o *caput* do artigo 4º. Nele é tratado o compromisso das partes concordantes em assegurar que, o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais, serão exercidos independentemente da situação de deficiência.

Ainda no artigo supracitado, nos itens *a* e *b*, chama-se atenção à adoção de ferramentas normativas aptas a combater práticas de discriminação e promover a incorporação dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais.

Neste documento, foram conceituados termos como: "deficiência", "discriminação por motivo de deficiência", "adaptação razoável", "comunicação" e "desenho universal", criando-se um padrão que viria a ser adotado pelas normas que o sucedessem e pelos países signatários.

Como pode ser observado, esses encontros enfrentaram de maneira mais pragmática alguns espaços de incertezas sobre o tema.

3. Mudanças nas demandas judiciais e seus reflexos

Após a consolidação do direito à inclusão das pessoas com deficiência, "preferencialmente no ensino regular" (CONSTITUIÇÃO-1988), houve uma mudança de postura daqueles indivíduos que, até então,

lutavam por seu acesso a espaços educacionais especiais, mais comumente no âmbito das instituições públicas de ensino.

Dessa forma, se até então o direito era majoritariamente demandado na esfera pública, onde a parte ré normalmente era o Poder Executivo competente da respectiva unidade federativa; com a ampliação de direitos, houve uma mudança não apenas no que se refere ao direito pleiteado mas, sobretudo, nas partes processuais que passaram a integrar a lide.

Isso porque, não se trata mais de cobrança ao Estado de investimentos em espaços educacionais especiais voltados exclusivamente para deficientes.

Agora, passa-se a conjugar o verbo incluir, como condição do exercício pleno ao Direito Fundamental, exigindo-se, inclusive, das instituições privadas de ensino, a inclusão dessas pessoas com TEA, em ambientes comuns a todas as demais crianças.

Este aumento de demandas em que as escolas privadas passam a ser atores dos conflitos, demonstram também a dificuldade de internalização do mandamento constitucional e das normas infraconstitucionais.

Alguns dos direitos materiais contestados pelas famílias de pessoas com TEA, em uma análise superficial nas páginas dos Tribunais de Justiça dos Estados, são: a exigência da matrícula de seus filhos em classes regulares e a oferta de profissionais capacitados para fazer o devido acompanhamento dos alunos com TEA.

Normalmente, a pretexto de impedir a matrícula, os profissionais da educação criam embaraços aos solicitantes, como: a recusa por já haver o suposto preenchimento do número de vagas para crianças com deficiência, reportando-se às recomendações das Secretarias de Educação e seus Conselhos e a cobrança de relatórios de médicos especializados, como condição para a realização da matrícula.

Esta mudança de paradigma trouxe algumas preocupações acerca da promoção de Políticas Públicas. Isto ocorre porque ao mudar o direito material indagado, houve uma mudança das partes processuais e consequentemente da natureza da propositura da ação, com o aumento de demandas individuais e a queda de demandas coletivas.

Naturalmente, quando se discute Direitos Sociais na esfera de demandas coletivas, há um prejuízo para a sociedade, pois essas ações individuais não trazem a mesma repercussão jurídica que as ações coletivas. Outrossim, as demandas individuais também não reproduzem o cenário real da situação desses cidadãos, que precisam da tutela do Estado. E ainda, como frequentemente essas ações possuem natureza reparatória, a principal causa objeto, permanece sem solução, qual seja: a inclusão escolar.

4. Cidadãos invisíveis

O Brasil ainda não possuí dados qualitativos e quantitativos de crianças e jovens em idade escolar com TEA.

A expectativa é que, com a Lei 13.861/19 que inclui as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos 2020, mude este cenário.

Por enquanto, as pesquisas mais próximas realizadas neste sentido, são os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, que apura, no campo da educação, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, em classes comuns ou especiais exclusivas, nas redes públicas e privadas de ensino.

A coleta de dados é feita mediante um sistema informatizado que, através da web, cruza informações com a escola, gestor, turma, aluno e profissional da educação. É como um "censo escolar virtual".

Contudo, por conta da fonte de coletas de dados, só se é possível acessar informações superficiais das crianças que estão matriculadas, ou seja, sem o censo que possa identificar o tamanho e as características demográficas desta população, não se pode concluir, sequer, que todas as crianças e jovens com TEA estão socialmente integrados no espaço escolar.

A Revista Saúde e Sociedade da (USP-2017) publicou dados psicossociais dos alunos com TEA nos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil – CAPSI, sobre acesso à instituição de ensino. A área de pesquisa foi a região metropolitana do Rio de Janeiro e identificou que: 20% dos alunos não estavam inseridos na escola, 20% dos alunos estavam inseridos na escola em classes regulares, 32% dos alunos inseridos em classe especial e 28% não souberam responder. Podemos observar que a pesquisa publicada pela revista, preocupou-se em compreender a inclusão dentro da totalidade de pessoas com TEA em idade escolar, em uma área de mostragem delimitada.

Contextualizando as informações até aqui abordadas, algumas afirmações já podem ser problematizadas, como: o poder público desconhece os dados demográficos sobre as pessoas em idade escolar com TEA; a coleta de dados do INEP por ser realizada de forma genérica e com ferramentas automatizadas, não possui aptidão para com precisão, afirmar que há inclusão das crianças com TEA no ambiente escolar.

Ressalta-se que os dados coletados pelo INEP, se referem aos alunos com deficência em geral e que esta ausência de informações mais específicas, tornam as crianças e jovens com TEA invisíveis ao poder público e como consequência, esses cidadãos deixam de ser alcançados por políticas públicas de promoção da igualde.

5. Algumas indagações sobre as legislações e o plano prático

Para que se possa pontuar algumas indagações, retorna-se à lei 13.146/15, Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

 \S 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se

obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, **V,** VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, **XV**, XVI,

XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. Grifou-se.

E como objeto da problematização, destaca-se a lei 6.708/14, do Estado do Rio de Janeiro, cujo foco é a criação de políticas afirmativas, com a reserva de vagas, tal como dispõe, *in verbis:*

Art.1º Fica criado o Programa de Conscientização na Rede Pública e Privada de Educação no Estado do Rio de Janeiro sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Parágrafo único. Os estabelecimentos de ensino das Redes Públicas e Privadas de Educação devem manter, em caráter permanente, nos murais internos de sala de aula, corredores e pátios, material gráfico informativo dos sintomas do autismo. Grifou-se.

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino das Redes Púbicas e Privadas de Educação ficam obrigados a incluírem em seu ensino regular crianças ou adolescentes portadores do Transtorno do Espectro Autista.

Parágrafo único. Para a inclusão que se refere o caput do presente artigo, os estabelecimentos de ensino deverão reservar o mínimo de **2 vagas por turma**. **Grifou-se**.

Diante da obrigatoriedade legislativa quanto a reserva de vagas aos alunos com TEA, da obrigatoriedade das instituições de ensino, públicas e privadas, em disponibilizar profissionais capacitados e, no caso das instituições privadas de ensino, da proibição de qualquer tipo de cobrança por este serviço e do caráter obrigatório e permanente da divulgação de informações sobre o TEA nos espaços das escolas, indaga-se:

Todas escolas do Estado do Rio de Janeiro cumprem o artigo 1º da Lei 6.708/2014? É possível que em uma escolha aleatória em uma escola do bairro, já seja capaz de responder esta pergunta.

Quantos profissionais de apoio são suficientes em uma turma regular com crianças com TEA?

Qual é o número máximo de alunos recomendável em uma classe, considerando a quantidade de crianças com TEA nela matriculadas?

Qual o critério adotado pelo Poder Legislativo Estadual, na escolha do número mínimo de vagas a serem reservadas aos alunos com TEA, tendo em vista que não se sabe qual é o percentual representativo desses indivíduos em relação ao número total de alunos em situação de "normalidade"?

Considerando as inúmeras formas de deficiência e as generalidades dos dados, como saber se o aluno com TEA, está integrado em todos os aspectos ao espaço escolar?

Os dados do INEP acerca do número de alunos matriculados, representam 100% (cem por cento) das pessoas com TEA em idade escolar?

Em contrapartida, a Constituição Federal de 1988 se faz mando sobre todas as leis e normas vigentes e ao tratar deste tema, revela que a garantia da inserção desses alunos em classes regulares será "preferencial", não possuindo natureza impositiva.

Diante do texto constitucional e de forma não exaustiva, surgem mais indagações:

Qual foi a intenção do legislador ao adortar o critério da possibilidade e não da obrigatoriedade? Que condições devem ser consideradas para o afastamento da exigibilidade desse direito?

Essas são apenas algumas das inúmeras perguntas que permanecem sem respostas às famílias que vivenciam a realidade de ter um ou mais de seus membros com o Transtorno do Espectro Autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que o tema, ainda que longe da perfeição, tem sido enfrentado pelo poder público sobre o aspecto da normatização de direitos.

Contudo, a inexatidão de informações sobre crianças e jovens com TEA, tornam essas normas falhas na produção dos efeitos que delas se esperam, embora dotadas de boas intenções.

Ademais, o que se percebe é um grande hiato entre as normas e os atores sociais envolvidos nesta relação: família, alunos com TEA, Estado e instituição de ensino. As razões podem ser inúmeras. As mais possíveis transitam entre a falta de conhecimento, a incapacidade técnica profissional, ou mesmo, a indiferença.

O que se pode concluir de uma forma bem superficial, sem a pretensão de achar que aqui se esgotam todas as possíveis soluções, é que a mudança do cenário atual, passa pela necessidade urgente de identificar as pessoas com TEA mediante pesquisas demográficas e científicas. Dados quantitativos e qualitativos, são essenciais para a formação de ideias, para o planejamento de estratégias e para o direcionamento de recursos necessários para a melhoria da vida desses cidadãos.

E ainda, dentro desta mesma lógica, o Estado na perspectiva do seu dever de agir, chamar para si a responsabilidade e promover a integração entre as instituições de ensino e as famílias. Um passo importante, seria a mobilização de campanhas de conscientização, solidariedade e empatia por aqueles que possuem o TEA. E num contexto institucional, adotar critérios que tornem a capacitação dos profissionais envolvidos na área da educação, como uma regra natural, contextualizada e, sobretudo, espontânea.

Dessa forma, responderemos com segurança se aqueles que possuem o "mundo azul" podem verdadeiramente entrar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cci-vil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.
- BRASIL. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha Informativa Transtorno do espectro autista.** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098.htm Acesso em: 20 fev 2020.
- _____. Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.
- _____. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.

Decreto Legislativo nº 198, de 2001. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-convencao-1-pl.html . Acesso em: 02 fev. 2020.
Decreto Legislativo nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 02 fev. 2020.
ESTADOS UNIDOS. Declaração dos Direitos Humanos de 10 de Dezembro de 1948. Proclamou a declaração universal dos direitos humanos. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.
Lei Federal nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.
Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm > Acesso em: 02 fev. 2020.
Lei Federal nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
Lei Federal nº 9.394, de 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: 02 fev. 2020.

- Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.
- _____. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.
- Lei Federal nº 13.977, de 8 de Janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm Acesso em: 02 fev. 2020.
- LIMA, R.; COUTO, M.; SOLIS, F.; OLIVEIRA, B.; DELGA-DO, P. Psychosocial Care for Children and Adolescents with Autism in the CAPSi of the Rio de Janeiro Metropolitan Area. Saúde e Sociedade, v. 26, n. 1, p. 196-207, 1 mar. 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/132835/128880. Acesso em: 20 mar. 2020.
- MAENNER MJ, SHAW KA, BAIO J, et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites. Center for Disead Control and Prevention. United States, 2016. MMWR Surveill Summ 2020; 69(No. SS-4):1–12. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1. htm?s_cid=ss6904a1. Acesso em: 20 mar. 2020.
- Mandal, Ananya. 26 de Fevereiro de 2019. **História do Autismo**. News-Medical. Disponível em:< https://www.news-medical. net/health/Autism-History.aspx.MLA> Acesso em: 2 Mar.2020.

- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . **Resumo técnico da educação básica de 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. 33 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Htm> Acesso em: 27 fev. 2020.
- NOVA DELHI. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos,** 6 de Dezembro de 1993. Disponível em: https://unes-doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393.htm Acesso em 19 de Fey 2020.
- RIO DE JANEIRO. Lei nº 6708 de 13 de março de 2014. **Cria o** programa de conscientização e obriga a inclusão e reserva de vagas na rede pública e privada de educação no Estado do Rio de Janeiro para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista e dá outras providências. 14 mar. 2014.PL 2592/2013. Disponível em:http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/ad3c053a556f852883257c9f006977ce?OpenDocument. Htm> Acesso em: 25 mar. 2020.
- SALAMANCA. **Conferência Mundial sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade,** 10 de Junho de 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-ddc7c8f6-58e2-46f1-8be-7-3d742b61d9de.htm Acesso em: 15 fev 2020.
- TAILÂNDIA. Declaração Mundial de Educação para Todos, 9 de março de 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990.htm Acesso em: 22 de fev 2020.

YOGA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUANDO A DIVERSIDADE/ AUTISMO ENCONTRA UMA PRÁTICA FILOSÓFICA COMO RECURSO DIDÁTICO

Lenise Ghiorzi

1 INTRODUÇÃO

Antigamente, o autismo era entendido como uma psicose ou como sintomas prévios de esquizofrenia. Conforme os estudos sobre o assunto foram se aprofundando, entendeu-se que o autismo é um transtorno comportamental de quadro orgânico. O TEA é um transtorno global de desenvolvimento que acomete principalmente a comunicação e a interação social dos indivíduos. São características marcantes no TEA a ausência de contato visual, o interesse restrito e repetitivo em algumas áreas de conhecimento, a dificuldade de expressão e comunicação social, a seletividade alimentar, a dificuldade em abstração e a literalidade ao interpretar frases e falas. O Yoga é uma filosofia antiquíssima que visa exercícios físicos, exercícios de respiração e meditações em suas práticas. Os benefícios da prática de Yoga podem ser apreciados por qualquer pessoa que o pratica, não obstante é possível observar melhora significativa nas estereotipias mais marcantes do autismo, em crianças com TEA que exercitam de forma regular essa prática milenar.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As crianças com deficiências não eram vistas como "crianças normais". Crianças com necessidades especiais eram vistas como crianças "não educáveis". Os contos infantis mais populares retratam esse tipo de comportamento antigo. Os sete anões da Branca de Neve vivam isolados na floresta e não recebiam bem qualquer estranho que chegasse lá. O corcunda de Notre Dame foi abandonado pela família e só sobreviveu pela compaixão do pároco da cidade, que o adotou. A Fera, de A Bela e a Fera, vivia isolada em um castelo e qualquer um que ousasse chegar perto virava seu prisioneiro.

As crianças com deficiências não eram aceitas em escolas regulares de educação infantil, fundamental e médio e a partir dessa recusa se viu a necessidade de se montar uma escola onde essas crianças pudessem estudar e se desenvolver. Com essa perspectiva, nasceram as escolas de Educação Especial, onde as crianças com deficiências poderiam frequentar e aprender. É inegável que a Educação Especial foi de suma importância para a educação de crianças com deficiências; contudo, tal medida deve ser vista como uma solução complementar e transitória, não permanente.

É evidente que esse tipo de pensamento/comportamento já está mudando muito nas últimas décadas, mas deve-se estar consciente de que a inclusão escolar não é apenas inserir as crianças com deficiências dentro da escola regular e esperar que ela se desenvolva de forma ampla e plena. É necessário um olhar humanizado sobre a educação inclusiva e sobre a forma de abordagem para com esses alunos.

A proposta das escolas de educação especial acaba segregando a educação das pessoas com deficiência e a proposta da educação inclusiva surge para desmistificar essa educação. A maioria dos professores, ao serem questionados sobre educação inclusiva, argumenta que não são especialistas nesse tipo de educação e que por tal motivo é difícil aplicar isso em sala de aula. A grande questão de contra-argumento é que os pais de crianças com deficiência não são especialistas e fazem o melhor que podem para seus filhos.

Não é imprescindível que se tenha pós-graduação no tema, não obstante é vital que se tenha olhar humanizado para com esses alunos e disposição para sair das aulas retrógradas que ainda são presentes nas escolas regulares. Conforme salienta Rossana Ramos (2016, p. 62), "por terem alguma deficiência visível que elas precisam de escolas comuns, para que possam conviver com pessoas potencialmente mais capazes e, dessa forma, construir um referencial mais próximo da normalidade".

O autismo, assim como qualquer outro transtorno, não existe fora da cultura. É a sociedade que o reconhece algo como atípico ou até mesmo como errôneo, dá-lhe um nome, alguma atitude e cada cultura o percebe de uma forma diferente. O diagnóstico é fundamental para o tratamento de pessoas com autismo, mas tão importante quanto o diagnóstico é a intervenção pedagógica que deve ser apropriada para a evolução dos autistas.

2.2 PANORAMA GERAL DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Desde os primórdios tempos, o autismo foi entendido como uma psicose, uma forma de manifestação prévia dos sintomas negativos da esquizofrenia. Alguns médicos entendiam que os pais das crianças eram os principais responsáveis pelo autismo. Com o passar do tempo, surgiu o entendimento de que o autismo é um transtorno comportamental de quadro orgânico. De acordo com a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), considera que

"indivíduos com um diagnóstico do DSM-V bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global de desenvolvimento sem outra especificação, deve receber o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)" (DSM-V, 2014, PÁG 51).

Segundo ainda o DSM-V (2014), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é estabelecido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve se apresentar desde a infância, expondo dificuldades nas questões socioeducativas e comportamentais. Com-

pletando a definição de Transtorno do Espectro do Autismo, o DS-M-V explica a intensidade do apoio necessário através de três níveis: nível 1: exigindo apoio; nível 2: exigindo apoio substancial; nível 3: exigindo muito apoio substancial. É possível observar que não há classificação das pessoas com TEA e sim classificação da intensidade de apoio necessário.

O diagnóstico de TEA leva em consideração o comprometimento em três áreas funcionais do cérebro: interação social; comunicação; comportamentos repetitivos e com interesse restrito. No que tange a comunicação, não é incomum o uso restrito de comunicação não verbal, como contato visual, expressões faciais, toques, gestos e expressão corporal. É significativo mencionar que a socialização para eles é imprescindível e traz benefícios incontáveis para o desenvolvimento de sua comunicação, seja ela verbal ou não. Sabe-se, atualmente, que é possível que uma pessoa com TEA seja não-verbal e muito desenvolvida nas áreas das exatas, como também pode acontecer de um autista ter limitação cognitiva séria e ser falante. Outra característica no autismo, abundantemente vista na literatura científica é a inclinação em preferir detalhes ao todo. Há, também, uma inteligência admirável em áreas como matemática e engenharia, em contraponto às dificuldades em linguagem e interpretação.

As brincadeiras de "faz de conta" e/ou das de imitação são pouco presente no cotidiano das pessoas com TEA, isso porque a habilidade de abstração é mínima. Os brinquedos são desprovidos de todo e qualquer simbolismo: eles podem ser metodicamente enfileirados ou arremessados longe. O autista apresenta uma criatividade um pouco menos desenvolvida que a maioria das crianças, mas é incorreto afirmar que tal criança não é criativa. A pessoa com TEA é passível de qualquer adaptação, desde que seja estimulada e incentivada as atividades que possui mais dificuldade. Outra visão deturpada que se tem acerca dos indivíduos com TEA é a de que eles vivem "no seu próprio mundo". Precisa-se compreender que os autistas vivem no mesmo mundo que pessoas típicas e carecem ser atendidos em suas necessidades e demandas.

Um aspecto igualmente importante são as limitações do controle executivo das representações internas, que podem estar ligadas às dificuldades de autocompreensão e autopercepção. Os indivíduos com

TEA demonstram uma super ou sub-reatividade sensorial, o que dificuldade sua afetividade. Características como a resistência à alguns tipo de tecido e reação exagerada à toques estão ligadas à integração sensorial. A maior parte das crianças autistas têm o desenvolvimento psicomotor comprometido pelos movimentos repetitivos e estereotipados, os movimentos mais comuns envolvem braços e mãos. É frequente que os autistas balancem as mãos em frente ao rosto, em uma distância pequena, de forma ritmada e constante. Outro aspecto psicomotor perceptível nas crianças com TEA é a marcha na ponta dos pés. É possível encontrar, também, a presença de comportamentos de automutilação, como morder ou bater em si próprios.

É importante destacar que, apesar de não haver relação entre o transtorno no espectro do autismo e a surdez, é comum que os autistas sejam confundidos com pessoas com deficiência auditiva, visto que suas responsividades à estímulos sonoros são inconstantes. Na grande maioria dos casos, os portadores do TEA têm grande relutância com barulhos altos e frequentemente tapam os ouvidos quando expostos a sons elevados. Comumente se incomodam com ruídos de aparelhos domésticos, como batedeira, liquidificador ou aspirador de pó. No que tange o humor das pessoas com autismo, não é raro perceber mudanças bruscas de humor, principalmente se submetidos a inconstância de rotina. No que envolve o sono, salienta-se que a insônia aparece desde muito cedo nos autistas e, geralmente, apresenta-se de duas formas distintas: insônia agitada, quando há muita movimentação motora durante o sono; e insônia tensa, que se caracteriza pela falta de sono restaurador. Referente a alimentação, destaca-se que as crianças com TEA apresentam grandes dificuldades, já no começo da vida mostram--se mais lentos para mamar e com tendência a regurgitar os alimentos. Demonstram seletividade alimentar e possuem rituais a serem seguidos durante a alimentação, por exemplo: se a criança tende a comer arroz e feijão e seu padrão for feijão por cima do arroz e em algum dia esse padrão for alterado, já é motivo suficiente para que essa criança deixe de se alimentar.

No enfoque neuropatológico, concluiu-se que o cérebro dos autistas apresenta alterações no cerebelo e no sistema límbico. Na teoria do lobo frontal, sugere-se que muitas das particularidades dos porta-

dores de TEA como, por exemplo, atividades repetitivas, preferências aos detalhes em relação ao todo, e adversidades nas interações sociais e interpessoais podem ser explicadas por algum comprometimento no desempenho do lobo cerebral frontal. Segundo Courchenese (2000), o autismo não é causado exclusivamente pela amígdala, pelo cerebelo ou pelo lobo central. É causado por mal desenvolvimento em inúmeros sistemas cerebrais, provocado por mecanismos de regulação genética. O transtorno do espectro do autismo não é considerado uma deficiência intelectual, mesmo que em torno de 75% dos indivíduos com TEA apresentem inteligência abaixo da média.

2.3 DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR INFANTIL E TEA

O movimento é inerente à qualquer tipo de vida. Perceber as sensações de bem-estar que o seu corpo produz é fundamental para que a criança se conheça e evolua, desenvolvendo cada vez mais suas potencialidades. Os movimentos coordenados complicados permitem que a criança desenvolva aspectos de planejamento, reflexão, organização e vivência. O desenvolvimento psicomotor deve ser entendido como uma educação corporal indispensável na construção integral da criança. O indivíduo é essencialmente um ser social e conviver é intrínseco à sua sobrevivência. A relação se torna comunicativa se há algum interesse por parte de dois ou mais sujeitos e isso acontece desde os primeiros anos de vida.

O termo *expressividade motora* reflete a maneira original e individual de ser e estar no espaço, como resultado da atividade psíquica da criança. Ao observarmos essa expressividade motora é possível compreender que a criança é um ser global em desenvolvimento. A prática psicomotora é direcionada para esse público, visto que nele se encaixa a união de estrutura motora, afetividade e possibilidade cognitivas. A expressividade motora também é estabelecida perante três perspectivas:

1) a perspectiva neuromotora, que avalia a qualidade do movimento, a adaptação do equilíbrio, do tônus etc; 2) a perspectiva afetivo-relacional, que permite perceber o que se passa em relação às emoções das vivências da criança; e 3) a perspectiva cognitiva, que mostra como se desenvolve seu processo cognitivo e a representação de suas vivências.

Na conjuntura escolar, a psicomotricidade trabalha intervindo em dificuldades de aprendizagem e os empecilhos que não possibilitam o desenvolvimento típico das crianças. A educação psicomotora deve ser tratada como educação de base nas escolas regulares. É através dela que os alunos desenvolvem noção de tempo e espaço, coordenação motora e são capazes de trabalhar inabilidades características dos alunos com TEA. A educação psicomotora ainda pode contribuir em dois conceitos específicos: a assimilação e a acomodação, ambos relacionados à noção de equilíbrio, estabelecida por Piaget. A assimilação consiste na incorporação do exterior ao interior do próprio sujeito. A acomodação é basicamente o inverso, é a capacidade de adaptar as estruturas próprias em função do meio exterior.

Sabe-se que o sistema nervoso humano apresenta um grau de plasticidade maior do que outros órgãos do corpo. Essas plasticidades podem ser divididas em: plasticidade de conclusão de ação, ligada ao grupo das estruturas localizadas abaixo do neuroeixo; e plasticidade de adaptação motora, esse tipo de plasticidade permite às pessoas fugirem dos comportamentos estereotipados.

Os movimentos voluntários, mesmos os não pensados, baseiam-se em experiências prévias, isso é chamado de memória corporal. É importante destacar que o progresso funcional e a questão relacional estão profundamente ligados à medida em que a espontaneidade é incluída pelo jeito que é experienciada a presença de outra pessoa no caráter afetivo. A reflexão nesse ponto deve ser na forma como o adulto interfere no mundo vivido pela criança. Outra função importante a ser comentada é a função de interiorização em desenvolvimento psicomotor, que refere-se a uma percepção do próprio corpo, tanto ligado ao campo do conhecimento quanto ao campo da práxis. A curiosidade pelo próprio corpo é uma das razões da construção da estrutura espaço-temporal.

O comportamento motor pode ser dividido em três áreas: desenvolvimento motor, aprendizagem motora e controle motor. O desenvolvimento motor é um progresso contínuo, referente a idade, que sofre mudanças da concepção até a morte. A aprendizagem motora associa-se aos ganhos de habilidade motoras ligados à vivência do indivíduo. O controle motor, por sua vez, é a habilidade de processar uma informação e coordená-la até o movimento.

O desenvolvimento motor se constitui de algumas fases e estágios e pode ser percebido através das modificações no comportamento motor ao longo da vida. A primeira fase de desenvolvimento motor é a fase de movimentos reflexivos, que acomete a etapa pré-natal até os 12 meses, são movimentos involuntários, e podem ser divididos em três tipos: reflexos primitivos, reflexos posturais e reflexos locomotores. A segunda fase chama-se movimentos rudimentares, que estende-se dos 12 meses aos 24 meses. Nessa fase evidenciam-se as primeiras manifestações de movimentos voluntários. Ela pode ser subdividida em dois estágios: estágio de inibição do reflexo, em que os movimentos são descoordenados e não sofisticado, e o estágio pré-controle, em que se observa maior precisão e controle de movimentos. A terceira fase é a fase de movimentos fundamentais, que engloba dos 2 anos aos 7 anos e pode ser dividida em três estágios: o primeiro estágio é o inicial, que mostra pouca coordenação e partes mal sequenciadas; o segundo estágio chama-se elementar, nesse estágio é possível observar maior controle e melhor coordenação dos movimentos; o último estágio, chamado de maduro, e é qualificado por ações eficientes, controladas e coordenadas.

Ainda se tratando de desenvolvimento motor, classifica-se três classes de movimento: 1) movimentos estabilizadores, que caracteriza-se por movimentações que exijam algum nível de equilíbrio e estabilidade; 2) movimentos locomotores, que envolve movimentos que alterem a localização de um corpo; e 3) movimentos manipulativos, que compete os movimentos referentes a manipulação de objetos. A aprendizagem motora caracteriza-se pela mudança nos processos internos que permitem a um indivíduo a realização de uma atividade motora. É possível aperfeiçoar o nível de aprendizagem motora conforme a prática.

O processamento da informação condiz com o momento em que um aluno recebe uma informação até o momento em que ele produz uma resposta. Existem três estágio a serem percorridos até a produção de fato da resposta. São eles: 1) estímulo, que é a informação propriamente que a pessoa recebe para processar; 2) estágio de processamento, que são procedimentos gentis que os indivíduos realizam entre estímulo e resposta; e 3) resposta, que é o resultado do processamento

de uma informação. Especificamente nos casos de crianças com TEA, pode haver dificuldades nesse processamento da informação, portanto é importantíssimo que se estimule essa habilidade.

2.4 YOGA E SEUS BENEFÍCIOS PARA CRIANÇAS COM TEA

As aulas desenvolvidas para crianças, principalmente as em idade pré-escolar, devem ser lúdicas, divertidas e criativas, visando atrair a atenção desses alunos tão agitados e dispersos.

Os benefícios do Yoga para as crianças são incontáveis e, apesar do que se pensa, o Yoga não melhora apenas a flexibilidade, a força e o equilíbrio. A prática constante de Yoga desenvolve foco e sentido de autoconsciência, acalma a mente e pode ter efeitos na redução da ansiedade. O Yoga é uma filosofia de vida e ao aprenderem sobre isso as crianças levam tais benefícios para todas as áreas de sua vida, inclusive em relacionamentos e/ou comportamentos sociais.

Dentro da filosofia do Yoga, encontramos os Yamas e os Niyamas, que são os preceitos éticos de tal prática. Os Yamas são os comportamentos que devemos evitar. São eles: Ahimsa – não violência; Satya – não mentir; Asteya – não roubar; Brahmacharya – não desperdiçar energia; Aparighara – não apego. Já os Niyamas são os princípios que devemos seguir. São eles: Saucham – pureza; Santosha – contentamento; Tapas – autodisciplina; Svadhyaya – auto conhecimento; Iswara-Pranidhana – viver a realidade espiritual.

É importante salientar que o Yoga pode, e deve, ser praticado por crianças de qualquer idade, contudo algumas posturas físicas devem ser evitadas e/ou trabalhadas com minúcia considerando a estrutura corporal de tais crianças. Por serem ativas naturalmente, é consideravelmente difícil fazer com que elas fiquem sentadas e/ou em silêncio por longos períodos de tempo. Por tal motivo, as aulas devem ser atrativas para os alunos, a ponto de mantê-los engajados do início ao fim. São encontradas diversas de maneiras de se montar aulas para crianças e uma relevante forma de se fazer isso é adaptar jogos e brincadeiras ao universo do Yoga.

Com essas ferramentas é possível, inclusive, introduzir os Yamas e Niyamas nas aulas infantis. Se o objetivo da aula for refletir sobre a

Ahimsa (conceito de não violência no Yoga), podemos cantar a música "atirei o pau no gato" e questionar os alunos sobre o porquê dessa música não ser interessante e por quais motivos não devemos mais cantá-la e muito menos usá-la em nossas atitudes. Ao se pensar sobre a mentira, uma história familiar ao universo infantil é o Pinóquio. Quando o foco da aula for sobre equilíbrio, as brincadeiras em um pé só são ferramentas significativas para tal objetivo.

Trabalhar Yoga com crianças com autismo é desafiador: é indispensável entender as necessidades da criança com TEA bem como criar uma comunicação e conexão com a família da mesma. A ideia principal não é usar o Yoga no lugar de outras terapias, mas sim como complemento de todas as terapias utilizadas no tratamentos de autistas. Antes de começar a trabalhar diretamente com o aluno com autismo, é necessário que se tenha informações pertinentes desse aluno. Essa investigação pode ser feita através de questionário para a família, informações e histórico médico e de comportamentos sociais da criança.

Os benefícios psicomotores dessa prática em salas de aula de educação infantil inclusivas contemplam a melhora na coordenação motora; desenvolvimento da lateralidade; aumento da propriocepção e aumento significativo da consciência corporal, que nos casos de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresentam maior dificuldade nessa área; fortalecimento de músculos e aumento de tônus; refinamento da motricidade fina e ampla; estimulação da respiração e refinamento do equilíbrio.

Os benefícios no desenvolvimento cognitivo abrangem o desenvolvimento do foco do olhar, que nos casos de crianças com TEA é algo difícil de ser estimulado. É possível, também, desenvolver e estimular a concentração e a calma, virtudes que devem ser treinadas por todas as crianças. A prática do Yoga possibilita o fortalecimento da auto-estima e da autoconfiança, que são aspectos do desenvolvimento muito significativos a serem trabalhados. A ampliação da criatividade e da imaginação através da prática do Yoga é de extrema importância para todos os alunos, principalmente os diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo, cuja habilidade é diminuída. O autocuidado pode ser igualmente promovido a partir das práticas constantes de Yoga na escola, situação em que o

aluno percebe a importância de cuidar de si, de ter seus momentos e aprende a lidar com isso.

Entre os benefícios para o desenvolvimento social, podemos destacar o aperfeiçoamento na atenção compartilhada, habilidade que entre os alunos com TEA é difícil de se observar. A estimulação do trabalho em grupo também merece destaque, visto que em quase todas as práticas, apesar do trabalho corporal ser individual, há uma grande interação entre os alunos e professores e por consequência, acaba desenvolvendo mutuamente as habilidades de integração do grupo.

Alguns aspectos importantes acerca do ambiente onde a aula será desenvolvida, merecem atenção. São eles: 1) segurança: é necessário que o aluno se sinta seguro naquele ambiente e o mais importante é que tal ambiente seja seguro em caso de alguma possível crise de autismo; 2) distrações: quanto menos distrações tiver no ambiente, melhor será o rendimento da aula; 3) nível adequado de barulho: crianças tendem a ser barulhentas, mas a maioria das crianças com TEA possuem hipersensibilidade auditiva, o que faz com que se irritem facilmente em ambientes muito barulhentos; 4) previsibilidade: mudanças no ambiente e/ou no método de aula podem estressar de forma desgastante os alunos com autismo; 5) limites: ao trabalhar em grupo, os tapetes de Yoga podem ser dispostos em círculos, isso gera uma sensação de comunidade e igualdade no grupo; 6) rotina: as rotinas são muito importantes, já que mantêm as crianças com TEA estabilizadas. Alunos com autismo precisam de previsibilidade, estrutura e consistência.

3 METODOLOGIA DAS AULAS DE YOGA INFANTIL

A aula de Yoga para crianças geralmente é constituída das seguintes partes: introdução, exercícios respiratórios, aquecimento, ásanas, relaxamento e meditação. A introdução é o ponto de partida da aula, de onde se inicia todo o contato inicial com as crianças. Pode ser uma história, uma brincadeira, uma meditação ou alguma outra atividade que introduza a aula. Nesse ponto, fazemos com que as crianças se desliguem, ainda que minimamente, dos acontecimentos do dia, e foquem suas atenções na aula a seguir.

Com a prática dos exercícios respiratórios é possível ensinar às crianças com TEA a manter seus corpos e suas mentes calmos em momentos de agitação e/ou estresse. O aquecimento é importante visto que previne lesões e eleva a temperatura corporal para a prática dos ásanas. As mais variadas brincadeiras podem ser consideradas aquecimentos.

Os ásanas são as posições físicas do Yoga, que levamos o corpo a se concentrar em movimento e respiração. Nesta parte da aula, os nomes das posições são excelentes recursos para se elaborar aulas lúdicas e criativas. É possível também criar jogos como de memória com imagens das posturas, bingos, e uma infinidade de outros jogos e brincadeiras. É o fragmento mais extenso da aula.

Muitos alunos com TEA são hipotônicos e precisam ser trabalhados com cautela, além disso têm dificuldades com propriocepção e com sua relação corpo-espaço. Nos ásanas é relevante incluir movimentos que trabalhem a coluna e os músculos centrais, como flexão para frente, movimentos laterais, flexões para trás e torções. Invertidas não são recomendadas para iniciantes. As posturas são parte significativa no trabalho com alunos autistas visto que promovem benefícios articulares e ganho de força e controle muscular.

O relaxamento é a oportunidade que o corpo tem de dissolver as tensões realizadas nos ásanas. É a parte da aula onde mais nos concentramos na respiração e em relaxar o corpo de maneira profunda. Ao contrário do que se imagina, o relaxamento não tem nenhum objetivo ligado ao dormir, assim sendo, uma pintura de mandala, uma música, um mantra, uma dança ou até mesmo uma brincadeira mais calma e/ ou silenciosas podem ser métodos de relaxamento. A meditação é a parte da aula onde tentamos acalmar a mente. Essa técnica pode ser desenvolvida de abundantes maneiras, entre elas, exercícios de visualização, observação de objetos, brincadeiras de estátuas, entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados que estão sendo coletados através de diferentes instrumentos de coleta de informações são organizados em categorias, descritas e refletidas à luz do suporte teórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato de estar em andamento, a presente pesquisa-ação ainda não apresenta resultados parciais definidos.

6 REFERÊNCIAS

- ARNAIZ SANCHES, Pilar. A psicomotricidade na educação infantil: uma práticva preventiva e educativa Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BEYER, Hugo. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CARVALHO, Rosita. Educação inclusiva: com os pingos nos "is" Porto Alegre: Mediação, 2004.
- COSENZA, Ramon M. Neurociência e educação: como o cérebro aprende Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUCHENESE, Eric. **Cerebelo e cognição** Gramado: LC Vídeoproduções, 2000.
- FLAK, Micheline. **Yoga en la escuela: manual básico para docentes y padres** Ciudade Autonoma de Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2018.
- FIRMINO, Suely. **Yoga: a nova revolução** São Paulo: Madras, 2014.
- LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar Porto Alegre: Artmed, 1987.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento motor do nascimento até os 6 anos: psicocinética na idade pré-escolar** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- NEGRINE, Airton. Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudos de casos Caxias do Sul: Educs, 2004.

- PAIM, Paulo. **Estatuto da pessoa com deficiência** Brasília: Senado Federal, 2015.
- RAMOS, Marines. **Desenvolvimento e aprendizagem motora** Canoas: Ed. ULBRA, 2008.
- RAMOS, Rossana. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva São Paulo: Summus, 2016.
- ROMANELLI, Egídio José. A escola criativa: um diálogo entre as neurociências, artes visuais e música Curitiba: Editora Melo, 2010.
- ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora -** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHMIDT, Carlo (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade** Campinas: Papirus, 2013.
- VOLKMAR, Fred R. Autismo: guia essencial para a compreensão e tratamento Porto Alegre: Artmed, 2019.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSAO DE CRIANÇAS COM TDAH ATRAVES DA NATUREZA

Mônica Maria Siqueira Damasceno

INTRODUÇÂO

Os desafios para uma educação do ponto de vista da inclusão ainda representam uma possibilidade de conquista para concretização de um direito social, educacional e político, especialmente para pessoas que possuem deficiências ou algum tipo de Necessidade Educativa Especial (NEE).

Os direitos a igualdade de condições de acesso e permanência na escola de crianças está contemplado no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL,1988). Na busca do cumprimento deste princípio, o Ministério da Educação e Cultura (MEC/SEESP, 2009) estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por objetivos permitir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com diferentes transtornos e deficiências, garantindo a transversalidade da educação especial nos vários níveis.

A educação inclusiva visa o respeito e a aprendizagem de lidar com a diversidade e a complexidade. Além de buscar responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, há a valorização da individualidade do aluno "independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural". (STAINBACK; STAINBACK, 2006, p. 21).

A partir da apropriação do conceito de educação inclusiva e de NEE, compete a cada um de nós pensarmos acerca da efetivação deste conceito. a LDB anuncia "currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos" para o acolhimento apropriado para quem possui NEE (art. 59, I). As dificuldades no acolhimento de pessoas com NEE ou deficiências, pode ocorrer como consequência ainda dá pouca instrumentalização pedagógica para lidar com o que não se encaixa no padrão de desenvolvimento e aprendizagem esperado, além da dificuldade de lidar com a intensidade dos sintomas. Neste caso em especial, de crianças que possuem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade– TDAH.

O estudo do processo de desenvolvimento e da aprendizagem humana e suas dificuldades deverão levar em consideração as realidades internas e externas do indivíduo, utilizando-se de vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os, procurando compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, afetivos, familiares, sociais e pedagógicos que determinam à condição do sujeito e que interferem no processo de aprendizagem. Deve-se considerar situações favoráveis que possam resgatar a aprendizagem em sua totalidade e de maneira prazerosa.

Tendo este entendimento, cabe aqui refletir de que forma se percebe o processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com TDAH. Pensa-se ainda ser um desafio incluir estas crianças em atividades corriqueiras, tanto da escola quanto da família e sociedade. Visto que os sintomas deste transtorno impactam nas relações sociais, bem como no processo de aprendizagem, causando assim, na maioria das vezes, sua exclusão.

Muito se tem falado e escrito sobre TDAH, mas será que são compreendidas realmente as dificuldades relacionadas a esse transtorno que envolve a atenção, hiperatividade e impulsividade, encontradas em algumas crianças? O TDAH é considerado um problema de saúde, cujas implicações afetam diretamente o desempenho escolar e podem gerar problemas psicológicos e sociais a pessoas que o possui (GOMES et al., 2007).

O TDAH acarreta alguns prejuízos para quem as tem como por exemplo, não se relacionar bem com outras pessoas, dificuldade de

manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer, dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma, não conseguir prestar muita atenção a detalhes, estar sempre a mil por hora, o que acarreta uma exclusão, muitas vezes por parte dos colegas, professores e até mesmo da família. A intensidade dos sintomas é tão presente, que provoca uma dificuldade de aproximação entre os pares.

No tratamento, além do acompanhamento psicológico, também é utilizada medicação à base de metilfenidato, substância química estimulante. Os estimulantes presentes no medicamento aumentam a liberação de dopamina (importante neurotransmissor precursor natural da adrenalina) em determinados circuitos do sistema nervoso central, ajudando a corrigir o funcionamento deficitário e auxiliando no controle da hiperatividade. Na infância, o tratamento é mais complexo e envolve frequentemente equipe multidisciplinar, pois requer também a aplicação de medidas pedagógicas e comportamentais (MEDEIROS, 2012).

Sabe-se a importância para o TDAH do uso tanto de medicamento, quanto de terapias comportamentais. Porem, compreende-se que outras ferramentas também podem ser utilizadas para que os sintomas deste transtorno sejam minimizados. Diante disso, apresenta-se o contato na e com a natureza como mais um elemento que poderá auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem de crianças que possuem este transtorno.

Experiencias positivas das crianças na e com a natureza auxiliam para o bom desenvolvimento, seja no aspecto cognitivo, quanto afetivo, social e motor. A literatura apresenta resultados que mostram a relevância da natureza para o bem estar e saúde dos indivíduos. Autores como (WELLS e EVANS, 2003; FJØRTOFT, 2004; DYMENT, 2005; DYMENT e BELL, 2006; GODBEY, 2009), afirmam, respectivamente, que as crianças que vivem mais próximas da natureza exibem menos dificuldades ou menores sintomas de sofrimentos psicológicos, que atividades em contato com a natureza apresentam um aumento estatisticamente significativo na aptidão motora.

Ainda que, o uso dos espaços verdes nas escolas são locais propícios para a aprendizagem ao ar livre, além de que as escolas que possuem espaços verdes são mais inclusivas. Apontam benefícios para a saúde e bem-estar das crianças ao realizarem atividades ao ar livre, incluindo o papel que essas atividades desempenham na redução do estresse, melhorias nos transtornos de obesidade e déficit de atenção e hiperatividade.

Camargos (2006) coloca que a natureza é reconhecida pelo papel de oferecer benefício e prazer às pessoas, servindo e proporcionando bem-estar ao homem. Richard Louv (2015) criou o termo "Síndrome de Déficit de Natureza", para englobar diversas enfermidades que, para ele, estão relacionadas à modernidade e que afetam a infância, tais como, a obesidade, a diabetes, a pressão alta, além do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O educador naturalista Joseph Cornell, autor norteador desta pesquisa, ao falar de natureza, coloca que ela pode "ser uma grande fonte de inspiração[...] e seus ensinamentos são particularmente valiosos para crianças em crescimento" (CORNELL, 2008, p. 20). O autor ainda fala que na natureza deve se desenvolver experiencias alegres e divertidas.

A proposta desenvolvida por Cornell, é representada no Brasil, pelo Instituto Romã, tendo à frente Rita Mendonça. No intuito de facilitar a proposta *sharing nature* no Brasil, usa-se a expressão Vivencias com a Natureza. Mendonça (2008, p. 14) afirma que, o potencial revolucionário da proposta de vivencias com a natureza, consiste em "conduzir as pessoas a um contato amoroso com a natureza, e intensificá-lo e amplia-lo a cada pratica, de modo a criar alicerces, no nosso corpo e em nossa alma, preparando-nos para mudanças que conduzam a uma coerência entre o que sentimos e fazemos".

O Método do Aprendizado Sequencial, de Cornell: Vivencias com a Natureza

Cornell (2008, p. 26 -29) compartilhou cinco regras do ensinamento ao ar livre, que segundo ele, auxiliam a trabalhar com a energia vibrante da criança. Nessas regras encontram-se as atitudes necessárias e básicas de respeito pelas crianças e reverência pela natureza. São elas:

1. Ensine menos e compartilhe mais – Somente quando compartilhamos nossos verdadeiros sentimentos e pensamentos é

que transmitimos e incutimos em outras pessoas o amor e respeito pela terra. As crianças reagem a estas observações com muito mais espontaneidade do que reagiriam diante de explicações teóricas acerca dos fatos da natureza.

- 2. Seja receptivo significa ouvir e estar atento. A natureza provoca um entusiasmo espontâneo na criança e, com habilidade, poderemos direcioná-lo para o aprendizado. Sejamos sensíveis a cada pergunta, cada comentário e exclamações de jubilo.
- 3. Concentre sem demora a atenção da criança algumas crianças não estão acostumadas a observar a natureza tão proximamente, então descubra algo que lhes desperte o interesse, levando-as pouco a pouco a entender o que significa uma observação aguçada.
- 4. Observe e sinta primeiro; fale depois as crianças passarão a compreender muito mais os elementos que a rodeiam, transformando-se num deles, do que por meio de explicações de terceiros. As crianças raramente esquecem uma experiência direta, tão logo a criança comece a sentir em harmonia com a natureza, o relacionamento com ela passara de professor/aluno para companheiros de aventura.
- 5. Um clima de alegria deve prevalecer durante a experiencia seja em forma de atividades agitadas e engraçadas ou silenciosas e concentradas. O entusiasmo é contagiante e talvez seja a ferramenta mais poderosa que o professor ou adulto pode utilizar para estimular as crianças.

O Método do aprendizado sequencial consiste em jogos e brincadeiras organizados em uma sequência constituída de quatro fases: a primeira dispõe-se a despertar o entusiasmo; a segunda a concentrar a atenção; a terceira refere-se à experiência direta, e a quarta compartilhar a inspiração (CORNELL, 2008). Para Cornell (ibidem, p. 20), "cada um dos jogos cria uma situação, ou uma experiência, na qual a natureza é a educadora".

Cada estágio mostra situações que propiciam à criança e aos professores ou adultos envolvidos nas atividades, uma relação direta com a natureza e um encontro consigo, com o outro e com o ambiente. O quadro 01 apresenta os estágios e suas características:

Quadro 01: Estágios da Metodologia do Aprendizado Sequencial

_	
ESTÁGIO 1: Despertar o	ESTÁGIO 2: Concentrar a atenção
entusiasmo e harmonizar o grupo	
Características: Alegria e	Características: Receptividade e
descontração.	ampliação dos sentidos.
descontração.	amphação dos sentidos.
Vantagens:	Vantagens:
· Desenvolve o gosto de brincar;	· Aumenta o nível de atenção;
· Cria um ambiente de entusiasmo	· Aumenta a percepção por meio da
e de envolvimento;	atenção concentrada;
· Incentiva um alto grau de atenção	· Canaliza de modo positivo o
e supera a passividade;	entusiasmo gerado no Estágio 1;
· Concentra a atenção (reduz	· Desenvolve habilidades
problemas de disciplina);	perceptivas;
· Cria uma boa dinâmica de grupo;	· Tranquiliza a mente;
· Proporciona direção e estrutura;	· Desenvolve receptividade para
· Prepara para as atividades mais	experiências mais sensíveis com a
sensíveis dos estágios seguintes.	natureza.
ESTÁGIO 3: Experiência direta	ESTÁGIO 4: Compartilhar a
1	Inspiração
	Características: Consolidar e
Característica: Absorção	ampliar a experiência individual
	1
Vantagens:	Vantagens:
· Facilita o aprendizado por meio	· Esclarece e fortalece as
de descobertas pessoais;	experiências pessoais;
· Proporciona compreensão direta,	· Eleva o estado de espírito;
experiencial e intuitiva;	· Introduz modelos inspiradores da
· Desenvolve o encantamento com	vida de outras pessoas;
a natureza;	· Cria vínculos no grupo;
· Desenvolve	· Reforça o sentido de união entre
comprometimento pessoal com os	os participantes e aproxima o grupo.
ideais ecológicos.	
) a partir de CORNELL 2009)

Fonte: (própria autora, 2019, a partir de CORNELL, 2008)

As Vivências com a Natureza propiciam interação, considerando os aspectos intrínsecos do sujeito e os elementos que compõem o meio ambiente. As vivências favorecem a integração de conteúdo do coti-

diano da criança, de forma prazerosa e divertida (NASCIMENTO e COMUNELO, 2014). Considerando as potencialidades das vivencias com a natureza, investigar os efeitos que estas causam no processo de desenvolvido de crianças com TDAH, tornou-se relevante.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo, apresentar fragmento de tese intitulada "Educação Ambiental Vivencial e o Desenvolvimento Cognitivo e Socioafetivo de Crianças com TDAH, que comprova que o contato com a natureza, além dos benefícios já apontados, auxilia para a minimização dos sintomas do TDAH, bem como promovem o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo destes.

NOTAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação aqui proposta dá-se por meio de pesquisa exploratória e descritiva, que, segundo Malhotra (2006), é utilizada para estudar características de grupo, como é o caso das crianças com TDAH. Neste estudo, usa-se a pesquisa mista, onde os dados quantitativos também foram qualificados. "A utilização conjunta da quanti-quali permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente" (FONSECA, 2002, p.20).

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos (GOLDENBERG, 2005, p. 62).

População e amostra do estudo

A população do estudo foi composta pelas crianças das escolas públicas do município do Crato, localizado na Mesorregião Sul Cearense e Microrregião do Cariri. A população estuda nas escolas das zonas rural e urbana deste município, que apresentavam laudo com TDAH.

Já a amostra foi composta por 11 sujeitos que estudam nas escolas da zona urbana, das quais seis integraram o Grupo Intervenção e cinco o Grupo Controle. Para a seleção dos grupos foi utilizado o software *Qminim on line* para minimização.

Para que esta pesquisa acontecesse, foi necessário que a pesquisadora tivesse experiencia no Método do Aprendizado Sequencial de Joseph Cornell. Para tanto, realizou curso sobre o método, no Instituto Romã, com a estudiosa Rita Mendonça. Este Método foi o norteador para aplicação da intervenção.

Dando sequência, foram selecionados seis alunos do curso de Educação Física do IFCE, campus Juazeiro do Norte, para que auxiliassem no período de intervenção, com a aplicação das Vivencias com a Natureza. Vale salientar que todos foram treinados e se apropriaram do método.

Antes do início da intervenção, entrevistas foram aplicadas com os responsáveis pelas crianças, professores e próprios sujeitos. Com os professores, também foi aplicado o SNAP- IV. Ressaltando que após a intervenção, foram realizadas novas entrevistas e SNAP- IV, para que se pudesse comparar o comportamento antes e depois das crianças. A etapa da intervenção teve duração de seis meses. Os encontros aconteciam em Áreas de Proteção Ambiental, na Chapada Nacional do Araripe, com um encontro semanal as quartas feiras e com duração de quatro horas.

No período de intervenção, foram utilizadas as Vivencias com a Natureza, algumas retiradas do livro Vivencias com a natureza, de Joseph Cornell, mas adaptadas para atender as características do TDAH. E outras foram criadas pela pesquisadora. Durante a realização das atividades, as crianças eram acompanhadas pelos bolsistas que tinham de posse um guia criado pela pesquisadora, os quais iam sendo preenchidos à medida que as crianças iam realizando as atividades. Estes guias continham as características dos estágios a serem trabalhados, sendo confrontados com a intensidade dos sintomas do TDAH, quais sejam, a hiperatividade, impulsividade e desatenção.

Importante salientar que antes do início das atividades propriamente dita, as crianças tinham um momento de contato amoroso com a natureza. Momento este que propiciava um reconhecimento do ambiente pelas crianças e uma interação direta com a natureza, sem ne-

nhuma atividade diretiva. Durante toda a manhã, as crianças exploravam todos os sentidos, o que permitia aflorar a liberdade tão necessária para uma criança com TDAH.

Ao final da intervenção, utilizando todos os dados coletados através das entrevistas, questionários, guias, observação participativa com utilização de diário de campo, foi realizada a triangulação para aferir se o contato com a natureza, utilizando do Método do Aprendizado Sequencial tinha impactado no desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizar a revisão sistemática, ficou claro a pouca expressividade de artigos que abordam a relação natureza e TDAH, apenas quatro artigos contemplavam a temática, sendo que desse quantitativo, três eram dos mesmos autores (TAYLOR and KUO, 2004; 2009; 2011), estudam o impacto da natureza na atenção de crianças com TDAH e o quarto artigo examina os benefícios de estar ao ar livre para aliviar o estresse, bem como, os benefícios das brincadeiras ao ar livre para minimizar o TDAH e a obesidade.

Nos demais artigos, foi possível separar em categorias que abordavam os benefícios da relação humano/ natureza. Entre as categorias destacamos: Natureza e aprendizagem/inclusão; Natureza e desenvolvimento físico ou motor; Natureza e bem-estar/qualidade de vida.

Um dos resultados apontados por Dyment e Bell (2006) revelaram que as escolas que possuem espaços verdes são mais inclusivas em relação a pessoas que se sentem isoladas [...], sugerindo que esses espaços suscitam, em sentido muito amplo, a inclusão social.

A pesquisa de Mirrahimi (2011 et al, p. 395) sugere que o ambiente natural tem potencial para promover a aprendizagem, desenvolvimento pessoal e social. A autora coloca que as atividades realizadas em ambiente natural ajudam que acriança experimente compartilhar, se comunicar, trabalhar em equipe, desenvolver a autoconsciência, autoconfiança, autorregulação, autodisciplina.

No decorrer da intervenção foi possível visualizar todos estes aspectos sendo trabalhados e lapidados nas crianças que possuíam TDAH. A cada

dia de atividades no espaço natural podia-se ver emergindo a segurança e confiança naquelas crianças que por muito tempo foram excluídas e que possivelmente tiveram suas potencialidades muitas vezes tolhidas.

Quando se iniciou as Vivencias com e na Natureza, as crianças demonstravam a intensidade dos sintomas do TDAH, manifestando atitudes de agressividade, agitação, dificuldade de aprendizagem, dificuldades de se relacionar com as outras crianças e com os adultos. À medida que iam tendo contato com a natureza, realizando as vivencias, exercitando seus sentidos, explorando a liberdade e recebendo o afeto necessário para que conseguissem ser eles mesmos sem nenhum tipo de cobrança, desabrocharam para um bom desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. O bem estar que se via naquelas crianças apontava para os efeitos benéficos da natureza em relação aos sintomas do TDAH.

Corraliza e Collado (2011), no estudo, "a natureza próxima como moderadora do estresse infantil", trabalham com a hipótese de que quanto mais natureza houver em volta da criança, menor será o nível de estresse infantil. Também foi observado que o nível de estresse das crianças que compunham o Grupo Controle, também tinha diminuído consideravelmente.

Fazendo o comparativo dos discursos antes e depois dos responsáveis e professores, percebe-se as mudanças apresentadas ao longo do período de intervenção. A nível de exemplo e entendimento, abaixo apresenta-se fragmentos do que foi relatado por eles a respeito de algumas crianças.

A fim de proteger a identidade dos informantes, usou-se a sigla SI01, para indicar cada sujeito do grupo intervenção; RSP01 para indicar os responsáveis e PRF01, para os professores.

Discurso dos professores antes da intervenção:

- SI2 possui grande dificuldade para estabelecer relações sociais (PRF 01)
- SI1 não tem paciência de realizar as atividades e de estar com os colegas (PRF 02)
- SI3 é uma criança muito agressiva, na maioria das vezes é difícil lidar com ele (PRF 01)
- O SI6 não gosta de ficar com os colegas, ele é todo na dele, não brinca e nem gosta de conversar (PRF 05)

Discurso dos professores depois da intervenção:

- Ainda que de forma tímida, SI2, vem apresentando um progresso visível e gradativo com relação ao brincar com os colegas (PRF 01).
- SI1 passou a ser uma criança mais doce, obediente e tranquila (PRF 02)
- Apesar da agressividade ainda presente em SI3, consigo ver a criança doce e amorosa que está desabrochando, e é sempre prestativo (PRF 01).
- O SI6 hoje tá bem, bem melhor. Que é assim, antes ele era todo na dele. Ele ficava num cantinho, aí hoje já tá interagindo com os outros colegas (Professora 05).

Discurso dos responsáveis antes da intervenção:

- SI2 num quer muita conversa, quando tem raiva parte pra cima pra brigar (RSP 02)
- SI1 não consegue aprender, não termina uma tarefa. Diz que é burro e que não quer ir pra escola (RSP 01)
- SI3 reclama o tempo todo que ta cansado, que não vai fazer as tarefa. Só quer saber de ta na rua (RSP 03)
- SI6 tem problema. A cabeça dele não funciona muito bem não (RSP 06)

Aspectos do desenvolvimento são ressaltados nos discursos dos responsáveis e professores. Fica claro que aspectos como o social e cognitivo sofreram mudanças, mesmo que não seja na sua totalidade. Interesse pela participação nas atividades, interação com os colegas e agressividade foram apontados como comportamentos que sofreram alterações positivas após a intervenção com atividades na e com a natureza.

Vale destacar também as falas dos próprios sujeitos e como eles se percebiam a partir do contato com a natureza.

Eu sentia bom aí, homi. Sentia mais bom aí que lá na escola. sentia mais feliz na natureza, mais "cum zamigo" mais. "Nóis" brincava mais (SI2)

Lá na serra eu me sentia muito feliz. Eu amava brincar na natureza e com meus amigos. E a outra coisa que fiquei triste aquilo alí se acabar. Foi isso... acabar de vez, eu fiquei triste (SI4).

Eu sinto saudade da natureza, de lá, dos colega. Eu brincava, fazia atividade, comia (pausa)...eu sinto falta de ir pra lá, da natureza (longa pausa). Ah! Se Mônica dissesse assim: SI5 vamo pra natureza. Eu dizia: eu vou (SI5)

As falas remetem a sentimentos de aceitação, felicidade, prazer, saudade e a sensibilização dos sentidos por meio das experiências vividas junto a naturezas. As respostas das crianças mostram que as atividades foram importantes para eles e o quanto se sentiam confortáveis em estar na natureza, brincando e se socializando com os amigos.

Para uma melhor compreensão, apresenta-se abaixo o quadro resumo de uma triangulação para confrontar resultados obtidos durante a intervenção.

Quadro 02: Triangulação dos resultados obtidos nos testes, discurso dos informantes,
Guias e SNAP-IV 2e SPSS3

Testes Psicológicos SSRS e	Ganho de 06 pontos em escore geral e avanço em 03 escalas no repertorio comportamental; Aumento de 13 pontos no processamento cognitivo geral: Requintou habilidades de raciocínio verbal, evolução em formação de conceitos não verbal; melhor habilidade de
WISC- IV:	sustentar atenção e concentração; melhora no índice de
	velocidade padrão para processar uma informação.
	Elementos do Desenvolvimento Socioafetivo alterados
	positivamente com as Intervenções com menor intensidade
Guias e SNAP- IV	da:
	Desatenção: Empatia; extroversão; interação; afetividade;
	desinibição; sensibilidade
	Hip./Imp.: Paciência; tolerância; tranquilidade; menos
	impulsivo e agitado.
	Elementos do Desenvolvimento Cognitivo alterados
	positivamente com as Intervenções, com menor intensidade
	da:
	Desatenção: Atenção; curiosidade; foco; percepção;
	concentração; interesse
	Hip./ Imp: Proatividade; tranquilidade; persistência; término
	de atividades

² Questionário Swanson, Nolan e Pelham-IV, denominado (SNAP-IV), construído a partir do manual DSM-IV da Associação Americana de Psiquiatria, aponta os sintomas do TDAH. Validado pelo Grupo de Estudos do Déficit de Atenção da UFRJ e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e da Adolescência da UFRGS

^{3 (}Statistical Package for Social Sciences) é uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas. É um software estatístico de fácil manuseio e é internacionalmente utilizado (AGRANONIK et al., 2010).

Discurso dos	Os discursos estão contemplados no Quadro 02
informantes	
(responsáveis	
e	
professores)	
SPSS	O teste não paramétrico Qui-quadrado indicou mudanças
	significativas (p=0,002)
	no teste U-Mann Whitney, houve diferenças significativas
	(p=0,025)
	o Crosstabs detectou tendência de alterações expressas pelas
	mudanças de comportamento em 20% das crianças do GI

Fonte: A própria autora, 2019

Os resultados dos discursos foram triangulados com os dados obtidos nos SNAP-IV, Guias, nos testes psicológicos e no SPSS. Ao realizar a triangulação, encontrou-se respostas que se apoiaram e corroboraram com a afirmação que o contato com a natureza, e a utilização das Vivencias com a Natureza minimizaram os sintomas do TDAH, bem como auxiliaram no desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças que possuíam TDAH, no Grupo Controle.

Este estudo de tese confirma a proposição de Maller et all (2009), quando colocam que em face dos estudos realizados e resultados obtidos, há indícios que levam a crer que a natureza também pode minimizar os sintomas do TDAH. Além do que, confirma-se que a natureza melhora a saúde: benefícios fisiológicos, psicológicos, físicos, sociais, desenvolve um comportamento ambiental.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇOES

Para além das carteiras da sala de aula, vislumbram-se elementos que também contribuem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de um modo geral, aqui com ênfase nas crianças com TDAH. Em contato direto com a natureza elas aprendem de modo diferente, vivenciando experienciais que não apenas auxiliam nestes aspectos, mas permitem que desabrochem os comportamentos latentes que tanto se almeja.

Ao se analisar os resultados obtidos, permitiu-se concluir que os aspectos socioafetivo e cognitivo dos sujeitos da pesquisa sofreram modificações positivas.

O Grupo Intervenção apresentou resultados mais satisfatórios nos testes, entendendo-se que a oportunidade de brincar na natureza, de maneira espontânea, possibilita desenvolver competências sociais, cognitivas, afetivas e motoras.

Os resultados também demonstraram que a intensidade dos sintomas do TDAH foi minimizados, possibilitando uma maior autonomia das crianças, bem como uma melhor interação social, concentração, facilitando assim o processo de aprendizagem.

Entende-se que atividades com e na natureza devem integrar as ações da escola, visto que, além dos que apresentam TDAH, todos precisam de doses de natureza. Finaliza-se este trabalho afirmando que os desafios para a inclusão de crianças com TDAH continuam. Porém, as possibilidades agora são maiores, pois há o entendimento que ao colocar as crianças com TDAH em contato com a natureza, dá-se a elas a oportunidade de emersão das potencialidades que nelas existem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 Jun. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui. Acesso em: 03 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 25 jun. 2017.
- CAMARGOS, R. M. de F. Homem, natureza e sensibilidades ambientais: as concepções de áreas naturais protegidas, 2006.
- CORNELL, J. Vivências com a Natureza: novas atividades para pais e educadores. São Paulo: Aquariana, 2008.

- CORRALIZA, A. e COLLADO, S. La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantile.. Vol. 23, nº 2, pp. 221-226, Psicothema 2011.
- DYMENT, J. A.; BELL, A. Our garden is colour blind, inclusive and warm: reflections on green school grounds and social inclusion. International Journal of Inclusive Education, Vol., N.15, PrEview article, 2006.
- DYMENT, JE. Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: Barriers and Opportunities, University of Tasmania, International Research in Geographical and Environmental Education, Faculty of Education, Launceston, Tasmania Australia, Vol. 14, No. 1, p. 27-45, 2005. 287
- FJØRTOFT. I. Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. Childens Youtch and environments, Vol.14, N.2, 2004. Disponivel em: http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021. Consultado em jul. 2017.
- GODBEY, G. Outdoor Recreation, Health, and Wellness: Understanding and Enhancing the Relationship. Recursos para o futuro, 2009. Acesso em: 06 de junho de 2017. Disponível on-line em: http://www.rff.org/documents/RFF-DP-09-21.pdf (Volume 5).
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- GOMES, M.; PALMINI, A.; BARBIRATO, F.; ROHDE, L. A.; MATTOS, P. Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. J. bras. psiquiatr. [online], v.56, n. 2, p. 94-101, 2007.
- LOUV R. Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin; 2015.
- MALLER et. al. Healthy Parks, Healthy People: The Health Benefits of Contact with Nature in a Park Context The George Wright Forum. Volume26 Number2, 2009.

- MEDEIROS, T. A polêmica da ritalina contra a inquietação na vida escolar.Disponível em: http://drauziovarella.com.br/dependencia-quimica/ritalina-contra-ainquietacao-na-vida-escolar/. Acesso em 21 nov. 2012.
- MENDONÇA, R. Prefácio à edição brasileira. 2005. In.: CORNELL, J (a). Vivências com a natureza 1: guia de atividades para pais e educadores. 3 ed. São Paulo: Aquariana, 2008.
- MIRRAHIMI, S. et al. Developing Conducive Sustainable Outdoor Learning: The Impact of Natural environment on Learning, Social and Emotional Intelligence Procedia Engineering 20. Published by Elsevier Ltd, 2011.
- NASCIMENTO, A. E COMUNELO, L. O Aprendizado Sequencial Como Experiência Educativa. Rescola, 2014. Disponível Em Http://Rescola.Com.Br/O-Aprendizado-Sequencial-Como-Experiencia-Educativa/. Acesso em 07 de jul. de 2017.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. C. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- TAYLOR, A. F. and KUO, F. E. A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study. American Journal of Public Health, Vol 94, No. 9, 2004.
- TAYLOR, A. F. and KUO, F. E. Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children's Play Settings. Applied Psychology: Health And Well-Being, ,3 (3), 281–303, 2011.
- TAYLOR, A.F. and KUO, F. E. Children With Attention Deficits Concentraté Better After Walk in the Park. Journal of Attention Disorders, Volume 12- Number 5, 402-4200909, 2009.
- WELLS, N. M., e EVANS, G. W. Nearby Nature: A Buffer of Life Stress among Rural Children. Environment and Behavior, 35(3), 311–330, 2003. Consultado em julho, 2017, em https://doi.org/10.1177/0013916503035003001

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS CURSOS SUPERIORES DE ARQUITETURA E URBANISMO, ENGENHARIAS, ARTES E DESIGN: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Frederico Braida

1. Introdução⁴

Este capítulo aborda o tema da inclusão das pessoas com deficiência visual nos cursos superiores, adotando-se como recorte o contexto brasileiro contemporâneo. A principal discussão se dá a partir da seguinte questão: Quais os desafios e perspectivas de inclusão das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior no Brasil, sobretudo quando se fala de cursos de graduação que têm uma tradição calcada no ensino e predomínio da linguagem visual?

Como se sabe, historicamente, no Brasil, o acesso ao Ensino Superior tem estado restrito a uma pequena parcela da população. Segundo Carvalho e Waltenber (2015), "apenas 12% dos jovens em idade universitária estão cursando o ensino superior no Brasil, contra 21% na Argentina, 65% nos EUA e 70% na Suécia". Quando se trata da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, verifica-se que

⁴ Este texto é resultado do trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de Especialista em Docência no Ensino Superior, pela Faculdade de Educação São Luís.

o Brasil ainda precisa de fazer um grande esforço e trazer para o centro do debate as questões que perpassam a inclusão social, as pessoas com deficiência e a Educação.

De acordo com o "Estatuto da pessoa com deficiência", uma "pessoa com deficiência" é caracterizada como aquela

que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017), no mundo, há mais de um bilhão de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), no último censo, em 2010, 45,6 milhões de pessoas declararam ter algum tipo de deficiência, seja visual, auditiva, motora ou mental/intelectual, representando, aproximadamente, um quarto da população brasileira, sendo 38.473.702 residentes em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais (SILVA ROSA; BRAIDA; ANTUNES, 2019, p. 106). Ainda segundo os dados coletados no censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ([2020]), a "deficiência visual estava presente em 3,4% da população brasileira".

Do total de brasileiros com deficiência, há 43.633 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que estão matriculados nos cursos de ensino superior no país (BRASIL, 2019, p. 61). Ainda, de acordo com o "Censo da educação superior 2018", somados os alunos que possuem baixa visão (12.751) com aqueles que possuem cegueira (2.537), tem-se um total de 15.288 alunos; esse número fica abaixo apenas do total de alunos que possuem deficiência física (15.647) (BRASIL, 2019, p. 61).

Esses dados revelam a importância de se pensar a Educação Superior também sob a perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência visual, sobretudo na tentativa de romper com uma educação fundamentada no paradigma da visão. Para alguns cursos (ou áreas do conhecimento), esse desafio se torna ainda maior, uma vez que, tradicionalmente, dentro deles, adotam-se metodologias de investigação e procedimentos de ensino e aprendizagem que, quase exclusivamente, privilegiam o sentido da visão, como é o caso do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo (SPERLING; VANDIER; SCHEEREN, 2015).

Metodologicamente, pode-se afirmar que este capítulo é decorrente de uma pesquisa qualitativa, a qual, sob o ponto de vista da coleta de dados, classifica-se como bibliográfica e documental. Além da pesquisa em fontes secundárias, foi consultada uma parte da legislação que aborda a inclusão social das pessoas com deficiência e suas relações com a Educação. O cotejamento dessas fontes de dados permitiu evidenciar alguns limites e possibilidades para a inclusão das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior.

Ainda cabe destacar que, de forma mais específica, o principal objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão sobre os desafios e as perspectivas de inclusão das pessoas com deficiência visual nos cursos de graduação cuja cultura da visualidade se faz muito presente, tais como Arquitetura e Urbanismo, Engenharias, Artes e Design.

2. Educação e as pessoas com deficiência

Uma história bastante detalhada sobre a inclusão das pessoas com deficiência no mundo pode ser encontrada em Silva (1987). Desde a Pré-história, perpassando pela História Antiga (povos Egípcios, Hebreus, Gregos e Romanos), pelo advento do Cristianismo, Império Bizantino, Idade Média, História Moderna, até se chegar na História Contemporânea, mais especificamente no ano de 1981, que foi proclamado pelas Nações Unidas como o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes", Silva (1987) revela uma história de horrores e de preconceitos que precede o momento em que vivemos, que é de luta pela dignidade e respeito às pessoas com deficiência e de reconhecimento da diversidade humana.

No âmbito específico da Educação, Assunção (2016, p. 47 e 48) destaca que, do século XIX a meados do século XX, foram criados espaços exclusivos e apartados de educação especial, ao passo que, na

contemporaneidade, assiste-se a um movimento de inclusão social das pessoas com deficiência nos ambientes escolares regulares. Assunção (2016) revela como "as ideologias veiculadas pelos discursos da inclusão educacional e pelos discursos da globalização no ambiente escolar [...] podem, simultaneamente, moldar as mesmas práticas sociais".

Como se vê, ao longo dos tempos, as relações entre Educação e pessoa com deficiência têm sido estabelecidas de diferentes maneiras. Essas variadas relações podem ser encontradas até mesmo por meio de uma revisão da legislação, tanto sobre as pessoas com deficiência quanto sobre a Educação. É necessário ressaltar que, de acordo com Cambiaghi (2007, p. 33), em termos de legislação no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência, "a Constituição de 1988 é uma das mais avançadas do mundo", "porém, a União, os estados e os municípios pouco lhes têm garantido em termos concretos". Assim, mesmo considerando que, nos dias de hoje, já alcançamos importantes avanços legislativos, tal como mencionado por Cambiaghi (2007, p. 33), "a conquista da cidadania plena é um objetivo cuja trajetória está longe de ser completada".

Costa (2018, p. 98-102) apresenta uma extensa lista de documentos, leis e decretos que conformam um panorama da inclusão das pessoas com deficiência na educação e que configura uma linha do tempo da Educação Especial no Brasil. Ressalta-se que "a inclusão de alunos especiais no sistema regular de ensino baseia-se na perspectiva de uma educação para todos" (COSTA, 2018, p. 102) e que o termo "especial é um adjetivo que qualifica o que não é geral ou comum, diz respeito ao particular, exclusivo, peculiar, típico" (COSTA, 2018, p. 98).

Também a organização "Todos Pela Educação" apresenta um histórico da legislação sobre inclusão no Brasil, o qual inicia com a Lei nº 4.024/1961, a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que se referia às pessoas com deficiência como "excepcionais" até o Decreto nº 9.465/2019, que criou "a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)" (TODOS ..., 2019).

De acordo com a nova LDBEN, a Lei nº 9394/1996, tem-se que a Educação Especial é "a modalidade de educação escolar, oferecida pre-

ferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996). Essa definição é de suma importância, pois não institui uma noção exclusivamente segregacionista, porém, cumpre salientar que a adoção do termo "portadores de necessidades especiais" já não se aplica, tornando-se, inclusive, praticamente pejorativo. Em substituição ao termo "portador de necessidades especiais" (muito empregado na década de 1990), prefere-se a expressão "pessoas com deficiência", que se refere a "um indivíduo que tem reduzidas, limitadas ou anuladas suas condições de mobilidade ou percepção das características do ambiente onde se encontra" (CAMBIAGHI, 2007, p. 27).

Embora trata-se de uma questão de terminologia, tais expressões recorrentemente empregadas em cada época revelam "os valores vigentes na sociedade em seu relacionamento com as pessoas com deficiência" (CAMBIAGHI, 2007, p. 29). No Brasil, a utilização de termos como "inválidos", "incapacitados", "excepcionais", "pessoas deficientes", "portador de deficiências" e "portador de necessidades especiais" precedeu a expressão "pessoas com deficiência", a qual "faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, elaborado pela ONU em 2003" (CAMBIAGHI, 2007, p. 32).

No que diz respeito especificamente à inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, merece destaque a lei nº 12.711/2012, que "dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências". Essa lei criou, dentro das vagas reservadas aos "estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas", cotas de ingresso para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na proporcionalidade da participação desses grupos na população da unidade federativa onde está instalada a instituição (BRASIL, 2012).

No entanto, mesmo diante dessas perspectivas, ainda são grandes os desafios para que se tenha uma garantia do acesso pleno das pessoas com deficiência ao Ensino Superior. Quando se trata da deficiência visual, o tema merece ainda maior atenção, sobretudo ao se levar em conta os cursos com forte apelo visual, como é o caso dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharias, Artes e Design.

3. Especificidades dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharias, Artes e Design e a inclusão das pessoas com deficiência visual

Ao se admitir que vivemos imersos em uma "cultura da imagem" (MORAES; COELHO, 2016), endossa-se a manutenção da "cultura da exclusão", ao menos quando se considera as pessoas com deficiência visual. De fato, é difícil pensar em paradigmas que rompam com a hegemonia da cultura da visualidade, mas, essa é uma demanda que se faz urgente para o estabelecimento de uma sociedade que se quer inclusiva.

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004, "[...] que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências", tem-se que a deficiência visual é uma das categorias de deficiências e subdivide-se em: (1) cegueira e (2) baixa visão. A cegueira é a deficiência visual "na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica" (BRASIL, 2004). Já a baixa visão, inclui "acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores".

Somam-se à cegueira e à baixa visão outras doenças ou distúrbios que acometem o sentido da visão, como, por exemplo, o daltonismo, também denominado de discromatopsia ou discromopsia, que interfere na percepção das cores (THRONIECKE, 2018, p. 13). Logo, pode-se dar conta que há um leque bastante amplo de pessoas com deficiências ou distúrbios visuais que demandam especial atenção, com vistas a não serem excluídos do acesso ao Ensino Superior, sobretudo em cursos cuja formação se pauta predominantemente na discussão da linguagem visual.

É exatamente dentro dessa problemática que se localizam os desafios da inclusão das pessoas com deficiência visual nos cursos, por exemplo, de Arquitetura e Urbanismo, Engenharias, Artes e Design. Esses cursos, assim como alguns outros, estabelecem-se a partir de metodologias e processos fortemente calcados na visualidade. A

título de exemplificação, referindo-se ao campo da Arquitetura e do Urbanismo, Sperling, Vandier e Scheeren (2015, p. 108) afirmam que, como se sabe, "a disciplina da arquitetura, tanto em sua dimensão projetiva quanto construtiva, assenta-se historicamente sobre a primazia da visão".

Ao recuperar a história da arquitetura, tendo como categoria de análise a primazia da visão, Sperling, Vandier e Scheeren (2015, p. 108) destacam que,

de Vitruvius a Palladio e de Alberti a Bruneleschi, aspectos concernentes às normativas estilísticas e considerações críticas sobre o belo, a ênfase na perspectiva e a expansão das formas codificadas de mediação entre projeto e obra conferiram prevalência a aspectos ópticos. Esta primazia prosseguiu no pensamento ocidental, desde uma matriz racional mais ampla em que o ato de ver converteu-se em sinônimo de compreender (como no inglês, a expressão "I see" que corresponde a ver e compreender), até a construção filosófica do corpo como extensão de uma mente idealizadora (a partir de Descartes). Em arquitetura, a célebre definição de Le Corbusier acerca da arquitetura como "o jogo sábio, correto e magnífico dos volumes dispostos sob a luz" pode ser tomada como expressão desta extensa cosmologia que vincula razão e visibilidade. Pode-se afirmar ainda que o sentido da visão persistiu nas diversas chaves formais do pós-modernismo e, transmutada pelas hipermídias, permanece como o canal privilegiado de intelecção, conceituação, produção e crítica da arquitetura (PALLASMAA, 2005).

Os cursos cuja linguagem principal tem sido pautada no desenho, na representação gráfica, ou seja, na linguagem visual, muitas vezes deixando de lado outras formas de pensamento e comunicação, potencialmente, excluem as pessoas com deficiência visual. Dentro do campo do Design, ao lado do design de produtos, tem-se o design gráfico, a comunicação visual, o design digital, cujo sentido predominantemente explorado é a visão. As Engenharias, para além de toda a carga das Ciências Exatas, encontram, no projeto e na representação gráfica, sua forte expressão. Também, dentro do campo das Artes, as

chamadas artes visuais ocupam um grande espaço, para o qual o alfabetismo visual se mostra, por vezes, imprescindível (DONDIS, 2007).

4. Superando os desafios e "enxergando" possibilidades

Como é de se supor, os desafios da inclusão das pessoas com deficiência visual nos cursos como de Arquitetura e Urbanismo, Engenharias, Artes e Design são inúmeros. A primeira grande barreira a ser vencida, após a conclusão do Ensino Médio, é a aprovação nos exames seletivos para ingresso no Ensino Superior. O ingresso em muitos desses cursos, excetuando-se as Engenharias, há necessidade de os candidatos submeter-se a uma prova de habilidade específica. Essas provas, quase sempre, testam as habilidades visuais, de desenho, de pensamento espaço-visual e de representação gráfica (BRAIDA; VERTUAN; ANDRADE, 2019a; 2019b).

Quando aprovadas, as pessoas com deficiência visual enfrentam uma série de dificuldades, as quais estão relacionadas não somente com a acessibilidade do espaço físico (do ambiente construído), mas também com as barreiras comunicacionais e as atitudinais (BRAIDA et al., 2015). É relevante mencionar que o espaço construído exerce um papel fundamental na superação das desigualdades físicas e sociais, na inclusão das pessoas com deficiência e na garantia da plena acessibilidade, entretanto, tal como ressaltam Duarte e Cohen (2007), a maioria dos estabelecimentos não está preparada para acolher pessoas com deficiência, porque apresentam diversas barreiras à acessibilidade.

Logo, para além do ingresso, que já se apresenta como um primeiro grande obstáculo, a permanência dos alunos com deficiência visual nos cursos abordados neste capítulo demanda ações conjuntas dos diferentes agentes envolvidos na Educação Especial, a fim de que possam ser garantidos os plenos direitos das pessoas com deficiência. De um modo geral, dentro das salas de aula e nos grupos de pesquisa e extensão, os professores precisam desenvolver estratégias e metodologias acessíveis aos alunos com deficiência. As instituições precisam estar equipadas e garantir o pleno acesso ao espaço arquitetônico, derrubando as barreiras atitudinais e comunicações, garantindo que todos os

agentes participantes dos processos de ensino e aprendizagem estejam capacitados para promover a inclusão das pessoas com deficiência. Por fim, há que se ter políticas públicas de inclusão e de permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Assim, verifica-se que a inclusão e a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, com vistas à conclusão da formação educacional em terceiro grau com qualidade, dependem, ao menos, de ações inter-relacionadas entre três instâncias: (1) na escala macro, das ações governamentais de regulação dos direitos da pessoa com deficiência à educação; (2) na escala intermediária, das ações das instituições de ensino superior, especialmente no que diz respeito à adesão às políticas nacionais de inclusão e ao desenvolvimento de ações próprias que garantam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência; e, por fim, (3) na microescala, das atitudes dos docentes em seus espaços de ensino, pesquisa e extensão.

4. Conclusão

Tal como constatado, embora possa ser percebida uma ampliação das políticas de acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior, o que sinaliza para perspectivas mais promissoras no futuro do Brasil, ainda há uma série de desafios a serem superados para que se dê a plena inclusão das pessoas com deficiência visual, sobretudo em cursos que se estabelecem a partir da primazia da visão.

Quem ousaria dizer que uma pessoa com deficiência visual não pode ser arquiteto e urbanista, designer, artista ou engenheiro? Assim como, nos dias de hoje, já se compreende que os problemas de acessibilidade não estão nas pessoas com deficiência, mas sim nos espaços deficientes, a cada dia precisamos buscar formas de superar metodologias e procedimentos que impedem o acesso das pessoas com deficiência visual de se incluírem no Ensino Superior e reconhecer que o problema não está nas pessoas, mas sim nas metodologias e nos processos não inclusivos. Em última instância, deve-se reconhecer que o problema está naqueles que nada fazem para modificar o *status quo*.

Os desafios já estão colocados, agora, há que se "enxergar" novas possibilidades. Para tanto, cabe ratificar que se faz necessária e urgente

a articulação estratégica entre as escalas de gestão da Educação: governamental, institucional e docente.

Referências

- ASSUNÇÃO, C. A. R. **Inclusão e ideologias no contexto da globalização:** uma investigação à luz da análise de discurso crítica. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BRAIDA, F.; RAPOSO, M.; COSTA, L.; NETTO, L. A qualidade ambiental no interior do edifício da Faculdade de Arquitetura da UFJF. 2015. In: ERGODESIGN USIHC, 15. **Anais [...]**. São Paulo: Edgard Blücher (ed.), 2015, p. 448-460. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/15ergodesign/82-E098.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRAIDA, F; VERTUAN, R. E.; ANDRADE, R. M. D. A geometria nas provas de habilidades específicas para o ingresso no curso de arquitetura e urbanismo da USP. In: ENEM, XIII. **Anais** [...]. Cuiabá: UFMT, 2019a. Disponível em: http://www.encurtador.com.br/etwP2. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRAIDA, F.; VERTUAN, R. E.; ANDRADE, R. M. D. Design e o ensino da Geometria no Brasil: das Provas de Habilidades Específicas à matriz curricular do curso de Design da Universidade de São Paulo. **Estudos em Design**, v. 27, p. 116-129, 2019b. Disponível em: https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/776/398. Acesso em: 5 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296/ 2004, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: http://encurtador.com.br/zBGIR. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em: http://www.encurtador.com. br/jFKX8. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23. Dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 5 fev. 2019.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da educação superior 2018**: divulgação dos resultados. Brasília: MEC/ INEP, 2019. Disponível em: http://www.encurtador.com.br/DIW24. Acesso em: 15 nov. 2019.
- CAMBIAGUI, S. **Desenho universal:** métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Senac, 2007.
- CARVALHO, M. M. de; WALTENBER, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v.19, n.2, Ribeirão Preto, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.encurtador.com.br/gpOT9. Acesso em: 13 out. 2019.
- COSTA, M. T. de A. **Formação docente para a diversidade**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.
- DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DUARTE, C. R.; COHEN, R. Research and teaching of accessibility and universal design in Brazil: hindrances and challenges in a developing country. In: NASAR, J. L.; EVANS-COWLEY, J.

- (Ed.). **Universal design and visitability**: from accessibility to zoning. Columbus, Ohio: The John Glenn School of public Affairs, 2007. p. 115 146. Disponível em: https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/24833/UniversalDesign%26Visitability2007. pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 5 jan. 2020.
- MORAES, A. L. C.; COELHO, C. N. P. (Orgs.). Cultura da imagem e sociedade do espetáculo. São Paulo: UNI, 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil**: população: pessoas com deficiência. [2020]. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html. Acesso em: 28 mar. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência:** adaptando espaços e atitudes. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes. Acesso em: 5 mar. 2020.
- SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.
- SILVA ROSA, C.; BRAIDA, F.; ANTUNES, N. C. A cultura da inclusão social no território da universidade: um olhar sobre a acessibilidade a partir de uma perspectiva da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica ANAP Brasil**, v. 12, p. 104-116, 2019. Disponível em: https://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/anap_brasil/article/view-File/2224/2066. Acesso em: 10 jan. 2020.
- SPERLING, D. M.; VANDIER, I.; SCHEEREN, R. Sentir o espaço: projeto com modelos táteis. In: SIGRADI, 2015. **Anais**... São Paulo: Blucher, 2015. p.108-112. Disponível em: http://papers. cumincad.org/data/works/att/sigradi2015_3.201.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

- THRONIECKE, J. B. **Memorial da visão**: o cego não vê tudo preto e nem o daltônico enxerga só verde. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Juiz de Fora, 2018.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva**: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao. Acesso em: 5 jan. 2020.
- UNESCO. **Pessoas com deficiência no Brasil.** 2017. Disponível em: http://www.encurtador.com.br/inoBK. Acesso em: 20 nov. 2019.

ARTIGOS – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O ACESSO À JUSTIÇA POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITO: O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Ricardo Russell Brandão Cavalcanti

1.INTRODUÇÃO

Tendo em vista as grandes desigualdades regionais existentes no Brasil, nem todas as pessoas possuem acesso aos seus direitos pelas mais variadas razões, o que é uma situação extremamente preocupante, principalmente se for tomado como preocupação as que não moram nos grandes centros urbanos do país e os que moram em bairros mais periféricos.

Nesse contexto, R V IHERING defendia que todos devem buscar os seus direitos por menor que eles sejam, sob pena de cometermos um "suicídio moral". (IHERING, 1999). Não há de se concordar por completo com o entendimento do autor supramencionado, pois é aceitável, em prol da paz social, as pessoas abrirem mão dos seus direitos ou, ainda, buscarem a resolução das suas desavenças pela via extrajudicial. Entretanto, as referidas possibilidades devem ser uma opção de cada cidadão, o que torna essencial dar a todas pessoas a oportunidade de acessar aos seus direitos, por menor que eles sejam, ou, ao menos, de os conhecer, como forma de dar dignidade a todas e todos.

Acontece que os textos legais, os autores do Direito e a jurisprudência pátria utilizam um linguajar próprio, de difícil compreensão para quem não é da área jurídica, é o chamado "juridiquês" (FRÖHLI-CH, 2015), o que acaba dificultando o acesso à justiça por parte dos leigos, principalmente devido ao fato da população, de uma maneira geral, ter um baixo nível de instrução, situação responsável por tornar o Direito acessível a poucos.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo demonstrar a importância dos institutos federais de ciência e tecnologia conscientizarem a população moradora do entorno de suas sedes acerca dos seus direitos, permitindo aos mesmos ampliarem a possibilidade de emancipação, alcançando, assim, a ação libertadora proposta por Paulo Freire. (FREIRE, 2014)

A metodologia adotada foi a exploratória e qualitativa, por meio do estudo de autores especializados, bem como da legislação em vigor, o que nos fez estudar os obstáculos do acesso à justiça, os meios de combater os mesmos e a presença dos institutos federais de educação dentro desse contexto.

2.Dos obstáculos ao acesso à justiça

Diversos são os obstáculos encontrados para garantir o acesso à justiça, ou o acesso aos direitos por parte da população de um modo geral, principalmente para as pessoas com poucas condições financeiras, conforme será melhor aprofundado no presente estudo a partir de agora.

Na década de setenta o autor italiano Mauro Cappelletti e o autor americano Brian Garth fizeram um estudo voltado para detectar quais eram os obstáculos ao acesso à justiça e que foi denominado de Projeto de Florença.

Assim, o primeiro obstáculo mencionado por Cappelletti e Garth foi o alto valor necessário para a existência de um processo, bem como para o custeio dos advogados, principalmente no sistema norte-americano, onde o vencido não é obrigado a arcar com custas do vencedor (CAPPELLETTI; GARTH, 2002).

Em seguida, os mesmos autores abordaram a questão da falta de recursos financeiros dos possíveis litigantes (*idem*, 2002), existindo, assim, um obstáculo econômico.

Desse modo, nesse ponto Fernando Fontainha afirma ser equivocado considerar que o obstáculo econômico é uma decorrência apenas de o processo ser "caro", uma vez que deve ser avaliada também a situação econômica das partes. (FONTAINHA, 2009).

Mesmo nos modelos processuais, como é o caso do processo civil Brasileiro, onde o ônus da sucumbência é arcado pelo vencido, o valor das custas, dos honorários advocatícios e a dificuldade financeira das partes também são obstáculos, pois os interessados necessariamente arcarão com gastos antes do término da ação.

No processo penal do Brasil a problemática persiste, pois, assim como afirma Mirabete, "a pobreza do condenado não impede a condenação das custas, pois a inexigibilidade ou não da sua cobrança é matéria de execução e nesta deve ser considerada" (MIRABETE, 2002, p.757).

Já no processo trabalhista pátrio, apesar da existência de normas mais favoráveis ao trabalhador, abrangendo, inclusive, nos termos do parágrafo 3º do artigo 790 da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, as custas quanto aos traslados e instrumentos, a situação do empregador fica ainda mais delicada, conforme se percebe nas palavras de Sérgio Pinto Martins: "a justiça gratuita somente é concedida ao empregado, que é a pessoa que ganha salário. Não será deferida ao empregador, mesmo que não tenha condições financeiras" (MARTINS, 2005, p.826).

Diante dessa realidade, dois institutos surgem como forma de amenizar essa problemática, quais sejam: a assistência jurídica gratuita e o benefício da Justiça Gratuita.

Outro obstáculo encontrado no Projeto de Florença foram as pequenas causas, muitas vezes de fácil solução, mas que acabam se tornando um problema quando precisam ser efetivamente solucionadas pelo meio judicial, pois constantemente o custo do processo pode ultrapassar o valor do objeto do litígio. (CAPPELLETTI; GARTH, 2002).

A criação dos juizados de pequenas causas é uma forma de contornar essa situação, porém a referida solução deve ser seguida de estudos onde possa ser averiguado que valor e quais espécies de demandas seriam da alçada do referido juizado, bem como quais mecanismos

devem existir para garantir a celeridade sem ofensa aos princípios do contraditório e da ampla defesa.

Medidas como possibilitar o acesso aos juizados sem a necessidade de advogado é uma forma de viabilizar ações perante o Judiciário, mas não necessariamente de se obter justiça, pois a ausência de defesa técnica pode inviabilizar o efetivo acesso aos direitos dos jurisdicionados. Nesse sentido, oportunas são as palavras de Paulo Cezar Pinheiro Carneiro: "Os juizados jamais funcionarão adequadamente, com todo o seu potencial, de sorte a cumprir as finalidades que levaram à sua criação, sem que estejam dotados de um eficiente serviço de assistência judiciária". (CARNEIRO, 2003, p.160).

Ademais, não adianta, em busca de um desfecho menos custoso e mais rápido, passar por cima das garantias constitucionais, assim como fica sem utilidade a criação de varas especializadas em pequenas demandas, mas sem a estrutura e quantidade de juízes e servidores necessários para a melhor apreciação da causa.

A demora do processo também foi um problema detectado no Projeto de Florença para se conseguir o acesso à justiça (CAPPELLE-TTI; GARTH, 2002). Boaventura Souza Santos ainda adverte que a lentidão processual pode acabar sendo convertida em mais gastos econômicos para os litigantes, principalmente, de forma proporcional, para os menos favorecidos de recursos. (SANTOS, 2000).

Dentro do ordenamento jurídico brasileiro, o instituto da tutela provisória visa atenuar as delongas processuais, pois protege os bens da vida pleiteados, impedindo a perda do objeto das demandas judiciais em face da sua perduração no tempo.

Por outro lado, a previsão constitucional da "duração razoável do processo" é desprovida de maiores efeitos práticos (SOUZA, 2005), pois apenas traz a obrigatoriedade de respeito a um conceito jurídico indeterminado, tornando-se necessária a existência de mecanismos passíveis de desafogar o Poder Judiciário.

Por fim, outro grande obstáculo é justamente o já comentado na parte introdutória deste artigo, qual seja: o chamado "juridiquês", ou a língua falada nos tribunais. Sendo assim, a referida questão será abordada em um tópico separado.

3.Do juridiquês ou da língua falada nos tribunais

Tanto as leis brasileiras, como os operadores do Direito, como as próprias decisões judiciais possuem um linguajar diferenciado, muitas vezes, como lembra o professor Francisco Caetano Pereira, com a presença do latim, em virtude da influência do Direito Romano e do Direito Canônico (PEREIRA, 2004), o que acaba dificultando o acesso à justiça por parte dos leigos, principalmente devido ao fato da população, de uma maneira geral, ter um baixo nível de instrução, de modo a ser o Direito, assim como afirma Tércio Sampaio Ferraz Junior, "acessível apenas a uns poucos especialistas." (FERRAZ JUNIOR, 2003).

Nesse sentido, Pierre Bourdieu, no seu livro "O Poder Simbólico", afirma:

A constituição do campo jurídico é inseparável da instauração do monopólio dos profissionais sobre a produção e a comercialização desta categoria particular de produtos que são serviços jurídicos. A competência jurídica é um poder específico que permite que se controle o acesso ao campo jurídico, determinando os conflitos que merecem entrar neles e a *forma* específica de que se devem revestir para se constituírem em debates propriamente jurídicos: só ela pode fornecer os recursos necessários para fazer trabalho de construção que, mediante uma seleção das propriedades pertinentes, permite reduzir a realidade à sua definição jurídica, essa ficção eficaz (BOURDIEU, 1998, 233).

Desse modo, só tem acesso ao "campo jurídico" aqueles que os operadores do Direito permitem o seu ingresso e na medida e na forma dos interesses desses profissionais. A dificuldade em se compreender o direito é uma forma de garantir aos profissionais da referida área o monopólio sobre a resolução dos conflitos, fazendo prevalecer os interesses meramente corporativistas em detrimentos dos interesses da sociedade de um modo geral.

Em verdade, Bice Mortara Garavelli frisa que não há uma língua própria do direito, mas sim uma reutilização de termos especializados da língua ordinária (GARAVELLI, 2001), o que, de qualquer forma, torna mais difícil a interpretação dos termos jurídicos em comparação com os falados e escritos pela população em geral.

Nesse contexto, Carlos Simões Fonseca afirma:

Dentre as razões que dificultam a entrada do indivíduo no sistema jurisdicional podem ser destacadas: a carência de informações indispensáveis ao pleno exercício da cidadania devido ao baixo nível de instrução da população, o baixo poder aquisitivo de significativa parcela da sociedade e o alto custo das taxas judiciais (FONSECA, 2009, p.35). (Grifos de Agora)

Frise-se que a referida realidade é agravada pela forma como os profissionais do Direito se portam e se vestem, pois não parece existir justificativa, principalmente nas cidades mais quentes do país, para os profissionais do Direito se vestirem de ternos a não ser gerar um distanciamento dos cidadãos ditos como "comuns".

É dentro dessa linha de raciocínio que Cappelletti e Garth trazem como um dos obstáculos para o acesso à justiça a "Aptidão para Reconhecer um Direito e propor uma Ação ou Sua Defesa." (CAPPE-LLETTI E GARTH, 2002, p.22), bem como que Fernando Pagani Mattos afirma:

Um outro importante entrave ao efetivo acesso à justiça está intimamente ligado à carência de recursos econômicos, mencionado alhures, e diz respeito ao desconhecimento por parte do cidadão dos seus direitos básicos e principalmente dos instrumentos processuais que os possam garantir (MATTOS, 2009, p.80).

Também nesse sentido, José Cichocki Neto afirma em seu livro "Limitações do acesso à justiça":

Sob essa ótica, o acesso à justiça não implica somente na existência de um ordenamento jurídico regulador das atividades individuais e sociais mas, concomitantemente, na distribuição legislativa justa dos direitos e faculdades subs-

tanciais. Assim, no conceito de acesso à justiça, compreende-se toda a atividade jurídica, desde a criação de normas jurídicas, **sua interpretação**, integração e aplicação, com justiça. É exatamente nesse sentido mais amplo que deve ser tomada a expressão acesso à justiça (CICHOCKI NETO, 2005, p. 63). (Grifos de Agora)

Dentro desse raciocínio, um dos corolários do acesso à justiça deve ser justamente a interpretação dos textos legais, os tornando acessíveis a todos, mormente àqueles menos instruídos, assim como pode ser retirado das palavras de Mozdzenski, quando o mesmo afirma: "Além disso, a compreensão de determinados termos jurídicos e de seu contexto é que torna possível, em princípio, o efetivo exercício da cidadania" (MOZDZENSKI, 2010, p. 101).

Somada à dificuldade de compreender os escritos jurídicos, existem também os obstáculos psicológicos. Adentrar em um Fórum ou procurar um causídico não é algo simples para todo e qualquer leigo, principalmente no caso dos hipossuficientes, até mesmo a "arquitetura imponente dos tribunais" (MORALLES, 2006, p.79) é motivo para afastar as pessoas da busca pelos seus direitos.

Assim, muitas pessoas optam por não lutarem nem mesmo por buscarem conhecer os seus direitos, acabando adotando, tal como afirma Paulo Freire, a "cultura do silêncio" (FREIRE, 2014, p.239), o que gera uma "aderência à realidade em que se encontram, sobretudo dos oprimidos" (FREIRE, 2014, p.239/240).

Outrossim, como afirma Vera Maria Ferrão Candau, a educação em direitos das pessoas é essencial para o resgate da identidade cultural das mesmas. (CANDAU, 2012) e, como afirma José Leon Crochík, a falta de identificação do cidadão com a sua cultura impede tanto a solidariedade como a individualização e, em consequência, a "constituição da subjetividade" de pessoas. (CROCHÍK, 2015).

Desse modo, conforme será visto, uma das funções dos institutos federais de educação do Brasil deverá ser garantir o acesso à justiça por meio da colaboração com a compreensão dos textos legais e com o esclarecimento do direito de um modo geral para a população residente nos entornos das centenas de campi espalhados pelo país.

Nos institutos federais existem professores aptos para informar os cidadãos acerca dos seus direitos, em especial, os professores de Ciências Jurídicas dos cursos profissionais e tecnológicos, bem como também outros professores das mais diversas áreas do saber e que possuem ligação com os Direitos Humanos, como, por exemplo, os professores de história e de psicologia.

Diante do exposto, passaremos a partir do próximo tópico a analisar atuação dos institutos federais na educação em Direito.

4.Dos Institutos Federais e a Educação em Direito.

Os institutos federais estão previstos na lei 11.892/08 nos seguintes termos:

- Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.
- § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.
- \S 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.
- Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;(BRASIL, 2008).

Desse modo, conforme se percebe, os institutos federais se equiparam as universidades e possuem a atribuição de realizar projetos de extensão, o que está em consonância com a Constituição da República que prevê: "Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". (BRASIL, 1988).

Desta feita, conforme se percebe, a função dos institutos federais vai muito mais além do que apenas o ensino ministrado em sala de aula, tendo em vista que a educação pública brasileira está embasada no seguinte tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, dentre os diversos projetos de extensão passíveis de execução pelos institutos federais, está a possibilidade de os mesmos serem responsáveis por orientar as pessoas acerca dos seus direitos, inclusive os Direitos Humanos.

A simples orientação jurídica, o que inclui a explicação dos textos jurídicos, sejam das leis sejam das decisões judiciais, é uma atribuição extremamente relevante dos Institutos Federais, sendo necessária a aproximação dos educadores com as comunidades e também com os movimentos sociais.

Agindo dessa forma, os institutos federais irão colaborar com a conscientização e com o amadurecimento da sociedade, o que também pode evitar processos judiciais, além de ajudar a empoderar grupos menos favorecidos.

Nesse sentido:

Há grupos, como indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização. Uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. (CARDAU, 2012, p.243).

Desse modo, os institutos federais têm como papel ajudar os referidos grupos vulneráveis a assimilar os seus direitos, o que pode ser feito por meio de uma educação intertranscultural, que, conforme as palavras de Paulo Roberto Padilha:

Tem como ponto de partida as relações humanas que se estabelecem nos vários espaços de convivência sociocultural e socioambiental, mas respeitando e valorizando as diferentes diferenças e as múltiplas semelhanças culturais, sociais, étnicas, econômicas, políticas, ambientais, geracionais, afetivo-sexuais, de gênero, entre outras, superando dicotomias históricas, negadoras dos próprios direitos e dos valores humanos (PADILHA, 2008, p.11).

Assim, a atuação dos institutos federais na difusão dos direitos é essencial para a construção da própria democracia, principalmente em sociedades marcadas pela exclusão, tal como é o caso da brasileira. (CANDAU, 2013).

No mais, quando o cidadão tira dúvidas dos seus direitos e toma conhecimento acerca das questões relativas aos Direitos Humanos, ele efetivamente se empodera para viver em sociedade, pois ganha autonomia, uma vez que conhecer qual é a "dimensão histórico-crítica da conquista de direitos" é essencial para viabilizar a conquista dos objetivos de cada cidadão. (CANDAU, 2013).

Nesse sentido, os institutos federais devem, na posição de órgão educador e aproveitando de sua capilaridade, fortalecer o ser humano por meio de uma pedagogia do empoderamento, buscando fortalecer as capacidades das pessoas, os ajudando em sua afirmação como sujeitos aptos para a tomada das próprias decisões (CANDAU, 2013) e respeitando os saberes do próprio educando, que já possuem os seus saberes socialmente construídos. (FREIRE, 2015).

Não basta ao educador por meio de um projeto de extensão simplesmente querer passar conhecimento aos cidadãos, em uma verdadeira, tal como afirma Paulo Freire, educação bancária, sendo necessário efetivamente dialogar com os mesmos de modo atender aos seus anseios dentro das suas realidades (FREIRE, 2014).

Outrossim, a educação em direito para as comunidades por meio de um projeto de extensão é uma forma de preencher a carga horária dos professores de Ciências Jurídicas, muitas vezes possuidores de um número de horas/aulas resumido, tendo em vista não ser comum (só existe um caso em Palmas-PR) a existência de cursos de bacharelado em Direito nos institutos federais, sendo essa uma decorrência da vocação desses últimos para os cursos técnicos e tecnológicos.

Por fim, a educação em direito por meio de projetos de extensão com a presença dos alunos é essencial para dar uma formação humanística aos mesmos dentro dos seus cursos profissionais e tecnológicos.

5.CONCLUSÃO

Diante do que foi acima aludido, claro está se fazer necessário o fomento nos institutos federais de projetos de extensão complementado a formação dos alunos e visando conscientizar os membros da comunidade do entorno dos campi acerca dos seus direitos e dos Direitos Humanos de um geral.

No mais, a educação em direito é uma forma de melhor aproveitar os professores de Ciências Jurídicas existentes nos mais diversos campi do país dando aula em cursos profissionais e tecnológicos não jurídicos, evitando a ociosidade dos referidos professores.

Assim, os institutos federais não devem ser vistos apenas como uma instituição responsável por garantir o ensino público de qualidade para os alunos do seu campus, mas sim como instituição responsável por empoderar a população dos locais onde instalam suas sedes, tirando os necessitados da margem da sociedade, os integrando como cidadãos independentes e autônomos, ainda que não estejam matriculados na rede federal de ensino.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2 ed. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de maio de 2020.
- BRASIL, **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Consolidação das Legislações do Trabalho-CLT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 02 de maio de 2020.
- BRASIL, **Lei nº 11.892/2008, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 02 de maio de 2020.
- BRASIL, **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil-CPC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Aces-so em 02 de maio de 2020.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.
- CANDAU, Vera Maria. [et al.]. Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). São Paulo: Cortez, 2013.
- CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2002.
- CARNEIRO, Paulo Cezar Pinheiro. Acesso à justiça: juizados especiais cíveis e ação civil pública: uma nova sistematização da teoria geral do processo. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.
- CICHOCKI NETO, José. Limitações do acesso à justiça. Curitiba: Juruá. 2005.

- CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva, subjetividade, pre- conceito e direitos humanos: qual a sua relação?** In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (Orgs.). Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.
- FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão dominação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- FONSECA, Carlos Simões. Sincretismo Processual e Acesso à Justiça. São Paulo: LTr, 2009.
- FONTAINHA, Fernando de Castro. **Acesso à justiça: da contribuição de Mauro Cappelletti** àb. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.
- GARAVELLI, Bice Mortara. Le parole e la giustizia: divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani. Torino: Giulio Einaudi, 2001.
- IHERING, R. Von. **A Luta pelo Direito.** [Trad.]José Tavares Bastos. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Digitalizado da Primeira Edição de 1909.
- MARTINS, Sérgio Pinto. **Comentários à CLT.** 9 ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MATTOS, Fernando Pagani. Acesso à Justiça: um princípio em busca de efetivação. Curitiba: Juruá, 2009.
- MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Processo penal.** 13 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- MORALLES, Luciana Camponez Pereira. Acesso à justiça e princípio da igualdade. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2006.
- MOZDZENSKI, Leonardo. O Papel do Estereótipos Jurídicos na Divulgação do Direito e da Cidadania: uma abordagem crítica. *In*: COLARES, Virgínia *et al.* (org.). **Linguagem e direito**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.95-126.
- PADILHA, Paulo Roberto. Educação Em Direitos Humanos Sob A Ótica Dos Ensinamentos De Paulo Freire. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 2, p. 23-35, jul. / dez. 2008.
- PEREIRA, Francisco Caetano. **O latim no discurso jurídico.** 124 fls. Trabalho de Pesquisa de pós-doutorado. Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 30 de junho de 2004
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de alice: o Social e o político na pós-modernidade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, Silvana Cristina Bonifácio. Efetividade do Processo e Acesso à Justiça à Luz da Reforma. *In*: TAVARES, André Ramos *et al.* (org.). **Reforma do judiciário: analisada e comentada**. São Paulo: Método, 2005. p. 49-63.

INDISSOCIABILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RUMO A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Andressa Freire Ramos Couto Octávio Cavalari Júnior

1 INTRODUÇÃO

O ser humano se constrói ao passo que compreende e atua sobre o mundo, sendo protagonista de sua própria história e da história da sociedade. A Educação profissional, neste contexto, tem um grande legado a contribuir para que o exercício da profissão colabore para o protagonismo do homem na história.

A formação humana integral rompe com os ideais hegemônicos, desconstrói uma visão positivista, e é o Norte para ações pedagógicas que motivem a sinergia entre a teoria e a prática, pois por meio dessas ações a aprendizagem se forma.

A aprendizagem é alvo de estudo, pois é a partir desta, que se forma o homem. Auler (2000) atribui o fracasso em termos de aprendizagem a uma formação "reducionista", deixando de lado uma formação cidadã, crítica e participante na sociedade que o homem está inserido.

Nessa perspectiva, este estudo tem o objetivo de estabelecer relações entre os pressupostos da abordagem sociocultural e os da Educação Profissional para uma construção da aprendizagem com foco na formação humana integral. Articulam-se nessa discussão as compreensões sobre integração, interdisciplinaridade e indissociabilidade nas ações pedagógicas

Para realizar essa articulação, esse artigo se organiza da seguinte forma: inicialmente relaciona a abordagem sociocultural e a educação profissional objetivando a formação integral; em seguida, discorrer sobre a integração, interdisciplinaridade e indissociabilidade como propostas de condução de ações pedagógicas nos Institutos Federais; e finaliza, ressaltando a importância de meios reais na gestão, para materializar ações indissociáveis.

2 A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Mizukami (1986), a abordagem parte do pressuposto de que "não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político" e histórico. Nesse sentido, as práticas educativas partem da compreensão dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem mediatizados por esses elementos que compõem o ser humano.

A compreensão de tais elementos associados à prática pedagógica também está imbricada no entendimento sobre a produção do conhecimento nas diferentes esferas da vida em sociedade. Por essa razão, parte-se do princípio de que os conhecimentos são produzidos pelo homem na interação com o mundo objetivo, sendo também um produto sócio-cultural-histórico.

Essa abordagem tem como principal representante, Paulo Freire, que desenvolveu suas propostas para a educação partindo dessa compreensão de homem-sujeito e de conhecimento como resultado das relações estruturantes nas quais eles são construídos na vida social. Desse modo, tomar conhecimento do educando como produtor de conhecimento e compreender em que contextos esses saberes são produzidos, torna-se "ferramenta" fundamental ao educador no processo educativo.

Entende-se que a formação do "todo" é, de certo modo, uma utopia. No entanto, caminhar para uma direção que nos proporcione meios para chegar neste objetivo é de muita importância.

"A verdade é o todo". Com base nessa ideia hegeliana, trazida do plano ideal ao plano da historicidade do real por Karl Marx, compreendemos o conteúdo da proposta de ensino integrado e consideramos o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que conheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse "todo". (FRIGOTTO,2018).

Em uma breve análise da vida e obra de Paulo Freire, vemos que a ideia de aproximar a academia da comunidade é sustentada pelo autor durante sua trajetória como professor universitário. Na época em que o autor trabalhava diretamente com os projetos extensionistas de alfabetização em uma perspectiva crítica, o contexto político não favorecia a disseminação das ideias de Paulo Freire no Brasil.

A ditadura militar que vigorava a partir de 1964, tenta impedir a educação segundo os pressupostos dessa abordagem, pois considerá-la subversiva. De fato, proporcionar ao educando a reflexão sobre sua própria condição social, dialogar sobre ela e questionar a realidade tal como estava posta, poderia levar a formas de resistência ao modelo político e econômico vigentes.

A aproximação entre Paulo Freire e teóricos que estudam a educação profissional, neste texto, se dá a partir da formação cidadã e social numa visão integral. Para isso é necessária uma leitura da realidade, para que o sujeito seja parte desta construção. Sejam estes indivíduos os alunos, os professores e servidores da escola, ou a sociedade.

Para Mizukami (1986) o interacionismo entre o homem e o mundo é essencial na abordagem sociocultural, pois a elevação da consciência produz o compromisso com a mudança da realidade. Neste contexto a educação e as práticas pedagógicas devem ter foco no indivíduo sem deixar de lado as questões sociais.

A ausência de uma reflexão sobre o homem implica o risco de adoção de método educativos e diretrizes de trabalho que o reduzem à condição de objeto. Por outro lado, a ausência de uma análise do meio cultural implica o risco de se realizar uma educação pré-fabricada, não adaptada ao homem concreto a quem se destina (MIZUKAMI, 1986).

Diante desta base podemos pensar uma Educação Profissional, por meio de ações pedagógicas que impulsionem o homem como construtor da sua história e da história da sociedade. Para tal, tomamos neste artigo os institutos federais de educação, ciência e tecnologia como foco de análise por comporem instituições criadas com a finalidade de garantir uma formação profissional integrada ao ensino médio que tenha como princípios pedagógicos a integração, a formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo. Além disso, são instituições que assume a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como propostas de aproximação com a realidade em que a escola se encontra inserida e como eixos fundamentais durante o processo de formação do futuro trabalhador.

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM VISTAS À INTEGRAÇÃO

A lei 11.892 de 29 de dezembro institui os Institutos Federais em uma estrutura multicampi e pluricurricular, em um crescimento verticalizado do ensino, na proposta de um projeto integrado. Segundo Araújo e Frigotto (2018), o projeto de ensino integrado é favorecido quando são organizados para promover a autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, por meio do trabalho coletivo, cooperativo e solidário.

O parecer da CNE/CB Nº 11/2012, trata de diretrizes curriculares nacionais para Educação Profissional de nível médio, dentre outros itens, destaca a necessidade de aprimoramento da leitura de mundo, pois como seres humanos sociais a atuação se dá em um mundo concreto, e é nessa ação que se produzem conhecimentos.

Assim, Pacheco (2011) descreve o objetivo dos Institutos Federais para a formação dos alunos:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um

cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

A Educação profissional, historicamente, tem um carácter do "saber fazer", desde a Grécia antiga, pois separava os que pensam dos que executam as atividades. Em contraponto, as leis que regem a educação profissional da época, se preocupam com o caráter humano, social e cultural. Mas o que é necessário para o ensino integrado?

Assumimos o ensino integrado como uma proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com ações formativas integradoras (em oposição as práticas fragmentadas do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos principalmente. (FRIGOTTO, 2018).

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos Institutos Federais podem ser pensadas nessa perspectiva homem-mundo defendida pela abordagem sociocultural vislumbrando a formação humana integral. Romper os portões da escola, pensar novas formas nesta perspectiva interacionista, para além, da "grade" curricular é um desafio para formação do profissional cidadão. A integração, a interdisciplinaridade, a indissociabilidade são práticas que propiciam a relação com a sociedade.

A integração do ensino, da pesquisa e da extensão facilita a junção do propedêutico com a área técnica, no Ensino Médio Integrado. Tendo em vista a proposta dos Institutos Federais, isto deve ser articulado na instituição de tal forma, que resulte em ações pedagógicas integradoras, tanto no currículo quanto através de projetos ou programas.

A preocupação no Instituto Federal do Espírito Santo com um currículo, que seja de fato, integrado tem se intensificado e ações tem sido implantada. Um exemplo é a II Jornada de Integração do Ifes que reúne, trabalhos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Um outro evento intitulado "I seminário dos cursos técnicos integrados ao ensino médio; concepções e possibilidades", demostra, a preocupação do Ifes em gerir cada vez mais práticas pedagógicas integradoras. Essa iniciativa da gestão é importante para buscar o envolvimento e dar subsídios, para que a integração ocorra, de fato, e de forma colaborativa.

O Ensino Médio Integrado sofreu mudanças devido ao momento histórico-político na perspectiva de fragmentar a formação humana integral. Por esse motivo, as ações na gestão para fortalecer a base teórica da Educação Profissional, neste momento, relacionam-se com a abordagem sociocultural, pois somente conhecendo e dialogando entre os pares e com a comunidade é possível manter a perspectiva de uma formação humana integral.

Segundo Dália e Frazão (2017), o Ensino Médio Integrado ganhou maior visibilidade a partir de 2008. No entanto, as discussões devem ultrapassar a articulação entre a formação geral e profissional, sendo fundamental que toda práxis pedagógicas possua um debate consolidado sobre o currículo integrado, pois norteará as ações e se apresentará como identidade institucional.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI, 2014,), direciona as propostas das ações pedagógicas no Instituto Federal do Espírito Santo, dentre elas: potencializar o ser humano enquanto integralidade, práticas interativas com a realidade e uma formação para a vida.

Diante de uma leitura teórica percebe-se que a interação homemmundo proposta na abordagem sociocultural, rompe com a dicotomia teoria e prática, visando o diálogo, e a consciência do sujeito, relacionando-se diretamente com os ideais do Instituto Federal do Espírito Santo.

A articulação, o diálogo, a interação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão também fazem parte desta construção integradora.

Não se desqualifica, nessa ocasião, o campo do ensino e pesquisa das diversas disciplinas e especialistas, mas, sim, acredita-se no diálogo que pode ser estabelecido entre as várias áreas de conhecimento com o intuito de desenvolver no educando um olhar múltiplo sobre a sociedade. Isso evidencia o compromisso político da escola em formar cidadãos inteiros a partir e no meio do qual participa. (DÁLIA, FRAZÃO, 2017)

Entender a proposta das ações pedagógicas em cada vertente é fundamental para que, assim, ocorra o diálogo e a transformação social.

4 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA CONDUÇÃO DA INDISSOCIABILIDADE

A base do conhecimento, se sustenta na matriz curricular, pois é esta que proporciona ao aluno o gatilho inicial para sua formação, no entanto, o sujeito é formado das interações e relações com o mundo.

O ensino, a pesquisa e a extensão indissociavelmente podem potencializar uma aproximação com a realidade. Dessa forma é possível relacionar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na proposta de construção do conhecimento da abordagem sociocultural, em sinergia com a formação humana integral. Pois segundo Mizukami (1986):

A resposta que o homem dá a cada desafio não só modifica a realidade em que está inserido, como também modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira sempre diferente (perspectiva interacionista na elaboração do conhecimento).

Essas maneiras diferentes, no ambiente escolar, podem se caracterizar sendo as práticas pedagógicas propostas para construção do conhecimento no processo de aprendizagem. Segundo Puhl e Dresch (2016):

A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão possibilita novas formas pedagógicas de reprodução, produção e socialização de conhecimentos, efetivando a interdisciplinaridade. Ela oportuniza também superar a dicotomia entre teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão, constituindo outro fundamento epistêmico

Há necessidade de reflexão sobre o tema indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão para que a gestão e a ação pedagógica sejam conduzidas em um único direcionamento para realização das práticas triúnas.

Rays indica algumas questões sobre a gestão da indissociabilidade, no intuito de, buscar caminhos para que a indissociabilidade seja praticada:

- (a) Os cursos necessitam estar plenamente preparados e organizados para a materialização do processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- (b) Sem a adequação correta das condições materiais e humanas aos entornos pedagógico, científico e social dos cursos, ao lado da ausência de um projeto curricular contextualizado, torna-se impraticável a sinergia entre a atividades-fins do ensino superior.
- (c) O entendimento equivocado de um dos polos do "tripé básico" do ensino superior dificulta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?
- (d) A interdisciplinaridade, a articulação teoria-prática-teoria, a permeabilidade às transformações e a razão crítica, constituem-se nas interfaces da indissociabilidade?
- (e) Como romper com estruturas curriculares que induzem a uma cultura dissociativa entre o ensino, a pesquisa e a extensão?
- (f) Como flexibilizar os componentes curriculares com vistas a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão? (Rays, p.10, 2003).

Diante de tantos desafios percebemos que a aplicação, de fato, das ações triunas dependem, inicialmente, de um compromisso da gestão em institucionalizar, juntamente com a contribuição da comunidade acadêmica, as propostas dessas ações nos institutos federais.

O Projeto Pedagógico Institucional deve prever a indissociabilidade como forma de gestão democrática, a construção deve ser colaborativa e participativa para que seja apropriada pelos sujeitos. Segundo Rays (2003) entender o ensino, a pesquisa e a extensão de formas separadas é o ponto de partida para iniciar qualquer movimento das práticas triunas. Neste processo de formação das políticas pedagógicas, na construção das ações, professores e alunos podem se construir mutuamente a partir da clareza da finalidade de cada segmento.

A gestão, nos institutos federais, de posse da plena consciência dos rumos da instituição, tem a missão de conduzir este processo com o intuito de formar profissionais preocupados com a sociedade, com o meio em que vive, com sua realidade e com foco na contribuição da ciência e tecnologia para uma relação de cooperação com a sociedade. E é na escola que este processo deve ser iniciado, sendo a indissociabilidade uma ferramenta para tornar o conhecimento em pesquisa aplicada através da extensão.

É preciso que os projetos e programas, as disciplinas curriculares, consolidem a interdisciplinaridade para dar lugar a novas perspectivas.

O que se pretende, portanto, não é propor a superação de ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida que se respeita a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor. (FAZENDA, 2011)

5 O PROJETO INTERDISCIPLINAR

A construção de diretrizes que facilitem e conduzam a indissociabilidade de maneira integrada e interdisciplinar é fundamental. Nesse processo há alguns problemas básicos no entendimento do projeto interdisciplinar, podem aparecer segundo Fazenda (2011):

Várias são as causas que podem provocar esta atitude: um desconhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, que muitas vezes é formado estritamente em seu aspecto metodológico; a falta de formação específica para este tipo de trabalho, constitui-se este no principal obstáculo à eliminação das barreiras entre as pessoas; a acomodação pessoal e coletiva, pois toda mudança requer uma nova sobrecarga de trabalho, um certo medo em "perder prestígio pessoal", pois o espírito interdisciplinar chega até ao *anonimato*. O trabalho de um (embora talvez até mais valorizado do que num sistema tradicional) anula-se em favor de um objetivo maior.

Identificar estes pontos e atuar na formação, bem como, nas diretrizes é um trabalho de conscientização, para isso é preciso retomar a historicidade no ambiente escolar por meio da construção coletiva de editais, de projetos e programas que visem a interdisciplinaridade, a integração e a indissociabilidade. Partimos da premissa que a participação contribui para o maior entendimento e conhecimento da proposta.

O educador neste processo tem um papel importante para construções em que o educando se perceba protagonista:

O educador é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara quer quando se encontra dialogicamente com os educandos. A educação problematizadora implica um constante ato de desvelamento da realidade, e é um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo. Esta educação supera, pois, o autoritarismo do educador bancário assim como o intelectualismo alienante e a falsa consciência do mundo. (MIZUKAMI, 1986, p.98)

A concretização da interdisciplinaridade indica problemáticas históricas na formação acadêmica refletindo em condutas pessoais. O modo proposto para educação, a estrutura das salas de aula, a falta de tempo para o diálogo entre os professores, corrobora para uma gestão que segrega ao invés de integrar.

Urge, pois, que a formação docente dialogue com o pensar epistemológico, valorizando a consistência do pensar ingênuo impregnado de curiosidade, revestindo-o do rigor necessário à teoria que subjaz a prática educacional. Urge que o currículo seja uma experiência de reflexão sobre a própria vida da escola.

Que seja considerada a curiosidade ingênua que revela professores e alunos com vontade de "vir a ser mais". Que os sujeitos sejam envolvidos no pensar sobre suas relações com o mundo, conscientizando-se, emancipando-as (SOARES, 2013)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração, a indissociabilidade, a interdisciplinaridade e a gestão democrática têm seu papel para construção do objetivo final na missão dos Institutos Federais e, neste trabalho, focamos na construção da aprendizagem por meio da abordagem sociocultural.

A educação profissional se liga intimamente a abordagem sociocultural no que se refere a construção da formação de um cidadão crítico, e para isso é preciso de ações que integrem. Seja na formação do aluno, dos servidores ou da comunidade.

A escola tem sua função social e isto deve ser percebido pelos institutos federais, mas a percepção somente, não leva a mudança de paradigmas historicamente construídos, como a dicotomia teoria-prática. Compreender que ambas têm o mesmo grau de importância é o início para pensar ações que articulem a prática e a teoria.

A gestão precisa induzir formas participativas de construção das ações pedagógicas, e também, instrumentos que institucionalizem tais ações na gestão dos institutos federais. Por isso estudos que contribuam na perspectiva da conscientização, demonstrando os desafios e possibilidades, podem interferir no modelo positivista historicamente perpetuado na educação, para iniciar uma reflexão.

Os desafios e as possibilidades na perspectiva sociocultural, para educação profissional, precisam ser objeto de estudo, para que, a apropriação do conhecimento técnico tenha aplicação no social, e a formação toque o sujeito na sua essência interagindo com o mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o proje-

- to societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Cap.249-266.
- AULER. D. Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: novos caminhos para a educação em ciências. Contexto & Educação, V. 77, p. 167-188, 2007
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.
- . _____, **Lei n° 11.892 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- DÁLIA, J. M.T; FRAZÃO, G. A. Para além do ensino integrado: experiências, possibilidades e desafios da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo. In: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017. Cap. 9. p. 166-183.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.
- IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2014 2019. Vitória, 2014. Disponível em:http://www.ifes.edu.br/institucional. Acesso em: 10 abr.2019
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- PACHECO, E. **Instituto Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. MEC. São Paulo: Moderna, 2011.
- PUHL, Mário José; DRESCH, Oberson Isac. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o conhecimento. DI@LOGUS**, [S.l.], p. 37-55, maio. 2016. Disponível em: http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Revista/article/view/3991/728. Acesso em: 25 out. 2018.

- RAYS, Oswaldo Alonso. **Ensino-Pesquisa-Extensão**: Notas para pensar a indissociabilidade. Revista Educação Especial, V.21, p.71-85, 2003.
- SOARES, Sandra Dias Miranda. **Paulo Freire e Henry Giroux**: Diálogos sobre Currículo para emancipação. In: VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, 2013, Recife. Anais do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire, 2013

PROGRAMA DE ATENÇÃO AO DESEMPENHO PROFISSIONAL: O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Jouberte Maria Leandro Santos Thiago da Camara Figueredo

1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional no Brasil, ao longo da sua história, foi marcada pela separação entre trabalho manual e intelectual. Uma das formas de descrever o desempenho de uma instituição de educação técnica e/ou superior consiste em identificar o número de egressos que realizam atividade produtiva na área de formação, além da lacuna entre a data de conclusão do curso e o início do trabalho. Surpreendentemente, de acordo com Sabine Righetti (2018), responsável pelo Ranking Universitário Folha, nenhuma universidade brasileira acompanha a trajetória de seus egressos.

Isso pode ser considerado ainda mais grave quando se considera a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que engloba a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - i.e., Institutos Federais, CEFETs, Colégios Agrícolas, Colégios de Aplicação e o Colégio Dom Pedro II; as Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica,

através das Escolas Técnicas Estaduais; o Serviço Nacional de Aprendizagem, de que são exemplos Senac, Senai e Senar; e as Escolas Técnicas mantidas pela iniciativa privada. É que a EPT não possui índices de empregabilidade e desenvolvimento de carreiras de egressos de forma sistêmica, como acontece com o ensino superior, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Por conseguinte, não se pode assegurar se a EPT cumpre com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece a preparação para o exercício de profissões, considerando a inserção e a atuação do sujeito no mercado de trabalho e na vida em sociedade, como sua finalidade principal.

As ações de educação profissional iniciadas na segunda metade da década passada tiveram caráter estruturante e trouxeram avanços significativos. Apesar desses avanços, o Brasil ainda apresenta graves problemas neste setor, especificamente, quanto à efetividade da entrada do egresso no mercado de trabalho.

Quantos jovens que obtiveram formação técnica na rede pública federal de ensino estão trabalhando na sua área de formação? Podemos afirmar que a rede técnica de ensino está formando para o mercado de trabalho?

A emergência destes questionamentos nos faz criar hipóteses para entender que obstáculos podem estar dificultando o ingresso desses alunos no mercado de trabalho: (1) o acompanhamento de acesso, permanência e êxito do aluno na escola técnica é inexistente ou deficiente; (2) a rede pública de ensino profissional e tecnológico não possui parcerias eficazes e contínuas com as empresas da sua localidade, impedindo a criação de uma rede de conexão que facilite a entrada dos egressos no mercado de trabalho e a comunicação contínua entre empresas e instituições de ensino; (3) a formação dos professores é demasiadamente conteudista, centrada no professor e distante da realidade do mercado.

Partindo do problema de que a rede técnica de ensino público não forma para o mercado de trabalho e tendo como base as hipóteses 1 e 2, apresentadas anteriormente, o objetivo deste trabalho de caráter intervencionista é o desenvolvimento de um Programa de Atenção ao Desempenho Profissional que tem como missão o mapeamento e a utilização dos dados de entrada, o desenvolvimento e a finalização de percursos escolares para estruturar processos de gestão ligados à tomada de decisões pedagógicas e administrativas sendo desenvolvido atualmente no IFPE- campus Cabo de Santo Agostinho. Este programa realiza suas atividades com a criação do departamento que chamamos de Centro de Empregabilidade e Carreira que está vinculado à Diretoria de Pesquisa e Extensão do campus. Dentre as atividades implementadas estão o mapeamento de egressos e pré-egressos; o serviço de mentoria profissional; uma newsletter quinzenal com informações sobre o mercado de trabalho local; e cursos de formação para o desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho.

O objetivo é auxiliar ao jovem em idade produtiva sem experiência profissional nos aspectos de planejamento de carreira, orientação profissional e ainda orientação para o processo seletivo; preparação de um currículo focado nas qualificações e experiências dos participantes e nas demandas do mercado; entrevista de emprego, testes psicológicos, entrevista em grupo, postura pessoal durante o processo, mentoria, etc.

Diante disto, a emergência deste programa se justifica como ferramenta estratégica de controle e acompanhamento da qualidade do egresso do ensino técnico da rede federal de ensino. É de suma importância o conhecimento da situação dos egressos, bem como a avaliação de sua formação, pela possibilidade, em nível institucional, de oportunizar melhorias na qualidade de ensino, de seus conteúdos e na comunicação com egressos. Essas informações podem ainda motivar atuais e futuros alunos com a construção de uma imagem positiva da instituição. Os resultados também são importantes para a instituição na medida em que auxilia a avaliação da qualidade da inserção do egresso no mercado de trabalho e oferece subsídios para o planejamento pedagógico e administrativo da instituição.

Nas seções que seguem, apresentaremos como funciona o Sistema Educacional Brasileiro e como a Educação Profissional está situada neste sistema. Nas seções posteriores, apresentaremos o histórico do IFPE, a metodologia utilizada, os resultados do diagnóstico dos egressos analisados e as ações que estão sendo implementadas.

2. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO (SEB) E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Podemos entender o Sistema Educacional Brasileiro (SEB) como uma forma de organizar a educação regular no Brasil. Esta organização se dá entre sistemas de ensino de responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios. O Sistema Educacional Brasileiro é regulamentado pela Constituição Federal de 1988, com a Emenda Constitucional n.º 14, de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996.

Sabemos que a atual estrutura do SEB compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, aos Estados no ensino fundamental e médio e ao governo federal cabe organizar o sistema de educação superior no país. Além disso, o governo federal exerce a função redistributiva e supletiva, cabendo-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados e municípios (MENEZES, 2001).

A proposta deste trabalho busca intervir na etapa final da educação básica, ou seja, no ensino médio regular e subsequente, especificamente no que tange ao ensino profissional e técnico. Segundo a Lei 9.39 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de (BRASIL, 1996), esta etapa do ensino tem duração mínima de três anos e atende à formação geral do educando, podendo incluir programas de preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional. A lei prevê que a educação, nesta etapa, de caráter também tecnológico, "no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia" (BRASIL, 1996, art. 39).

Apesar da educação profissional já está contemplada na LDB de 1996, as alterações feitas na LDB em 2008 (Lei n. 11.741, de 16/07/2008) deram maior precisão à educação profissional no país. Ramos (2015) destaca que sua organização foi orientada por eixos tecnológicos, visando à construção de diferentes itinerários formativos (art. 39, \S 1°).

Segundo Ramos (2015), a LDB, desde a sua primeira versão, considerou que o conhecimento adquirido na educação profissional e no trabalho pudesse ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (art. 41). Sabemos da importância do papel da educação profissional e tecnológica na sociedade brasileira, sendo valorizada como um elemento importante na inclusão social e no apoio na melhoria da produtividade e competitividade do país. A integração entre o ensino médio e o ensino técnico e profissional foi implantada em 20 dos 27 Estados brasileiros, particularmente nas regiões Norte e Nordeste (Plano Nacional de Educação, 2016).

O PNE, em vigor desde 2014, coloca como principal desafio trabalhar a educação profissional de forma mais intensa e dinâmica e estabelece em sua Meta 11 que as matrículas de Educação Profissional Técnica devem ser triplicadas até 2024. Segundo o Observatório do PNE, em 2015, o número de matrículas nessa etapa do ensino era de aproximadamente 1,79 milhão. De 2010 a 2014, houve um aumento de pouco mais de 500 mil matrículas, ritmo favorável ao cumprimento da meta em 2024. Porém, de 2014 para 2015, o indicador teve uma queda de aproximadamente 55 mil matrículas. Ao fim do PNE, o número de matrículas deve chegar a exatamente 5.224.584 matrículas (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018).

O total de matrículas na Educação Profissional em 2015 estava distribuído de forma equilibrada entre as redes pública e privada de ensino, com 52,9% e 47,1%, respectivamente. Vale ressaltar que a queda no total de matrículas na Educação Profissional de nível médio foi consequência da retração na rede privada, sendo que na rede pública houve uma expansão de mais de 60 mil matrículas.

A rede privada teve queda de quase 120 mil matrículas. A desagregação por localidade urbana e rural revela que praticamente todas as matrículas estavam no meio urbano. Nada menos que 95% do total de matrículas em 2015 estavam localizadas em áreas urbanas, enquanto consequentemente apenas 5% estavam no meio rural.

Este projeto de mapeamento educacional tem por finalidade promover o acompanhamento do desempenho do aluno. Sua implantação e desenvolvimento estão intimamente ligados à busca constante de melhorias no processo de ensino e de aprendizagem e ao alcance de uma das principais funções da formação técnica: o acesso do estudante ao mercado de trabalho. Em seu conjunto, os processos de acompanhamento e avaliação devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada que possibilite a construção de indicadores quantitativos e qualitativos do aluno egresso dos cursos técnicos. O mapeamento subsidia o diagnóstico necessário à avaliação, identificando informações para melhorar as decisões do processo de ensino e de aprendizagem, e também melhorar o resultado do próprio planejamento e desenvolvimento das aulas, a melhoria nos processos de gestão, bem como o aperfeiçoamento da rede de empresas que garantirão a entrada do aluno no mercado de trabalho.

Consideramos a proposta relevante devido à observação de as decisões de gestão, na escola, serem comumente tomadas com base em senso comum. Embora existam indicadores de desempenho, não há processos pedagógicos e administrativos que possam acompanhar o aluno desde o acesso até seu êxito na profissão. Assim, o presente trabalho pretende contribuir para ampliar o conhecimento sobre esta questão nas escolas técnicas brasileiras, em particular, no Instituto Federal de Pernambuco. Na tentativa de superar alguns desafios: (a) garantir a qualidade da oferta; (b) induzir que esta oferta reflita a demanda por formação profissional e tecnológica; (c) possibilitar que os egressos dos cursos possam ser encaminhados para as oportunidades ocupacionais para as quais foram formados.

Este programa pode auxiliar no desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica no país, de forma a estabelecer os mecanismos essenciais que garantam a qualidade da oferta em todo o território nacional.

3. IFPE: HISTÓRICO E DINÂMICA ORGANIZACIONAL

Em 23 de setembro de 1909, através do Decreto Nº 7.566, o Presidente Nilo Peçanha criava em cada uma das capitais dos Estados do Brasil uma Escola de Aprendizes Artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário e gratuito. As escolas tinham o objetivo de formar operários e contramestres. O curso seria oferecido a meninos

de baixa renda, sob o regime de externato, funcionando das 10 às 16 horas. Em Pernambuco, a escola iniciou suas atividades em 16 de fevereiro de 1910.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram reformuladas em 1918, mediante Decreto nº 13.064, de 12 de junho, conservando, contudo, o seu caráter de instituição destinada a meninos pobres e apresentando poucas modificações em relação ao projeto original. Em 1937, através da Lei nº 378, de 13 de janeiro, essas instituições passaram a ser denominadas Liceus Industriais. Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) passaram a oferecer ensino médio e, aos poucos, foram se configurando como instituições abertas a todas as classes sociais. A partir desse mesmo ano, o ensino industrial teve seus dois ciclos – o básico e o técnico – ampliados, passando a ser reconhecido como uma necessidade imprescindível para o próprio desenvolvimento do país.

De 1959 a 1971, o ensino industrial passou por ampliação de sua estrutura e diversas reformulações, sobretudo com a Lei nº 3.552/1959, que ofereceu estruturas mais amplas ao ensino industrial, sinalizando para uma política de valorização desse tipo de ensino; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que focalizaram na expansão e melhoria do Ensino. Nesse período, a Escola serviu à região e ao país, procurando ampliar sua missão de centro de educação profissional.

Ao longo de seu crescimento, a Escola de Ensino Industrial do Recife, recebeu denominações sucessivas de "Escola de Aprendizes Artífices", "Liceu Industrial de Pernambuco", "Escola Técnica do Recife" e "Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE)", tendo funcionado em três locais: no período entre 1910 e 1923, teve como sede o antigo Mercado Delmiro Gouveia (atual Quartel da Polícia Militar de Pernambuco, no Derby); a segunda sede localizou-se na parte posterior do antigo Ginásio Pernambucano (Rua da Aurora, Boa Vista); e a partir do ano de 1933, passou a funcionar na Rua Henrique Dias (atual sede da Fundaj, no Derby), sendo oficialmente inaugurada em 18 de maio de 1934, pelo então presidente Getúlio Vargas.

Uma nova mudança de endereço aconteceu em 17 de janeiro de 1983. Já com o nome de Escola Técnica Federal de Pernambuco (ET-

FPE), a instituição passou a funcionar na Avenida Professor Luís Freire, no bairro do Curado, em instalações projetadas e construídas com o esforço conjunto de seus servidores e estudantes. Nessa sede, atualmente, funciona o *Campus* Recife e a Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Em 1999, através do Decreto s/n de 18/01/1999, a ETFPE é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), ampliando seu *portfólio* de cursos e passando também a atuar na Educação Superior com a formação de tecnólogos. Em 2004, com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, são criados os Cursos Técnicos na Modalidade Integrada. Já em 2005, o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Houve mudanças ocorridas no âmbito de atuação dos Centros Federais, sobretudo com a Lei nº 5.692/71, que previa uma educação profissionalizante compulsória; com a Lei nº 7.044/82, que tornou a educação profissionalizante facultativa; e com a lei nº 8.948/94, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Através dessas leis, o CEFET-PE expandiu seu raio de atuação com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas – as UNEDs. Assim, é criado o CEFET Petrolina, a partir da Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Vilela – EAFDABV, (Decreto nº. 4.019, de 19 de novembro de 2001). Depois vem a UNED Pesqueira, no Agreste Pernambucano, criada com a Portaria Ministerial nº 1.533/92, de 19/10/1992, e a UNED Ipojuca, na Região Metropolitana do Recife, fronteira com a região da Mata Sul do Estado, mediante a portaria Ministerial nº 851, de 03/09/2007.

Finalmente, com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A lei confere a cada Instituto autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do conselho superior. A partir de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco passou a ser constituído por um total de

nove *campi*, a saber: os *campi* de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs); os *campi* Ipojuca e Pesqueira (antigas UNEDs do CEFET-PE); o *Campus* Recife (antiga sede do CEFET-PE); além dos *campi* Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, da expansão II, em funcionamento desde 2010, e o Campus Virtual da Educação a Distância (EaD), com aulas presenciais em 19 polos.

Os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco estão localizados em cinco Regiões de Desenvolvimento do Estado, a saber: na Região Metropolitana do Recife (RMR), na Região da Mata Sul (RMS) e nas Regiões do Agreste Central (RAC), Região do Agreste Meridional (RAM) e Região do Sertão do Pajeú (RSP). Cumprindo a 3ª fase de Expansão da Rede, em 2014, o IFPE ganhou mais sete unidades nas cidades de Cabo de Santo Agostinho, Palmares, Jaboatão, Olinda, Paulista, Abreu e Lima e Igarassu. A missão do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) é promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade.

O IFPE tem por objetivo fundamental contribuir com o desenvolvimento educacional e socioeconômico do conjunto dos municípios pernambucanos onde está difundindo o conhecimento a um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa e da democratização do conhecimento, considerando a comunidade em todas as suas representações. Dessa forma, o IFPE se coloca como um instrumento do governo federal para promover a educação pública, gratuita e de qualidade, com vistas a contribuir para o desenvolvimento local apoiado numa melhor qualidade de vida e na autonomia intelectual dos seus estudantes.

O desenvolvimento do programa proposto neste trabalho está sendo pilotado no IFPE- *Campus* de Santo Agostinho. O referido campus, como dito antes, faz parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei Federal nº 11.195/2005. O Campus Cabo de Santo Agostinho iniciou suas atividades no dia 14 de outubro de 2013, com a oferta da primeira turma do Curso Técnico em Hospedagem, através do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego).

Atualmente o campus oferece quatro cursos técnicos (Logística, Meio Ambiente, Hospedagem e Cozinha) e quatro cursos superiores (Engenharia Ambiental, Administração, Gastronomia e Hotelaria). Neste trabalho vamos analisar o perfil dos cursos técnicos do IFPE – Campus Cabo de Santo Agostinho.

4. METODOLOGIA

Uma vez que o objetivo da pesquisa foi o desenvolvimento de programa de atenção ao estudante, recorreu-se para execução dessa pesquisa primeiramente o mapeamento dos egressos do campus.

Sendo assim, como primeira fase foi realizada uma pesquisa quantitativa de caráter exploratório. Utilizando no tratamento dos dados técnicas estatísticas que traduzem opiniões em números, com justificações pós-positivistas para a constituição do saber (GIL, 1991; CRESWELL, 2007).

Quanto às características de tempo, este estudo constitui-se como transversal por coletar os dados da amostra de elementos da população apenas uma vez, em um único ponto do tempo, e depois sintetizá-los através de técnicas estatísticas (MALHOTRA, 2001).

Segundo Hair et al. (2007, p. 239), "a população alvo é o grupo completo de objetos ou elementos relevantes para o projeto de pesquisa". Bussab e Moretin (2005, p. 256) descrevem população como "o conjunto de todos os elementos ou resultados sob investigação", sendo a amostra "qualquer subconjunto da população". A população pode ser finita ou infinita. Sendo a amostra uma parte da população (BUSSAB; MORENTIN, 2005), sua escolha deve levar em conta tipo de pesquisa, disponibilidade e acessibilidade da população, recursos financeiros e de tempo, representatividade necessária, entre outros (MATTAR, 1996).

Tendo por base o conceito de população acima, a população deste estudo delimitou-se a todos os egressos do IFPE-Campus Cabo de Santo Agostinho. Um total de 220 egressos. A amostra dessa população será não probabilística. Optou-se pelo método de amostragem não probabilístico seguindo a orientação de Hair et al. (2007, p. 245) de que "a seleção de elementos para uma amostra não é necessariamente feita com o objetivo de ser estatisticamente representativa da população". A amostra para a análise é de 155 egressos que responderam ao questionário enviado.

Para as demais atividades do projeto utilizamos uma diversidade de ferramentas. São utilizadas ferramentas do Google, tais como: Google Forms, Drive, Google Agenda, Gmail. Meios de comunicação, como: Whatsapp, Facebook, Instagram, telefone para ligações. Ferramentas do pacote Office, como: Word e Excel. Os métodos utilizados nas atividades do programa são comunicação via e-mail, Whatsapp e pessoalmente, criação de planilhas por meio de Excel para compilação de dados, elaboração de relatórios parciais através do Word, reuniões semanais com equipe gestora.

5. DISCUSSÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

O IFPE - Campus Cabo de Santo Agostinho, desde sua implantação em 2013, diplomou 220 alunos, considerando os cursos Técnicos de Hospedagem, Meio Ambiente, Logística e Cozinha.

A aplicação de questionário de egressos e pré-egressos é uma atividade rotineira do programa. A partir do momento que o aluno recebe o diploma ele é convidado a responder um questionário que mapeia o perfil desse egresso assim que termina o curso para sabermos sua situação em relação a empregabilidade e carreira e a cada seis meses o questionário é reaplicado para atualização. 155 egressos responderam ao formulário enviado em julho de 2019.

Os pré-egressos também são mapeados ao fim do curso. Toda essa atividade com o formulário de pré-egressos sempre será retomada quando alguma turma do IFPE estiver prestes a se formar.

Pesquisamos egressos formados entre 2016.1 e 2019.1. Dos 155 pesquisados, 51,6% são do Curso Técnico em Logística, 31% do Curso Técnico em Meio Ambiente, 10,3% do Curso Técnico em Hospedagem e 7,1% do Curso Técnico em Cozinha. Em pesquisa realizada com os egressos desses cursos, os resultados foram preocupantes.

São do sexo feminino 76,8% dos pesquisados e 23,2% são do sexo masculino. 51,6% dos egressos identificam-se como pardos, 29% como brancos e 18,7% como negros. 84,5% dos egressos são solteiros, o que se explica pelo fato de 86% deles terem entre 15 e 25 anos.

Quanto à renda individual dos egressos do IFPE, na cidade de Cabo de Santo Agostinho, identificamos que mais de 60% dos pesquisados não possuem renda ou ganham menos de um salário mínimo. 21,8% ganham um salário mínimo, 16,2% ganham entre um e três salários e apenas 1,4% deles ganham de três a seis salários.

A renda está diretamente ligada à situação do indivíduo no mercado de trabalho. Quando perguntados "Qual a sua situação no mercado de trabalho?", 58,1% dos egressos responderam estarem desempregados; 20,6% têm emprego formal; 6,5% têm emprego informal; 2,6% são autônomos; 1,9% classificam-se como servidores públicos; enquanto o restante são jovem aprendizes ou prorrogaram estágios (10,3%).

Quando perguntados sobre o início da atividade profissional na área de atuação do curso técnico realizado, 75% dos alunos alegaram ainda não trabalhar no campo de estudo; 7,7% já atuavam na área profissional antes do início do curso; 7,7% ingressaram no campo específico em até seis meses após o fim do curso; 3,8% iniciaram a atividade profissional durante o curso; 3,8% iniciaram a atividade profissional entre 6 meses e 1 ano; e 1,9% entre 1 e 2 anos.

A situação torna-se ainda mais agravante quando questionados quanto à relação entre a área de formação no IFPE e o mercado de trabalho. Mais de 70% dos egressos do campus não encontraram trabalho na área de formação. 6,5% encontraram melhor oportunidade em outra área, 9% decidiram não trabalhar por motivos particulares e apenas 12,9% do pesquisados encontraram trabalho na área de formação.

Quando questionados quais as maiores dificuldades encontradas depois de formados, 61,3% dos pesquisados afirmaram ser a falta de experiência, 28,4% alta concorrência na área desejada, 14,2% disseram ser desconhecimento quanto ao mercado e 12,3% não falar outros idiomas.

As habilidades consideradas fundamentais pelos egressos para conseguir um emprego são falar outra língua, falar e escrever bem e saber usar redes sociais e internet para ter mais oportunidades de emprego. Com base no resultado de tal pesquisa, sugeriram-se cinco ações básicas para a realização deste projeto: continuação de pesquisa de identificação do perfil dos egressos para controle e avaliação dos cursos; reunião de egressos e formação de rede *alumni*, i.e., organização de ex-alunos; criação de *newsletter* ou boletim informativo sobre dicas de carreira e vagas de trabalho; aconselhamento profissional; oferta de cursos de habilidades profissionais. Tais ações são descritas a seguir.

5.1 ENCONTRO DE EGRESSOS:

Após todo o processo de obtenção de dados dos egressos, organizamos o I Encontro de Egressos do Campus Cabo de Santo Agostinho. A reunião ocorreu na data prevista e estipulada pela equipe do CEC, exatamente no dia 27 de maio de 2019. Contamos com uma palestra sobre Desafios do Profissional da Educação Profissional e Tecnológica em Início de Carreira, proferida por Eline Nascimento, ex-secretária de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação; dinâmicas de grupo para integração entre os egressos de diversos cursos do campus; fala sobre a criação da rede *alumni*, além de café da manhã para os ex-alunos. No evento, 43 egressos estiveram presentes.



Figura 1 - Encontro de egressos

Fonte: próprios autores, 2019.

5.2 INCENTIVO À REDE ALUMNI:

Após o evento, entramos em contato com os alunos que compareceram e foi pedido para que eles respondessem ao formulário de avaliação do encontro. As respostas foram bem positivas, e os alunos gostaram bastante do evento, o que justifica inserir o evento no calendário acadêmico do campus.

Os egressos criaram a rede *alumni* no dia posterior ao evento. Trata-se de um grupo em rede social que abriga todas as informações veiculadas pelo Centro de Empregabilidade e Carreira, além de se tornar um veículo de comunicação entre os próprios colegas. O que se pretende em conjunto com os *alumni* é desenvolver uma rede que crie valor acrescentado para os seus membros, que defenda valores, causas e princípios comuns e que se traduza numa referência na sociedade pelo seu contributo. Atualmente, participam 77 egressos na rede.

5.3 MENTORIA:

Uma das atividades organizadas pelo Centro de Empregabilidade e Carreira foi a mentoria. Divulgada em sala de aula para os estudantes regulares e em rede social para os egressos, a mentoria consiste no planejamento de carreira ou na superação de dificuldades profissionais encontradas pelos egressos do *campus*. Os egressos e pré-egressos que tenham interesse marcam uma entrevista com professores e servidores de suas áreas de expertise para tiraram dúvidas sobre determinada área profissional e planejarem seu futuro.

Operacionalmente, a coordenação do CEC levantou os servidores interessados em se tornar mentores, suas áreas de atuação e forneceu a eles um protocolo de atendimento de mentoria com perguntas guia. Além disso, a coordenação do CEC criou uma agenda semanal de mentoria. Basta o egresso ou estudante verificar a lista de mentores disponíveis e agendar uma sessão de aconselhamento na Secretaria Escolar (CRADT).



Figura 2 – Agendamento da Mentoria

Fonte: próprios autores, 2019.



Figura 3 – Sessão de Mentoria

Fonte: Próprios autores, 2019.

5.4 NEWSLETTER:

Quinzenalmente é publicada uma *newsletter*, um boletim informativo, contendo informações de emprego e cursos, além das ações realizadas pelo CEC. Tais newsletters vêm sendo publicadas desde que as alunas extensionistas ingressaram no projeto.

Figura 4 - Newsletter n° 3

Abril. 2019/n.3

CENTRO DE EMPREGABILIDADE E CARREIRA



cec@cabo.ifpe.edu.br



CIEE

Conheça o CIEE. Centro de Integração Empresa-Escola, e cadastre-se para ficar por dentro das oportunidades de vagas de empregos e aprendizagem de estágios que estão disponíveis no site. Saiba mais em: portal.ciee.org.br

CURSOS EAD GRATUITOS

Você está à procura de um curso a distância? O SEBRAE disponibiliza educação EAD com certificado. São mais de 100 cursos gratuitos para você aprender onde estiver, seja para abrir uma empresa ou para melhorar a gestão do seu negócio. Acesse: sebrae.com.br

ENCONTRO DOS EGRESSOS

O CEC realizará um evento para os ex-alunos do IFPE - Campus Cabo, no dia 27/04, com o intuito de promover oportunidades de discussão de carreira e emprego e estimular a elaboração de uma rede de contatos entre os egressos. Não deixe de participar!

Fonte: Próprios autores, 2019.

Figura 5 - Newsletter n° 4

Maio, 2019/n.4

CENTRO DE EMPREGABILIDADE E CARREIRA

cec@cabo.ifpe.edu.br



I ENCONTRO DOS EGRESSOS

No dia 27/04, ocorreu o tão esperado I Encontro dos Egressos. Um momento para relembrar, matar a saudade e pensar no futuro que é muito importante.

O QUE ACONTECEU?

Houve uma palestra sobre competências e carreiras com Eline Nascimento. Dinâmicas com a professora Ameliane e um cafe da professora Ameliane e um cafe da convidados de evento, além do incentivo para a formação da Rede Alumni.





Pernambuco Campus Cabo de Santo Agostinho

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a presença de todas as pessoas no encontro. Esperamos Vocês nos próximos que virão!

-1-

Fonte: Próprios autores, 2019.

5. PERSPECTIVAS FUTURAS

Coordenada pelo CEC, será feita a implantação de cursos profissionais e oficinas no *campus*. O público-alvo são os egressos e pré-egressos do *campus*, mas também pessoas da comunidade. As oficinas serão ministradas por convidados e professores da instituição. O CEC visa também a fomentar parcerias de trabalho voluntário com instituições do terceiro setor da região para que egressos tenham a oportunidade de pôr em prática as habilidades profissionais aprendidas no curso e aprendam mais sobre o mundo coorporativo, tornando-se mais bem preparado para a vida laboral.

Todas as ações já realizadas também serão mantidas. Ressalta-se que elas possuem fluxo contínuo, tendo ocorrência regular, seja frequentemente, como a publicação de *newsletters* e a oferta de mentoria ou semestralmente e anualmente, como o levantamento de dados através de questionários e o Encontro de Egressos.

6. CONCLUSÃO

Uma sociedade produtiva possui indivíduos profissionalmente realizados. No nível pessoal, o trabalho é responsável por garantir a satisfação material das necessidades básicas de um indivíduo. No nível social, o trabalho é o motor propulsor de um país, gerador de riquezas. Neste sentido, um programa que ofereça ferramentas para auxiliar nos processos relacionados a seleção, empregabilidade e carreira está alinhado à missão das instituições de ensino técnico, que se ocupam com a educação para a emancipação dos sujeitos e o desenvolvimento sustentável da sociedade, capaz de dirimir as desigualdades e transformar realidades.

O CEC pretende ser um centro de referência em assistência profissional para os alunos do IFPE e para a comunidade do Cabo de Santo Agostinho. Obtendo êxito, seria possível tornar-se um modelo para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base. Brasília: 2007.

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete sistema educacional brasileiro. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/>. Acesso em: 16/04/2019.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/>br/>. Acesso: 16/04/19.
- RAMOS, Marize. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: Mapa da educação profissional e tecnológica Experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Brasília DF. 2015.
- RIGHETTI, Sabine. Uma Em Cada Três Universidades No Brasil Não Pode Ser Considerada Como Tal Pela Lei. Disponível em: http://ruf.folha.uol.com.br/noticias/2018/10/1982673-uma-em-cada-tres-universidades-no-brasil-nao-pode-ser-considerada-como-tal-pela-lei.shtml. Acesso: 04/02/20.

EMPREGO DIDÁTICO DA DISCIPLINA DESENHO TÉCNICO QUÍMICO COMO FERRAMENTA DO APERFEIÇOAMENTO DAS HABILIDADES DOS ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO EM QUÍMICA DO IFPA CAMPUS BEI ÉM

Rogilson Porfírio

1. Introdução

A ideia do desenvolvimento desse trabalho surgiu com intuito de apresentar a evolução de alunos do 2º ano do curso Técnico integrado em química do IFPA Campus Belém, em relação ao aperfeiçoamento do conhecimento e das habilidades relacionadas a aplicação prática do uso do *desenho técnico industrial químico* como uma ferramenta didática no processo de ensino aprendizagem.

A disciplina em questão, desenho t**écnico** industrial químico estava presente na grade curricular do curso como uma atribuição da disciplina desenho técnico industrial, mas seu desenvolvimento não vinha tendo avanço, assim para dar um sentido a sua aplicabilidade foi feito essa pesquisa, por meio de observatórios práticos por aproximadamente 5 anos, e sempre contado com a colaboração dos alunos que integravam as turmas do 2º ano durante o respectivo semestre de observação.

As atividades desenvolvidas tiveram a intenção de relacionar a dinâmica da disciplina com a ações propostas aos atores do processo, aplicando uma metodologia de trabalho sempre pre-organizada e corriqueiramente apresentada aos alunos. Dessa forma, a dialética do conteúdo da disciplina ficou mais simples e as informações acerca da visão espacial, seletividade e técnica, posicionamento e dimensão de equipamentos industriais químicos, nas instalações de uma fábrica e o seus funcionamentos em série ou em paralelo tornou-se mais leve.

Todo esse processo desenvolvido e aplicado com equilíbrio e de maneira prática, pode levar os estudantes ao mundo do raciocínio abstrato e as conjecturas sobre as estruturas das instalações, o rigor geométrico do projeto, a organização para a tomada de decis**ão, as leis e as hierarquias operacionais** e a harmonização da execução de um projeto com precisão e coerência.

Ao avançar com o projeto no processo de ensino aprendizagem, o discente tornou-se capaz de adquirir competências e habilidades associadas ao reconhecimento da equipagem química, prováveis dimensões, especificidades de funcionamento e atinar ao posicionamento e a localização do equipamento na instalação industrial analisada.

No entanto, levar o aluno a ter uma visão espacial, seletiva, técnica no posicionamento, localização e funcionamento dos equipamentos na indústria, não é trivial, isso demandou habilidades didáticas por parte do docente e experiência na condução desse tipo de projeto, uma vez que, a abstração é um passo do aperfeiçoamento do conhecimento humano e das habilidades de cada indivíduo.

Assim o objetivo do projeto foi estimular o estudante a desenhar primeiramente a mão livre em papel branco, em forma de croqui, o sistema de funcionamento de uma Indústria química empregando técnicas do desenho industrial químico, conforme as normas específicas estabelecidas pela ABNT. Servir como ferramenta que promova o desenvolvimento e a capacidade de interpretar um desenho de planta química, de acordo com as especificidades do desenho apresentado. Também, possibilitar reconhecer e localizar espacialmente de forma abstrata os equipamentos de processo da instalação analisada, empregando o desenho em papel isométrico, bem como, levar a conhecer de forma concreta o dimensionamento de tubulações, equipamentos e

suas singularidades na respectiva escala geométrica utilizada e, portanto, transpor ao papel de desenho adequado as impressões funcionais do processo industrial observado.

Por fim, empregar todo o conhecimento adquirido ao longo da disciplina e aplicar na realização do desenho de uma instalação química, realizado em grupo, para que haja troca de ideias e a discussão da problemática da atividade em pauta, levando o estudante a conhecer de forma sadia, o debate de ideias quando se trabalha em grupo. Principalmente, conforme os observatórios, quando eles completam todos os níveis do emprego da ferramenta e chegam no momento de colorir as tubulações industriais existentes no projeto.

Tudo isso, levou os estudantes a uma integração global a um melhor convívio e relacionamento social e educacional, e fundamental os ajudou a ter uma ideia de como poderia ser o cotidiano da atividade em grupo no mundo do trabalho, qual ele fará parte como profissional da área de química.

2. Desenvolvimento Teórico

2.1 O Desenho técnico químico

O desenho industrial químico é um ramo especializado do desenho técnico, caracterizado pela sua normalização própria e pela apropriação que faz de conceitos gráficos de modelos reais, como conceituam French e Vierck (2009). Outro ponto que reforça a linha de pensamento com relação ao desenho industrial químico, diz respeito ao conceito de "design industrial" que é adotado no momento da realização do Desenho do projeto base (rascunho). Esse conceito de design industrial que serve como referência foi divulgado pela primeira vez no ICSID7 de 1961 (ICSID – International Council of Societies of Industrial Design, congresso realizado em Veneza, 1961), por Tomas Maldonado que trouxe ao Brasil seu aprendizado adquirido na condição de membro da Comissão do DAU-MEC/1978, Bornancini cita literalmente o conceito de desenho industrial conhecido na época:

(...) o "Industrial Design" é a atividade criadora que consiste na determinação das propriedades formais dos objetos que se deseja produzir industrialmente. Propriedades formais não são apenas características exteriores, mas, os elementos estruturais e funcionais do ponto de vista do fabricante ou do consumidor, tornando o objeto uma unidade coerente (1987, p.58).

Assim, um elemento teórico que evidencia a síntese das atividades docente e no projeto educativo deve ser encontrado na introdução do material didático, que evidencia a introdução da solução do problema conforme afirmam Bornancini *et. al.* (1987, p. 06) sobre desenho técnico.

De acordo com Machado (1985), a Visão Espacial é um dom que em princípio todos têm, e pode dar a capacidade de percepção mental das formas espaciais, ou seja, é perceber mentalmente uma forma espacial sem mesmo estar vendo de fato o objeto. Áreas da matemática como a geometria descritiva servem para fornecer ao estudante uma percepção das vistas ortogonais, cortes, seções, determinação de distâncias, áreas e planificação de sólidos, por meio de Perspectivas e métodos ilustrativos da representação do espaço e de objetos, que podem ser divididas em:

- <u>Perspectiva isométrica</u>: método de representação paralela que se desenvolve a 30°, cujas medidas dos eixos principais permanecem inalteradas.
- <u>Perspectiva cavaleira</u>: método paralelo mais comumente representado a 15, 30, 45 e 60 graus, que adota reduções para as diagonais da profundidade (PASTANA, 2006).

Dessa forma, o desenho técnico passa então a ser uma ferramenta necessária para a interpretação e a representação de um projeto, por ser o meio de comunicação entre a equipe de criação e a de fabricação (ou de construção) e nesse contexto ele pode ser interpretado como uma linguagem gráfica que tem por finalidade a representação de forma, dimensão e posição de objetos de acordo com as diferentes necessidades requeridas por diversas áreas do conhecimento. Para tanto, usa-se um conjunto de linhas, números, símbolos e indicações realizadas por regras normalizadas por órgãos reguladores de projetos arquitetônicos industriais e químicos (PASTANA, 2006).

Em uma linguagem mais simples, o desenho técnico deveria representar o que foi executado ou construído na forma de gráficos e diagramas para que mostrem detalhes dos resultados de estudos e análises feitas de modo a apresentar soluções por meio gráfico de modo que possam de imediato mostrar sem complicações o desenvolvimento do raciocínio abstrato, o senso geométrico e a iniciativa de organização (IZIDORO et. al., 2010).

Para que haja uma concordância entre o que é desenhado e o que de fato representa a instalação real, é necessário que haja reduções ou ampliações das estruturas respeitando uma razão constante entre as dimensões do desenho e as dimensões reais do objeto representado. Segundo Izidoro et. al. (2010), a razão existente entre as dimensões do desenho e as dimensões reais do objeto é chamada de escala do desenho. Assim, para desenhos em tamanho natural a razão é igual a 1 (dimensão do desenho) e 1 (dimensão real), ou seja, escala 1:1, para a redução do desenho a razão é igual a 1 (desenho reduzido) e N>1 (real) e para a ampliação do desenho a razão é igual a N>1 (desenho ampliado) e 1 (real).

Para cada área da tecnologia existe uma especialização diferente do desenho técnico projetivo, são os desenhos resultantes de projeções do objeto em um ou mais planos de projeção e correspondem às vistas ortográficas e às perspectivas, normalmente envolvendo normatização e Escalas específicas de dimensionamento (utilizadas para ampliar ou reduzir os objetos projetados) (BORTOLOTI, 2006). Alguns exemplos de especialização do desenho estão listados a seguir:

- <u>Desenho mecânico</u> projeto de <u>máquinas</u>, <u>motores</u>, peças <u>mecânicas</u>, etc.
- <u>Desenho arquitetônico</u> projeto de <u>arquitetura</u>, <u>desenho urbano</u>, <u>paisagismo</u>, etc.
- <u>Desenho topográfico</u> projeto de <u>topografia</u>, levantamentos topográficos, etc.
- Desenho de moda para desenhar tecnicamente a estrutura de roupas.
- Desenho industrial químico projeto de processos industriais na indústria química.

Com base nas considerações de Bortoloti (2006), a importância de reconhecer as enormes potencialidades das técnicas envolvidas no desenho e as formas geométricas virtuais devem ser instrutivos e facilmente visualizados, de modo que possam ser facilmente convertidas em aplicações reais de engenharia e projetos do ponto de vista estrutural, dimensional e arquitetônica em uma instalação industrial, como reguladores de escoamento de fluidos, transferência de calor e massa e equipamentos posicionados em localizações físicas da planta, ou seja, procura-se o desenvolvimento do pensamento criativo e de capacidades de visualização espacial, de transmitir ideias, formas e conceitos através de formas gráficas, ainda executados à mão livre.

Esta capacidade constitui uma qualificação de reconhecer a importância desse conceito no exercício da atividade profissional, como: a produção de desenhos de detalhe de fabrico, práticas clássicas de projeções, cortes, dimensionamento, tolerância de escala, confecção de documentação técnica, suporte legal e comercial nas relações com fornecedores e construtores.

No entanto, para começar a arte do desenhar de forma técnica, onde deseja-se que qualquer pessoa ou aluno possa desenhar, os primeiros incisos de técnicas são feitos por meio do desenho a mão livre, onde o aprendiz desenvolve suas habilidades e técnicas e censo espacial, ao se deparar com uma estrutura ou um objeto real.

Dessa forma, o objetivo geral da disciplina aqui debatida seja ensinar a interpretar a estrutura e a distribuição de equipamentos e matérias em uma instalação química industrial, desde os primeiros desenhos planos (paralelos ao plano do papel) e as impressões em projeções tridimensionais (perspectivas ortogonais) executadas pelo aprendiz, é importante que seja feito à mão livre, pois o esboço do desenho (feito com lápis, papel e borracha) favorece o desenvolvimento da habilidade do sentido, proporcionando uma correta aplicação de normas e convenções de representação. Para desenhar a mão livre o aprendiz tem que observar segundo Bortoloti (2006) o seguinte:

- Analisar previamente qual a melhor combinação de vistas que represente a peça,
- Esboçar, com traço leve e fino o lugar de cada projeção,

- Reforçar com traço definitivo e forte os contornos e os detalhes visíveis de cada vista.
- Desenhar nas vistas, com traço médio, as linhas tracejadas que existirem,
- Apagar as linhas de guia feitas no início do desenho e conferir o desenho executado.

2.2 Projeções ortogonais ou vistas ortográficas

Na organização do ensino e da elaboração de textos de apoio para a disciplina Desenho Técnico Industrial, há particulares desafios na forma de conciliar o desenvolvimento de capacidades de expressão, a representação gráfica e a sua utilização em atividades criativas e a aquisição de conhecimentos de natureza tecnológica da área.

Para tanto, é utilizada a técnica de observação das vistas ortográficas do objeto para fazer as projeções de um objeto a partir da observação do observador posicionado a uma certa distância do objeto observado. Essa observação é feita por meio da disposição das vistas do objeto (observação das formas laterais). Segundo Bortoloti (2006), dois modelos de observação e projeção, podem ser encontrados com maior facilidade: o Brasileiro/Europeu (por dispor as vistas no 1º diedro) e o modelo Americano (adota o 3º diedro), ou seja, os quatros ângulos são numerados no sentido anti-horário, e denominados 1º, 2º, 3º e 4º diedros, conforme mostrado na Fig. 1.

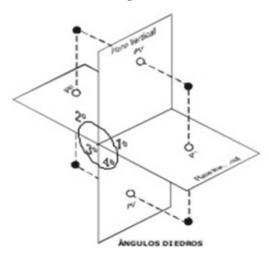


Figura 1: Representação dos diedros ortogonais utilizados para fazer o desenho em pespectiva. BORTOLOTI, 2006.

Como os sólidos são constituídos de várias superfícies, as projeções ortogonais são utilizadas para representar as formas tridimensionais através de figuras planas por meio da aplicação das projeções ortogonais das superfícies que compõem, por exemplo: um cilindro, um paralelepípedo, um prisma de base triangular, etc. Conforme pode ser observado no diagrama da Fig. 2.

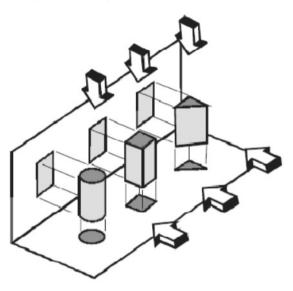


Figura 2: Projeções ortogonais mostrando as posições das vistas empregadas para a realização do desenho técnico como linguagem gráfica. BORTOLOTI, 2006.

Para que o desenho resultante se transforme em uma linguagem gráfica adequada, os planos de projeção horizontal e lateral têm os sentidos de rebatimento convencionados, e sempre se rebatem sobre o plano vertical. Assim sendo, mantendo o sentido dos rebatimentos dos planos horizontal e lateral resultará sempre nas mesmas posições relativas entre as vistas, como mostrado está mostrado no *layout* da Fig. 3 e definido da seguinte forma:

- O lado da peça projetada no plano vertical sempre será considerado como a frente da peça ou simplesmente Vista Frontal (VF).
- O lado superior da peça sempre será representado abaixo da vista de frente também conhecida como Vista Superior (VS).

• O lado esquerdo da peça aparecerá desenhado à direita da vista de frente e será denominada de Vista Lateral (VL).

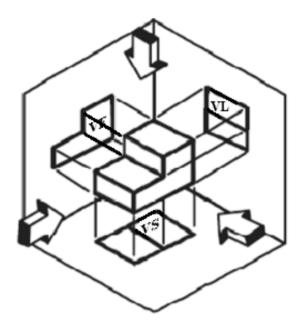


Figura 3: Projeções ortogonais das vistas: Frontal (VF), Superior (VS) e Lateral esquerda (VL). IZIDORO *et. al.*, 2010.

Assim como as estruturas retas, as estruturas não retas também podem ser representadas, como se fossem superfícies curvas, ou seja, no plano paralelo à superfície, a projeção resultante mantém a forma e a verdadeira grandeza do círculo, enquanto nos outros dois planos a projeção resultante é um segmento de reta, cujo comprimento corresponde ao diâmetro do círculo. Se a superfície circular não possuir paralelismo com nenhum dos três planos de projeção, mas é perpendicular em relação a um deles, as projeções resultantes terão suas dimensões em função do ângulo de inclinação da superfície, conforme apresentado nas projeções da Fig. 4.

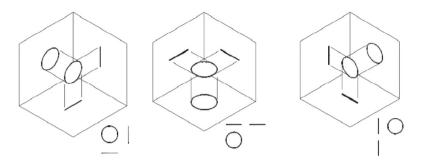


Figura 4: Projeções ortogonais de uma estrutura circular, mostrando o esboço das vistas empregadas no desenho técnico. BORTOLOTI, 2006.

2.3 Padronização do desenho técnico

Para transformar o desenho técnico em uma linguagem gráfica factível no seu uso, foi necessário padronizar seus procedimentos de representação por meio do emprego de normas técnicas específicas, que são seguidas e respeitadas internacionalmente, conforme citado por Izidoro *et. al.* (2010). As normas citadas e que regulam o desenho técnico são:

- Editadas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas),
- Registradas pelo INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial) como normas brasileiras NBR e
- Normas internacionais aprovadas pela ISO (*International Organization for Standardization*).

Para que os alunos em geral, em particular os alunos do curso técnico em química do IFPA Campus Belém, possam ler e consultar normas como meio de referência para o desenvolvimento de suas habilidades voltadas ao desenho técnico industrial químico, algumas normas foram disponibilizadas para o uso deles, e estão citadas a seguir:

- NBR 10647 DESENHO TÉCNICO NORMA GERAL.
- NBR 10068 FOLHA DE DESENHO LAY-OUT E DI-MENSÕES.
- NBR 10582 APRESENTAÇÃO DA FOLHA PARA DE-SENHO TÉCNICO.
- NBR 13142 DESENHO TÉCNICO DOBRAMENTO DE CÓPIAS.
- NBR 10067 PRINCÍPIOS GERAIS DE REPRESENTA-ÇÃO EM DESENHO TÉCNICO.
- NBR 10126 COTAGEM EM DESENHO TÉCNICO.
- NBR 8196 DESENHO TÉCNICO EMPREGO DE ES-CALAS.
- NBR 8402 EXECUÇÃO DE CARACTERES PARA ESCRITA EM DESENHOS TÉCNICOS.
- NBR 8403 APLICAÇÃO DE LINHAS EM DESENHOS TIPOS E LARGURAS DAS LINHAS.
- NBR 8404 INDICAÇÃO DO ESTADO DE SUPERFÍ-CIE EM DESENHOS TÉCNICOS.
- NBR 6493 EMPREGO DE CORES PARA IDENTIFI-CAÇÃO DE TUBULAÇÕES.

2.4 Leitura e interpretação do desenho

Para a devida leitura e interpretação de um desenho, é necessário que o aluno aprendiz (estudante) possa entender a forma espacial do objeto a ser representado no desenho de modo que a familiaridade com a disposição das vistas resulte nas projeções ortogonais associadas aos rebatimentos dados no ambiente real a ser desenhado.

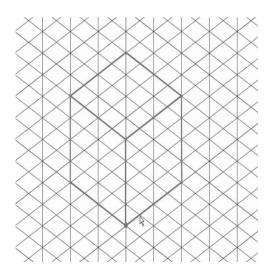
É importante para o estudante ao observar um objeto ou equipamento, tenha em mente que ele está empregando a representação de um objeto, visto ortogonalmente de uma determinada posição, onde cada linha representa uma intersecção das superfícies e que há uma terceira dimensão escondida pela projeção ortogonal.

O desenho de estruturas, equipamentos ou sistemas industriais, feito em pespectiva, deve conter informações a respeito das dimensões reais dos objetos que são representados, de modo que as dimensões

feitas por meio de cotas sejam constituída por linhas de chamada, linha de cota, setas e valor numérico, que definem as características geométricas dimensionais de tamanho e posição, diâmetros e comprimentos, ângulos e níveis físicos da instalação, e portanto, todos os outros detalhes que compõem a forma espacial observada (BORTOLOTI, 2006).

2.5 Emprego do papel gráfico isométrico

O papel gráfico para iniciar o desenho em pespectiva isométrica, é um tipo de papel específico recomendado para que o aluno possa desempenhar sua habilidade em fazer projeções isométricas diretamente no ambiente de desenho sem que seja necessário a utilização de equipamentos clássicos de desenho como: esquadros e réguas, uma vez que, a estrutura isométrica não precisa estar representa nesse papel em uma escala fidedigna da dimensão real, conforme a representação ao lado.



2.6 Utilização de cores nas tubulações

O emprego de cores em tubulações de plantas industriais, é um item necessário no arranjo de construção e do funcionamento de uma instalação. Para isso é primordial que a sistemática das normas Brasileiras (Emprego de cores para identificação de tubulações industriais, 2019, NBR 6493; Sinalização de Segurança, 2015, NR 26) sejam

atendidas, de modo que o profissional que atua ou que projetem essas instalações, possa de antemão, ao se encontrar em uma instalação industrial química com tubulações pintadas, identificar que tipo de fluido circula e que parâmetros físico-químicos são preponderantes nessas tubulações.

Para incentivar a pesquisa e o estudar sobre cores das tubulações na indústria química, e possam utilizar no projeto final da disciplina, esse assunto foi tratado com a devida importância, pois é muito útil em provas de concursos ou entrevistas de emprego no mundo do trabalho. Para tanto, as normas NR 26 e a NBR 6493 foram muito úteis, haja vista que, elas mostram cores que representam a segurança nos estabelecimentos industriais ou nos locais de trabalho, indicando e advertindo sobre riscos existentes, equipamentos de segurança, delimitação de áreas e identificação de tubulações que conduzem líquidos e gases, de modo a atender as exigências dos órgãos regulamentadores. Um exemplo de distribuição de cores em tubulações industriais é mostrado na foto da Fig. 05.



Figura 5: Cores específicas em tubulações industriais de acordo com o fluido circulante.

Douglas County, Georgia, http://bomlero.blogspot.com.br/2013/01/percorrendo-os-bastidores-do-google-i.html.

 A tubulação rosa na foto transporta água aos refrigeradores e as unidades verdes à esquerda, para uma torre de refrigeração externa.

3. Metodologia

As atividades desenvolvidas nesse trabalho, tiveram o intuito de levar aos alunos do curso técnico integrado em química do IFPA Campus Belém, a realizarem primeiramente de forma individual o desenvolvimento do desenho de uma instalação química ou parte dela, proposta pelo professor (autor). A princípio de forma livre, ou seja, sem o comprometimento com a métrica do desenho para que tivessem o entendimento do funcionamento do processo químico que a instalação representava.

De posse desse entendimento, um desenho apenas como um croqui básico foi realizado em uma folha de papel gráfico isométrico (desenho livre) e posteriormente em papel de desenho específico para esse fim.

Assim a primeira implementação metodológica utilizada no desenvolvimento desse artigo, foi fundamentada primeiramente em um levantamento bibliográfico e documental acerca da elaboração de desenhos técnicos industriais, sendo essa primeira etapa, referente a uma pesquisa exploratória que teve como propósito obter um melhor entendimento ou aprofundamento acerca do tema de estudo, no que concerne a conceitos, teorias e normas empregadas no desenho industrial, que foram compartilhados com os alunos, por meio de aulas expositivas e dialogadas, orientações teóricas sobre a normativa que norteia a construção de desenhos das industrias em geral e especificamente das indústrias químicas. O percurso metodológico deste trabalho foi pautado também na pesquisa descritiva, que consistiu no levantamento e descrição de todos os equipamentos e instalações que compõem uma indústria química.

A segunda etapa da implementação metodológica, foi voltada à verificação e quantificação de equipamentos e desenhos de instalações, enfatizando a importância do dimensionamento e posicionamento dessas estruturas e equipamentos no parque de operações do processo químico estudado. Isso foi feito para que, a partir deste conhecimento, os alunos pudessem realizar as tarefas no espaço de tempo destinado a eles e verificassem as normas de desenho técnico industrial empregadas na construção das figuras que correspondessem aos equipamentos de processos químicos industriais existentes no ambiente real.

Nesse contexto, a execução da atividade transcorreu em conjunto com os alunos que realizaram os desenhos separando os equipamentos isoladamente, e partes da planta para depois confrontar com os estabelecidos nas normas empregadas. Isso foi feito para sanar as dúvidas a respeito dos desenhos dos equipamentos para que não houvesse confusões na hora de elaborar e realizar os desenhos. Para as realizações das propostas iniciais, foram necessários materiais apropriados como lápis (de grafite macio e duro), borracha branca macia, 1 esquadro de 30°, 1 esquadro de 45°, papel A3 (420 x 297 mm), papel gráfico isométrico e papel A0 (841 x 1189 mm).

A terceira implementação das etapas metodológicas do projeto foi relacionada ao desenvolvimento prático de construção das figuras a mão livre de modo que os alunos pudessem ter para sí o projeto base do desenho que deveria ser realizado e assim, construir os desenhos propostos em papel sulfite (A4) a parte. Em todos os momentos do estudo, foi necessário manter o foco nos procedimentos a serem realizados para dinamizar a execução da tarefa. Nesta fase, os alunos foram organizados em grupos de estudo, para iniciar a elaboração e o desenvolvimento do desenho por parte em sucessivas aulas e com o auxílio e observância do professor, que acompanhou o desenvolvimento dos desenhos dos projetos com repetidas intervenções para dirimir dúvidas, sem prejudicar o caráter exploratório das tarefas pelos alunos.

No final do semestre letivo da disciplina Desenho Técnico Industrial Químico, o projeto construído pelos grupos de alunos foi entregue ao professor para que pudesse avaliar a melhor estratégia de realização do desenho definitivo e assim compartilhar com cada grupo de alunos o que estaria de acordo ou o que estaria faltando para o aperfeiçoamento do projeto, com a finalidade de minimizar ao máximo possível as distorções na elaboração dos desenhos finais que foram considerados como critério de avaliação da disciplina, bem como, utilizado em exposições de eventos Institucionais como: Feira Cultural, Feira Vocacional e eventos científicos na área de Química e processos químicos.

Neste sentido, as metodologias empregadas nesse trabalho visaram apresentar uma atividade exploratória de classe, que foi aperfeiçoada e culminou como projeto de ensino empregado na verificação do desenvolvimento de habilidades e abstração dos alunos do ensino técnico em química, buscando esclarecer, por meio da elaboração e demonstração de desenhos de equipamentos e instalações a composição de uma indústria química, fazendo com que os discentes sejam os protagonistas

na construção e na multiplicação desse tipo de ferramenta de aprendizagem individual ou em grupo.

4. Resultados e discussões

Com o andamento das atividades a manifestação de dúvidas por parte dos discentes, surgiram a partir do resgate de informações e conteúdos já ministrados ou explanados em aulas anteriores onde, sempre houve a preocupação de se pontuar quais eram os assuntos necessários para a execução das atividades formuladas pelo docente, por exemplo: estruturas isométricas, normas e regras para compor letras, tamanho do desenho, confecção de equipamentos e todo tipo de singularidades muito frequentes nos diagramas de processo de uma indústria química, como válvulas, bombas, redução de bitola, conexões, tê, joelho, etc., observado no diagrama a mão livre da Fig. 6, proposto pelo professor (autor) aos alunos participantes do projeto.

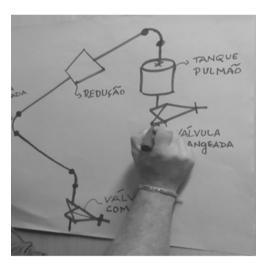


Figura 6: Proposição de desenho dos equipamentos bases que foram realizados inicialmente nas aulas do projeto.

Fazer os alunos entenderem que o desenho base não define à comunicação da solução do projeto, mas fundamenta as fases de criação para a análise concreta do desenho ou projeto final é fundamental para o bom andamento das atividades em uma indústria, além do que, pode proporcionar o desenvolvimento de novas competências individuais como: identificar um equipamento de processo químico de forma imediata, compactuar a questão de volume e quantidade muito importante no mundo da química, entender o fluxo de processos de uma indústria (correr linha), compreender o funcionamento dos equipamentos e outras sistemáticas ligadas ao funcionamento diário de uma indústria química.

Um dos pontos forte desse projeto, foi o ganho didático por parte dos alunos devido ao entendimento que eles tiveram do uso do desenho a mão livre, que os levou a desenvolver uma habilidade manual que até então muitos não tinham ou nunca haviam pensado em ter, isso com relação ao desenho técnico, que os levou a um entendimento rápida do emprego das vistas (VF, VL e VS) da figura explodida (ver Fig. 3) que os conduziu a observância do funcionamento de parte de uma instalação industrial química, como a proposta no diagrama apresentado na Fig. 6. De forma simples esse ganho didático pode ser visto na foto da Fig. 7.

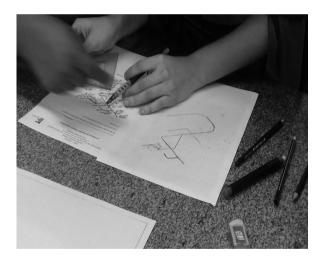


Figura 7: Dinâmica do desenho a mão livre (croqui) sendo realizado pelos alunos.

A promoção da integração dos alunos ao ambiente escolar segundo a Lei 9.394 (dez. 1996), é uma dinâmica interessante para sua formação, aprendizagem individual, interações emocionais e trocas de ideias e valores. Devido a isso, todas as atividades ou trabalhos relacionadas a etapa final do projeto foram realizados em grupo, esse processo foi muito útil na observância do desenvolvimento das habilidades de abs-

tração do desenho, bem como, no senso de coletividade e empatia, o que levou aos discentes a compreensão de níveis de responsabilidades ou de conflitos (salutar) de opiniões quando se realizavam tarefas ou discussões com um número relevante de pessoas, que estavam buscando obter soluções de problemas, principalmente aqueles relacionados as atividades do mundo do trabalho e do cotidiano do técnico em química. É digno de nota, observar que o trabalho em grupo, como esperado, gerou grande desenvolvimento dos alunos com relação as atividades propostas, uma vez que, ao se reunirem com os colegas o propósito de manter o comprometimento com a finalização da tarefa e o desempenho na busca de um ótimo resultado, estimulo do grupo e a autonomia dos participantes foi mantido.

A proposição, da elaboração do desenho técnico da instalação de uma indústria química ou de parte dela, que na sua construção pressupôs o emprego das orientações dadas nas normas e o estimulo de métodos e métricas científicas básicas para que o desenvolvimento dessas atividades pudesse fornecer elementos significativos do processo de ensino-aprendizagem, por meio do uso do papel de desenho isométrico onde os estudantes com visão espacial mostraram de imediato suas habilidades e os que não tinham passaram a entender e realizar as tarefas solicitadas que foram facilitadas pelo uso desse papel específico, como pode ser observado na foro da Fig. 8.

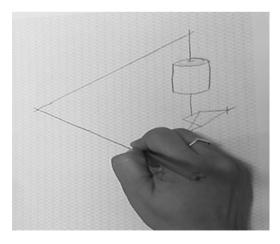


Figura 8: Construção do desenho em papel isométrico a mão livre após o croqui básico.

Um grande aprendizado observado no andamento desse trabalho foi que, ao deixar os alunos livres para desenvolverem atividades voltadas a leitura de normas, execução de tarefas em pequena escala, auxiliar no desenvolvimento do projeto onde sua opinião é acolhida e participar de equipes multidisciplinares como os grupos formados, mostraram modificações comportamentais e surgimento de interesse pela participação em projeto de pesquisa na área de ensino norteado pelo princípio educativo como base de implantação de recursos didáticos, o que fez de forma simples os alunos concluírem com êxito todas as fases de desenvolvimento desse projeto, como pode ser visto no desenho exposto na Fig. 9.

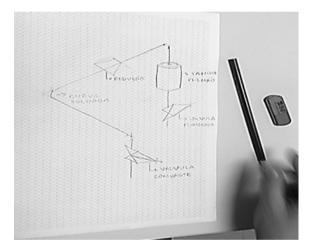


Figura 9: Desenho final dos grupos mostrando a distribuição dos equipamentos químicos expostos em pespectiva isométrica.

5. Conclusões

Várias foram as observações feitas durante o andamento desse trabalho, entretanto a mais marcante foi o aumento da manifestação de dúvidas que ocorria sempre após o resgate das informações e conteúdos ministrados, explanados ou utilizados nas aulas anteriores e que nesse momento estariam ligadas aos assuntos abordados na aula atual.

Interpretar e elaborar um desenho de uma instalação química ou parte dela empregando normas e regras bem definidas foi um grande desafio para os alunos, uma vez que, a subjetividade da visão espacial não é uma habilidade trivial de ser usada ou absorvida, o que acontece somente como uso continuo das técnicas aprendidas, mas o uso do papel isométrico facilitou bastante o processo de ensino-aprendizagem nesse sentido, assim como, a articulação didática do trabalho em grupo que trousse o estimulo necessário para que isso ocorresse culminando com o empenho de finalizar o projeto, desafio que procurou retrata em menor escala o cenário dinâmico do mundo do trabalho o qual ele fará parte no futuro.

Como observação final, verificou-se que o projeto foi instigante aos alunos porque os levou a compreender que o funcionamento de uma instalação química começa com um desenho a mão livre, passa pelo desenho base e chega até o desenho final, onde todos os equipamentos, linhas de tubulações e singularidades estão instalados correspondentemente na localização proposta, conforme sua funcionalidade no fluxograma estrutural.

Portanto, o emprego didático do desenho técnico químico como ferramenta do aperfeiçoamento das habilidades dos alunos do curso técnico em química do IFPA Campus Belém, de fato foi um ganho didático imenso aos alunos, pois, passaram a entender a grande amplitude que essa ferramenta possui.

6. Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6493: Emprego de cores para identificação de tubulações industriais. Rio de janeiro, nov. 2019.
- BORNANCINI, J. C. M.; PETZOLD, N.; ORLANDI Jr, H. Desenho Técnico Básico: Fundamentos Teóricos e Exercícios à Mão Livre. Porto Alegre: Sulina, v.2, 4ª ed. 1987.
- BORTOLOTI, F. D. Desenho Técnico. São Paulo: Universitária, v.2, p. 79-80, 2006.

- BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996: Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do Magistério. Brasília, dez. 1996.
- FRENCH, T. E.; VIERCK, C. J. Desenho Técnico e Tecnológico Gráfica. São Paulo: Globo, 8ª ed. 2009.
- IZIDORO, N.; RIBEIRO, A. C.; PERES, M. P. Apostila de Desenho Técnico Mecânico. Itapetininga: IFSP, 2010.
- MACHADO, A. Geometria Descritiva. São Paulo: Atual, 1985.
- PASTANA, C. E. T. Desenho Técnico. Marilia: Unimar, p. 13, 2006.
- SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO/SIT. NR 26: Sinalização de Segurança. Portaria 229, maio 2011.

A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Marcos Luis Christo

Introdução

Entre os grandes desafios da educação atual está a formação integral dos indivíduos que chegam às nossas instituições escolares. São crianças, adolescentes, jovens e adultos que somam uma grande parcela da população que busca educar-se e formar-se como cidadão, desenvolvendo suas plenas capacidades, inclusive para a preparação e inserção no mundo do trabalho.

Se no mundo pós-moderno tanto se ataca a educação, principalmente pelos modelos convencionais de "escola", devemos observar porém, que atualmente, sua importância é ainda maior, já que estamos vivendo num mundo onde os referenciais que podiam balizar a formação humana não mais existem. Ao homem de hoje não cabe mais seguir um modelo de constituição sociocultural padronizado. Hoje, devemos considerar que não educamos para o futuro e sim para o agir no aqui-agora, para as trocas, as incertezas, as oportunidades, onde a aprendizagem necessita ser atual, ativa, urgente e constante.

Deve-se ter uma visão ampla do que vem a ser educação nos tempos atuais, abarcando todas as dimensões da formação humana, onde não apenas os aspectos racionais ou práticos do conhecimento são importantes, mas valorizar outros aspectos que muitas vezes são

comumente desconsiderados pelos sistemas educativos, caso das questões culturais, subjetividade, identidade, relações de étnico-raciais e de gênero. Nesse sentido, será que a escola cumpre seu papel? Será que estamos preparados para educar nossas crianças e jovens? São perguntas antigas que permanecem atuais e que exigem novas respostas. Assim, este texto reflete sobre o tema da formação integral da juventude na escola para o mundo do trabalho, a partir da pesquisa bibliográfica e da discussão deste tema tão importante à educação.

Os processos formativos na escola

Nossas instituições precisam ser capazes de orientar os processos formativos, não apenas dando respostas adequadas as inúmeras situações de aprendizagem, mas se fundamentando na investigação teórica e prática que possibilite compreender e interferir no modo "como os sujeitos aprendem e em que condições aprendem melhor" (LIBÂNEO, 2005, p. 2). Não estamos aqui incentivando que se abandonem as teorias pedagógicas do ensino-aprendizagem, mas que as revejam a luz da pós-modernidade.

De tal modo, os diferentes sujeitos e espaços de educação e formação humana ganham destaque, como já foi afiançado, pois a Escola (não mais única),

Existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nessa sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2005, p. 3).

O certo é que estamos vivendo o que alguns autores chamam de pós-modernidade. A educação deve estar em constante mutação, rearticulando seus pensamentos e ações, face as transformações desse momento histórico.

Podemos pensar a cultura como processo, e as identidades coletivas como construções culturais, por isso históricas e relacionais. Nesse modelo, as identidades culturais são literalmente construídas no processo histórico. Não existem antes ou além dele. Dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam (Barth, 2000; Cerutti, 1998). Nesse sentido, as pluralidades culturais podem permitir problematizar de forma criativa a multiplicidade (ou homogeneidade) cultural que efetivamente compõe cada ambiente escolar. Podem ajudar a investigação, na sala de aula, na escola e no bairro, sobre as identidades construídas pelos alunos ou a eles atribuídas. Todos os alunos se atribuem as mesmas categorias de cor, religião ou ascendência? Estamos num ambiente multiétnico e plural do ponto de vista cultural, religioso ou musical? Como isso se produziu historicamente? O tema transversal da pluralidade cultural, entendido de forma dinâmica e histórica, possui um grande potencial de inclusão e de educação para a tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores (ABREU; MATTOS, 2008).

O que fica, no entanto, é que os processos de formação humana, entre eles a educação formal, não formal e informal, necessitam ser dimensionadas e reafirmadas em seus potenciais, num mundo onde o ato de educar e educar o outro nos leve para a liberdade mútua, a justiça, a tolerância, a multiplicidade cultural, a redução da opressão, a busca pela paz nas ações cotidianas e o encontro com o outro, concreto, inteiro, num outro mundo possível.

Compreendendo o estudante no contexto da escola

Lidamos hoje com um sujeito-estudante muito diferente daquele que ora se apresentava nas escolas. São crianças, adolescentes, jovens e adultos que trazem para o ambiente escolar elementos da diversidade: gênero, classe social, raça/etnia, orientação religiosa, origem do campo ou urbana, experiências pessoais e expectativas diversas.

A revisão das teorias de socialização abre a possibilidade de observar os seres humanos como sujeitos plurais, sendo per-

manentemente construídos e atualizados, vivendo um processo não unívoco, mas extremamente diferenciado de influências e de interpretações destas influências, que configuram um núcleo duro mas que experienciam com significativas transformações ao longo das ressocializações permanentes (BARBOSA, 2007)

Contudo a escola enfrenta uma dificuldade em conhecer e reconhecer estes sujeitos, insiste na homogeneização e na padronização e isso pode ser percebido claramente em muitas escolas. Esse problema relacionado a questão da "invisibilização" dos sujeitos presentes na escola o que é um problema grave e necessita ser superado, pois na escola tradicional e boa parte da classe docente enxerga um tipo "ideal" de aluno que não condiz com a realidade, mista e plural.

A escola vem demonstrando grande dificuldade para atender esta diversidade humana, uma vez que, ainda conserva concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que acreditam no processo de aprendizagem homogeneizado, desconsiderando, a diversidade, ou seja, as diferenças (SANTOS, 2008, p. 06).

Constatamos que temos dificuldade de perceber que os sujeitos presentes na escola são, além de alunos, crianças, adolescentes, jovens e adultos que querem ser reconhecidos por sua individualidade e por sua constituição sociocultural particular. Para os processos educativos isso será um ganho extraordinário, já que a escola precisa respeitar a individualidade humana, pois somos diferentes uns dos outros, sendo que o ensino-aprendizagem precisa considerar isso dando espaço para o desenvolvimento de nossas capacidades e compreendendo nossas limitações. Superar o ensino tradicional, aquele associado a um modelo fragmentado, homogênico, excludente e descontextualizado da realidade precisa ser superado.

A formação integral do ser humano

Temas como educação politécnica, omnilateral e integral já foram abordados por diferentes autores de perspectiva marxista como necessidade para a formação integral do homem, uma formação que pos-

sibilite a capacitação produtiva e a emancipação política do homem para atuação no mundo em condições de igualdade e justiça social. Esses teóricos se detém a analisar a sociedade, e principalmente a escola como instituição ideológica do Estado, questionando por exemplo a presença de pedagogias mais voltada aos interesses do capitalismo, como a pedagogia de tendência fordista-taylorista (cujo padrão de formação leva o sujeito a compreender parcialmente os processos produtivos com forte divisão entre saber técnico e saber científico); a pedagogia de tendência toyotista (fragmentada, flexível e ilegível) e a pedagogia das competências (de desenvolvimento cognitivo não numa abrangência integral, mas na aquisição de competências mínimas para lidar com as tecnologias produtivas). Também identificam novas teorias pedagógicas que trazem contribuições a formação integral, como a pedagogia construtivista, cognitivista e dos múltiplos processos de compreensão, criticando e assimilando-as.

Nesse texto, um conceito que queremos destacar é a da Politecnia, que deriva da centralidade do trabalho, sob o ponto de referência da noção de trabalho como princípio educativo. Para Saviani (2003),

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica (SAVIANI, 2003, p. 140).

Como afirma este autor, "supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência" (SAVIANI, 2003 p. 140). Essa é, em nossa visão, uma educação que produz educação integral.

Do ponto de vista político-pedagógico, tanto o <u>trabalho como</u> <u>princípio educativo</u> quanto à ideia da formação integral do homem, estão vinculadas aos objetivos da educação nacional, expressas nas determinações legais brasileiras, como por exemplo na Lei 9.394/96, que diz que o ensino deve preparar para o exercício da cidadania e

qualificação para o trabalho, e também nos objetivos e finalidades da educação nacional em suas diversas modalidades e ofertas.

Porém, apesar de estar escrito em leis, mesmo que não literalmente, a formação integral ainda não é uma realidade no Brasil. Há todo um caminho a ser trilhado, na compreensão de seu conceito e na oferta sistemática pelos responsáveis pela educação nacional.

Formação para o mundo do trabalho

Há uma centralidade do trabalho na existência humana, como também na função da escola de compartilhar o conhecimento acumulado pelo homem para formar integralmente o indivíduo.

Por isso o tema do trabalho como princípio educativo merece atenção. Ele está vinculado à "forma própria através da qual o homem participa ativamente da natureza, visando transformá-la e socializá-la" (GRAMSCI, 1982, p 130). Nesse sentido, o trabalho deve ser compreendido de maneira ampla, como possibilidade de satisfazer as necessidades imediatas humanas, mas também como única forma de humanizar-se, de dominar a natureza num processo de sobrevivência, e acima de tudo, de construção do próprio ser, em relação dialógica com o mundo e com os demais indivíduos da sociedade.

Compreendemos que é pelo trabalho e pelo conhecimento do trabalho que o homem se constitui, pois,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 162).

Porém na nova configuração do mundo capitalista onde "o trabalho que estrutura o capital desestrutura a humanidade" (ANTUNES, 2009), não se considera o trabalho como vital e como esse sentido amplo, mas sim trabalho como força, mercadoria e troca, que muitas vezes, não dignifica o homem, apenas produz alienação e lucro. Percebemos que essa discussão precisa ser ampliada e apropriada pela educação, pois lidamos com a formação dos sujeitos que precisam estar aptos em todas os campos do conhecimento para estar em igualdade de condições em assumir qualquer papel ou função social, não só de mão-de-obra mas também de dirigentes e agentes ativos da transformação da sociedade justa e igualitária. Parece que falamos de utopia, mas não, pensamos assim pois acreditamos numa Educação transformadora do ser humano, tal que,

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais(...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p. 48).

O trabalho que o capitalismo produz não dignifica o homem, pelo contrário, aliena e separa, gera desigualdade, produz riqueza para alguns e fetiche para outros. Tomar consciência disso é parte considerável da formação humana.

Voltando-se a importância do trabalho e da formação integral, vivemos num tempo marcado pelo desemprego e pelo falta de preparo da juventude para o trabalho, constatamos que parte considerável da juventude está inserida num contexto muito preocupante para o nosso país. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2017, constatou-se que mais de 11 milhões de jovens brasileiros, 23% da população entre 15 a 29 anos, não estuda nem trabalha. Esse cenário preocupante não pode ser marcado apenas como uma posição irresponsável da juventude, como se não quisessem estudar e trabalhar. Ele é fruto de uma conjuntura complexa que precisa ser superada.

As relações étnico-raciais e a escola

Perseguindo o tema da formação integral queremos discutir aqui a presença e a importância das relações étnico-raciais na escola. Desde 2008, com a Lei nº 11.645, os espaços educacionais tem a tarefa de educar para as relações étnico-raciais. Essa prerrogativa se fez necessária em lei, mesmo que o compromisso já estivesse subtendido para uma educação plural e cidadã. Porém, é necessário muito mais do fazer os estabelecimentos de ensino público e privado incluir em seus programas de ensino a história e cultura dos povos indígenas e africanos.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana (GOMES, 2012, p. 105).

Para nossos estudantes, e principalmente para os estudantes negros, é essencial o conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira, ainda mais "tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância da sua participação na cultura brasileira atual, é importante e deveria fazer parte do processo de busca da identidade [...]" (MUNANGA, 1989, p. 110), assim, a escola, para os processos formativos dos seus estudantes.

Nossa legislação também se manifesta, especificamente, contra o racismo, a discriminação, o preconceito e outros modos de exclusão de determinados grupos sociais, principalmente os negros e indígenas. Está na lei, porém sabemos como os direitos e as garantias não se dão de maneira igualitária em nosso país. Preconceito e racismo são formas cruéis que se apresentam em tantas formas e estratégias que oprimem os sujeitos negros e indígenas. Esse cenário de opressão, medo, inferioridade, exclusão e exploração, infelizmente, são marcas de nossa sociedade. O mito da "democracia racial" precisa ser desconstruído e o racismo estrutural, que se manifesta de modo perverso e não velado, precisa ser combatido.

Por racismo estrutural podemos compreender, resumidamente, as formas de pensamentos e práticas históricas, institucionais e culturais,

no interior de uma sociedade e em determinado tempo histórico, que sobrepõe um grupo ou categoria social, no sentido de superioridade aos demais. Esse racismo estrutural se mostra ativo e excludente na história, legitimando outras formas de racismo que se manifestam em nossas sociedades.

Ainda estamos envolvidos numa visão etnocêntrica que demonstra, por vezes, desconhecimento dos diferentes modos de vida e de cultura, de arte, de crenças, de moral, de costumes e de hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano, levando ao desrespeito e a desvalorização de determinados grupos, povos ou culturas, originando atitudes de exclusão e preconceito.

No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais (GOMES, 2012, p. 102).

Infelizmente o preconceito e a discriminação racial são processos que permeiam a construção da identidade do brasileiro. Viver e se formar, constitui-se no conhecimento e na luta pela construção de nossa identidade. A escola então, assume uma das posições privilegiadas dessa construção.

Um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do indivíduo desde a infância é a escola. Infelizmente, é também um dos lugares em que o preconceito e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete os processos sociais da sociedade em que o indivíduo está inserido (FERREIRA; CAMARGO, 2011).

Os sujeitos negros presentes na escola precisam de uma educação que os torne fortes e conscientes, contanto com o compromisso de todos os demais grupos e indivíduos da sociedade, para a superação de uma posição de inferioridade e de exploração, para uma posição de igualdade de poder, de reconhecimento e de cidadania.

Graças à busca de sua identidade, que funcionaria como uma espécie de terapia de grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva (MUNANGA, 1989, p. 116).

Essas considerações são inerentes a Educação de toda sociedade, portanto cumprem uma missão que as instituições escolares não podem se esquivar, já que, como já afirmamos, buscam educar e formar o cidadão, desenvolvendo suas plenas capacidades, inclusive para a preparação e inserção no mundo do trabalho.

Conclusão:

Como já afirmamos estamos vivendo a pós-modernidade, marcada pela incerteza e pela pluralidade. Para os processos de formação humana, devemos ter em mente que uma saída é repensar a escola. Não se trata de mais um ataque contra a escola, mas compreender que seu papel continua atual e necessário. Continuamos precisando dela para nos tornar humanos e sujeitos da história, não apenas tendo acesso ao conhecimento do homem, mas transformando-o e nos formando como cidadãos.

Uma cidadania exigente e plena que procure respeitar nossos direitos civis, políticos e sociais, mas que nos impulse a realizar nossos deveres democráticos e éticos, vivendo em sociedade e ampliando a nossa capacidade de saber viver e interagir com o outro e como o mundo.

No sentido da formação para o trabalho, o novo trabalhador deve ter em mente uma atitude de aprendizagem contínua, colaborativa e autodidata, feita não apenas nas instituições escolares, mas em várias outras instâncias onde a vida social acontece. Deve saber se relacionar criticamente com o próprio trabalho, com a comunidade que faz parte, e com diferentes grupos sociais, tendo consciência para reagir contra o sistema que oprime e exclui.

Essa formação integral é cada vez mais necessária nas escolas, que se considere a pluralidade e multiculturalidade existentes, que se compreenda as questões de identidade e se reconheça os educandos como sujeitos comprometidos com uma educação étnico-racial que leve a todos para uma plenitude como sujeitos da história.

Referências:

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, vol.21 nº. 41, Rio de Janeiro, jan./jun, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862008000100001&script=sci_arttext Acesso em: 20 abr. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº. 100, Campinas SP, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300020 Acesso em: 20 abr. 2020.
- BRASIL, **Lei 9394/96** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL, **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 15 abr. 2020.

- CERUTTI, Simona. Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVIII. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas:* a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 173-201.
- FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932011000200013&script=sci_abstract&tln-g=pt Acesso em: 15 abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo, Nova Crítica, 1977.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98–109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%AD-culo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf Acesso em: 20 abr. 2020.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 4ª Ed. 1982.
- LEONTIEV, Alexis. **O homem e a cultura.** *in* O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas resiginificadas pelo debate contemporâneo na educação. Campinas: Alínea, 2005. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PETProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf Acesso em: 10 abr. 2020.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira; perspectivas e dificuldades. *Pade: Revista do Centro de Referencia Negro-Mestiço*, Salvador, v. 1, p. 23-27, 1989.

- O GLOBO. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2017. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/edu-cacao/ibge-23-dos-jovens-de-15-29-anos-nao-estudam-nem-trabalham-23748808 Acesso em: 14 abr. 2020.
- SANTOS. Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade** (dissertação). Universidade Estadual do Norte do Paraná: Paraná, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf Acesso em: 14 abr. 2020.
- SAVIANI. Demerval. **Ochoque teórico da politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV, v. 1, nº 1, p. 131 152, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=s-ci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 abr. 2020.

CURSOS TÉCNICOS E ECONOMIA CRIATIVA: APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA, NO CEFET E NOS IF DE MINAS GERAIS

Amauri Araújo Antunes Raul de Noronha Fortunato Evaristo

Introdução

É frequente o discurso de que o ensino técnico e profissional é um dos melhores caminhos para o enfrentamento daquilo que se convencionou denominar "crise" no Ensino Médio. Nos anos 70 e 80 do século XX, o ensino profissional no 2º. grau (antiga denominação do atual Ensino Médio) tornou-se obrigatório, nos termos da lei 5.692/71; atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instauradas pela lei 13.415/2017, percebe-se novo movimento em direção à formação técnica e profissional, considerada como uma das estratégias para ampliar as possibilidades de escolhas aos estudantes, reduzir a evasão no Ensino Médio e contribuir para que os jovens percebam novos sentidos e oportunidades na educação.

Curiosamente, os autores do presente artigo são egressos de cursos técnicos (Eletrônica e Administração de Empresas) e prosseguiram a formação profissional em cursos da área artística, mais particularmen-

te: Teatro. Tal característica conduziu em grande parte a pesquisa que resultou no presente artigo.

Apesar de uma diferença superior a 3 décadas na idade dos autores e, consequentemente, em suas vivências no Ensino Médio e Técnico, ficou evidente para eles que, desde os anos 80 do século XX, são poucas as opções de formação técnica na área artística. Tal fato faz com que muitos possíveis artistas se matriculem em cursos com os quais não têm tanta afinidade e que, talvez, tenham se tornado atrativos apenas pela falta de opções.

Esta constatação subjetiva, deve ser observada como um indício de que a simples oferta de formação profissional não significará efetiva ampliação de possibilidades, uma vez que o repertório de cursos técnicos, pelo menos nos Institutos Federais (IFs) e nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), é ainda bastante limitado.

Os cursos na área de Produção Cultural, nos CEFETs e IFs de todo o país, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha referentes à 2018, representam apenas 1,62% do total de matrículas. Por outro lado, os cursos nas áreas de Gestão, Controle e Processo, Infraestrutura e Recursos Naturais, juntos, respondem por 56,36% do total de matrículas nos cursos técnicos e integrados.

Quando são observados os subeixos a que pertencem os cursos ofertados pelos IFs e CEFETs, constata-se que, em todo o Brasil, são apenas 42 cursos voltados ao subeixo Arte e Cultura, nos quais estavam matriculados pouco mais de 2 mil estudantes e apenas 358 eram concluintes. A título de comparação: são 959 os cursos de Informática, e quase 76 mil matrículas.

A oferta de cursos técnicos, na Rede Federal, segue premissas estratégicas, entre as quais constam o atendimento das demandas e a observação dos perfis econômicos regionais. Diante disso, uma questão torna-se central no presente artigo: será que a oferta de cursos dos Institutos Federais e do CEFET sediados no Estado de Minas Gerais está efetivamente sintonizada como as necessidades regionais? Ou ainda, estará ela adaptada às características socioeconômicas do século XXI?

Diante de um questionamento tão amplo, adotou-se como estratégia uma investigação exploratória focada na oferta, por parte das instituições mencionadas, de cursos técnicos para a área cultural e ar-

tística. No presente texto, esta investigação perpassará pelo histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil e pelos arranjos da Economia Criativa, principalmente em Minas Gerais.

Metodologia

Para a produção destes apontamentos, partiu-se de pesquisa documental, coletando dados sobre a Indústria Criativa no Brasil em documentos disponibilizados pelo sistema da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (Firjan), conjuminados com material específico sobre o estado de Minas Gerais (foco geográfico deste artigo) publicados tanto pela Firjan quanto pelo observatório P7 Criativo, da Agência da Indústria Criativa de Minas Gerais.

No que tange aos dados sobre os Institutos Federais, foram consultados os documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), incluindo aqui os dados disponíveis na plataforma Nilo Peçanha e, por fim, com vistas a confirmar informações e atualizá-las para o início de 2020, foram consultadas, uma a uma, as páginas dos institutos federais e Cefet localizados no Estado de Minas Gerais, verificando-se, especificamente, os editais de oferta de vagas para o primeiro semestre de 2020.

É possível considerar que a pesquisa documental que embasa esse texto possui um caráter exploratório e descritivo, mais do que um procedimento extensivo, uma vez que os materiais consultados ainda não receberam tratamento analítico direcionado ao aspecto aqui desenvolvido, qual seja: a atuação dos Institutos Federais e do CEFET, em Minas Gerais, na oferta de Formação Profissional de nível Técnico para a Indústria Criativa do ramo Artístico e Cultural.

Por tais aspectos, é possível afirmar que se trata de uma abordagem qualitativa, muito embora apoiada em material de caráter quantitativo, disponibilizado pelas instituições supracitadas.

A Economia Criativa em Minas Gerais

Ao considerarmos Economia Criativa como uma área de estudos e pesquisas, nos deparamos com o signo da inovação, tanto por esta ser base para os postulados da área, juntamente com a criatividade, quanto pelo fato de se tratar de uma conceituação muito recente e que somente no século XXI passou a ser efetivamente incorporada em estratégias políticas e macroeconômicas. Em linhas gerais, é possível afirmar que este segmento tem seus fundamentos no capital intelectual e nos direitos autorais e que são considerados como elementos marcantes deste setor: o conhecimento, o talento e a criatividade.

Importante destacar que se, conceitualmente, a Economia Criativa é algo recente, sua existência, não o é:

(...)o desejo de criar coisas que vão além da dimensão pragmática (coisas que são bonitas ou que comunicam um valor cultural através da música, teatro, entretenimento e artes visuais ou, ainda, que comunicam uma posição social através do estilo e da moda) é tão antigo quanto a humanidade. Sempre existiram e existirão pessoas com a imaginação e os talentos necessários para consegui-lo, assim como pessoas que pagarão por ele. Esta é a base da economia criativa (NEWBIGIN; 2010, p 15)

Neste sentido, na Economia Criativa, percebe-se a alteração das estruturas de precificação do produto, uma vez que não está pautada na relação utilitária e na materialidade, mas por um valor intangível que se relaciona à expressão de algo, a valores afetivos ou culturais. Aos valores comumente utilizados para a composição do preço, tais como matéria prima, custo de produção, distribuição, comercialização e lucro a Economia Criativa agrega um novo valor, de caráter estético, vivencial e subjetivo, que não segue as regras tradicionais do mercado.

Como exemplo, podemos tomar o fato de que, na contemporaneidade, o segredo do sucesso de boa parte dos produtos existentes no mercado está relacionado a dois aspectos criativos: o design e o marketing. A maior parte das vendas de bens de consumo se deve a aspectos que não pertencem à produção ou à tecnologia empregada no fabrico, mas à estratégia de divulgação e exposição do produto, ou mesmo da marca, repletas de apelos e estímulos argumentativos inerentes a conceitos estéticos. Diante do exposto até aqui, é perceptível que os estudos sobre a Economia Criativa exijam adaptações nos procedimentos comumente utilizados para verificação de impactos econômicos e produção de riqueza, uma vez que é um setor que poucas vezes se apresenta de maneira independente. Afinal, como mensurar o quanto das vendas de um produto industrial decorre das estratégias de marketing, ou do design? Além disso, é um setor que convive com a sazonalidade e a alta informalidade, elementos que dificultam ainda mais um mapeamento preciso de seu impacto econômico.

Tradicionalmente, a Economia Criativa, no século XXI, caracteriza-se em quatro grandes segmentos: consumo, cultura, mídias e tecnologia.

Mesmo com frequentes variações nas propostas classificatórias da Economia Criativa, costuma-se considerar que o campo do consumo abranja design, arquitetura, moda e publicidade; cultura responderia pelas artes, pelo patrimônio (material e imaterial) e boa parte do entretenimento; em mídias se faz presente o mercado editorial, jogos e o os produtos audiovisuais; em tecnologia temos o segmento biotecnologia, todo o campo da pesquisa e do desenvolvimento, além das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Em cada um destes campos, uma série de indústrias está constituída, com grupos de trabalhadores criativos atuando nestas indústrias. Mesmo em indústrias não pertencentes ao campo da Economia Criativa há demanda por estes profissionais. Ao que parece, o mercado aponta a carência deste profissional inovador e criativo, nas Indústrias Criativas e, também, naquelas já plenamente consolidadas.

Importante destacar que para ser incluído como participante da Economia Criativa, o produto criativo precisa resultar em valor monetário. Não se trata apenas de uma atividade artística, por exemplo, mas de uma atividade que resulte em produção de riqueza. Uma pintura pode ser esteticamente bem avaliada, mas se não for comercializável, não integrará a Economia Criativa. Ou seja: é preciso estar no mercado. É isto que faz com que uma marca tenha um valor imensurável, fundamental para a vida de diversas empresas, apesar de ser, basicamente, um simples desenho.

Não obstante sua importância, foi apenas no final do século XX que as plataformas políticas começaram a especificar propostas para a

Economia Criativa. O Reino Unido é considerado pioneiro nesta área. Em 1983, no governo Margaret Tatcher, deu-se início ao reconhecimento oficial a este setor econômico na economia global do país, pouco tempo depois, a necessidade de políticas econômicas específicas para a cultura já era comum em diversos países.

No Brasil, em 1986, no governo José Sarney, foi promulgada a lei 7.505 dispondo sobre benefícios de renúncia fiscal via imposto de renda, para doações, patrocínios ou investimentos em ações culturais ou artísticas. Cinco anos depois, no governo Fernando Collor, em 1991, surge a lei 8.313, conhecida como lei Rouanet, constituindo o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e restabelecendo princípios da lei de 1986, proporcionando uma sistematização que anteriormente apenas fora esboçada.

Conforme divulgado pelo Ministério da Cultura (MINC), em 2018, 27 anos após a promulgação da Lei Rouanet, um balanço da Fundação Getúlio Vargas (FGV) apontava que a Lei não só impulsionava a Indústria Criativa brasileira como gerava dividendos, o que resultara até então em 49,8 bilhões de reais injetados no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, dos quais 18,5 bilhões provinham da própria cadeia produtiva movimentada pelos mais de 50 mil projetos realizados até então.

Apesar de ser uma pesquisa extensiva e detalhada, não foi possível mensurar o impacto no mercado de consumo que tais projetos proporcionaram, não foi possível avaliar, por exemplo, os recursos movimentados com a venda de produtos como livros, ingressos, catálogos ou os gastos do público em geral com hotéis, bares, restaurantes, transporte etc.

O estudo da FGV mostrou que entre os projetos aprovados pela Lei Rouanet, as áreas de Patrimônio Cultural, Artes Cênicas e Música eram as que movimentavam maior volume de recursos e geravam maior impacto na economia, mostrava ainda que 66% dos serviços contratados foram de valores inferiores a 50 mil reais, ou seja: pequenos fornecedores, o que explica a grande capilaridade na distribuição de recursos.

Segundo dados da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro - FIRJAN (2019), entre 2004 e 2017 a participação do PIB criativo no PIB nacional variou entre 2,09% e 2,64%, totalizando 171,5 bilhões

de reais em 2017, cifra comparável ao valor de mercado da Samsung, sexta marca mais valiosa do mundo.

Com relação à mão de obra, o estudo da FIRJAN aponta que desde 2015 os empregos criativos representaram 1,8% de toda a mão de obra formal no Brasil, somando mais de 800 mil empregados. Destes, a área de Consumo (Publicidade, Arquitetura, Design e Moda) responde pela maior parte (48%), sendo a área cultural a menos expressiva delas, com 6,8%. Este mercado de trabalho, porém, é ainda muito pouco conhecido. Estima-se que para cada 5 empregos formais na área criativa, haja uma pessoa jurídica atuando no setor. Identifica-se também que o crescimento anual do número de Micro e Pequenas empresas na área criativa tem sido quase 5 vezes superior à média nacional. Além disso, há uma grande quantidade de trabalhadores informais neste mercado criativo.

Em Minas Gerais, foco do presente ensaio, a Economia Criativa gerou, em 2017, uma riqueza de aproximadamente 10,3 bilhões de reais, sendo responsável por 1,8% de toda a riqueza produzida no estado. Ao todo, existiam 22,9 mil empresas da Economia Criativa em Minas Gerais, 3% do total de empresas do estado. Esta participação, porém, ainda é inferior à média nacional, que é de 3,8%, o que indica que há espaço para crescimento no número de empresas da área, no estado.

Os critérios metodológicos empregados podem produzir grande variação nos resultados nominais para o impacto da Economia Criativa no PIB. Entre as variáveis que precisam ser definidas encontram-se a definição de quais atividades econômicas serão consideradas como participantes da Economia Criativa, há várias delas que não são consensuais: gastronomia e turismo, por exemplo. Um aspecto ainda mais crítico é o fato de que há diversos graus de criatividade nas atividades econômicas, há aquelas totalmente vinculadas à Economia Criativa e há aquelas que se enquadram apenas sob alguns aspectos ou em parte de seus processos.

A pesquisa RADAR, publicada pelo observatório P7 criativo, uma iniciativa resultante da articulação institucional entre agentes públicos e privados, adotou uma metodologia que articulava informações relacionadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), à Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e à Classificação Anual de Atividades Econômicas (CNAE) atualizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo estes dados, no estado de Minas Gerais, em 2016,

cerca de 450 mil empregos formais estavam ligados à Economia Criativa, quase cinco vezes mais do que a estimativa da FIRJAN em 2017 e equivalente a quase 10% do total do estado. Segundo a pesquisa da P7, mais da metade destes empregados estaria no campo ligado à cultura.

Ainda segundo o levantamento do P7, na Economia Criativa mineira, em 2016, existiam 63 mil empresas, a maioria de micro e pequeno porte, quase três vezes mais que as estimativas da FIRJAN, em 2017.

Um dado, porém, parece persistir: mais da metade dos trabalhadores da Economia Criativa mineira (52%) apresenta formação de nível Médio, caracterizando este setor como um setor com pouca incidência de profissionais localizados nos extremos das tabelas de escolaridade (nível superior ou muito baixa escolaridade).

É possível afirmar que, na área cultural da Economia Criativa brasileira e mineira, os diplomas não tenham grande importância, sendo valorizado o conhecimento empírico e a experiência. Trata-se, também, de uma área de baixos salários, em relação à média nacional, 41% menor.

Por fim, destaca-se a existência de verdadeiros polos de Economia Criativa no estado, os municípios de Belo Horizonte, Juiz de Fora, Uberlândia e Contagem são exemplos desta polarização, os quatro respondem por mais de um terço dos empregos formais da Economia Criativa de Minas Gerais.

Após este breve panorama da Economia Criativa em Minas Gerais, passemos à observação um pouco mais detalhada sobre a Rede Federal de Educação, mais precisamente sobre os IFs e o CEFET de Minas Gerais.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2008, por meio da lei nº 11.892, o governo federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No mesmo ano, foi divulgado pelo Ministério da Educação o documento intitulado "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes" (MEC/SETEC; 2008) em versão impressa, e quase dois anos depois, o documento retorna

em uma versão digital, denominada: "Um novo Modelo em Educação Profissional" (MEC; 2010).

Este documento, em suas duas versões, é fundamental para a compreensão sobre a concepção que nortearia esta nova instituição de educação profissional e tecnológica. Nele, está explícito que o objetivo central deste novo modelo seria o estabelecimento de condições estruturais para o desenvolvimento educacional e socioeconômico do Brasil, com justiça social, equidade e inovação tecnológica, além de competitividade econômica.

Mais importante, porém, que uma sequência de objetivos ampla e generalista, ou alguma definição técnica de o que será esta nova instituição de ensino, há neste documento um princípio ordenativo:

Mais que se definirem por instituições que ofertam a educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social. (MEC; 2010, p 18)

A determinação do "bem social" como primazia, resulta em novo direcionamento para a Formação Profissional no país. O projeto previa a abertura de novas perspectivas para o Ensino Médio, principalmente ao adotar a formação humana e cidadã como precedentes à qualificação profissional e para o exercício de atividades laborativas.

É importante destacar a incidência do termo "Cultura" e de seus derivados diretos no referido documento. Das 23 páginas que compõem a versão digital, 5 cumprem função estética ou estrutural-organizativa, restando 18 páginas efetivamente informativas, com textos de maior extensão, nestas encontram-se 21 referências à "Cultura", empregada na acepção de hábitos sociais e religiosos, de conhecimento popular e de arte, muito embora o vocábulo "arte" seja citado apenas 2 vezes. Na manifestação escrita que explicita a concepção e as diretrizes da nova educação profissional e tecnológica há mais de uma referência à "cultura" em cada página, índice extremamente alto se considerarmos que "profissional" e suas variantes, vocábulos relacionados ao elemento motriz do próprio documento, ocorrem menos de 10 vezes.

Comparadas com as propostas que inauguraram o projeto de formação profissional no Brasil, pouco mais de um século antes, ficam nítidas as transformações sofridas pelo conceito de Formação Técnica em nosso país.

Em termos numéricos isto é ainda mais evidente: em 1909 eram apenas 19 unidades, atualmente são mais de 640.

No entanto, a grande transformação se dá no campo sociopolítico. A primeira proposta do governo republicano brasileiro para a qualificação profissional foi denominada "Escolas de Aprendizes Artífices", e foi instituída pelo decreto 7.566, assinado por Nilo Peçanha em 23 de setembro de1909. No referido documento, composto por 18 artigos, dispostos em cerca de 4 páginas, há 20 referências ao termo "escola" e 11 ao termo "officina".

Percebe-se que, em 1909, a ideia era constituir uma escola que estaria centrada na atividade prática das oficinas, uma formação para o trabalho, com praticamente nenhuma bagagem cultural. O diretor geral de cada unidade seria nomeado por decreto e ficaria responsável pela gestão da escola, além da formação em horário noturno, que seria uma formação primária (alfabetização e rudimentos de matemática, para os que não os tivessem) e um curso de desenho técnico, para os aprendizes que necessitassem deste conhecimento em sua prática profissional. Os mestres que coordenariam as oficinas seriam contratados por até quatro anos. O diretor receberia o dobro da remuneração dos mestres.

Conforme a lei, seria permitida a venda de "artefactos" produzidos nas "oficinas", com a finalidade de pagar os insumos necessários às atividades. O lucro (resultado das vendas, menos pagamento de insumos) seria distribuído entre o diretor, os mestres das oficinas e os aprendizes, 2/3 da renda líquida das vendas era distribuído aos estudantes.

Naquela época, a escola de artífices focava em qualificar mão de obra e em oferecer opção profissional aos filhos das classes proletárias, garantindo assim, também, o controle social sobre estes jovens, evitando que se tornassem um empecilho para a construção da nação.

Segundo a teoria marxista (MARX; 1985), produzir sua própria existência por meio do trabalho é característico do ser humano, sendo que o labor promove uma transformação dupla: do mundo e do ser. Para Marx, haveria uma ação dialética na relação do homem com a

natureza, de forma que ao mesmo tempo em que o homem altera a natureza por meio de seu trabalho, a natureza também o transforma.

De certa forma, esta idealização em relação ao trabalho tem sido uma constante na estruturação do Ensino Técnico e da Formação Profissional no Brasil. O argumento de que a formação para o trabalho promoveria uma transformação nos estudantes, principalmente nos egressos de classes menos favorecidas, tem estado presente com maior ou menor ênfase em quase todos os projetos da área.

Mesmo com a permanência de um ideário no mínimo questionável, ocorreram mudanças pontuais nos propósitos da Formação Profissional e Técnica ao longo do século XX, quando foi-se tornando estratégica para o país, migrando gradualmente da área agrícola e artesanal para uma formação sintonizada com o mercado e com a industrialização. As escolas de Aprendizes tornaram-se Escolas Industriais e Técnicas (1942), posteriormente Escolas Técnicas Federais (1959), depois Centros Federais de Educação Tecnológica -CEFETs (1994), até chegarem ao modelo constituído em 2008. Ao mesmo tempo em que a industrialização conformava o trabalho à ideia de mercadoria, esgarçando as relações entre trabalhador e produto do trabalho, os cursos técnicos no Brasil adquiriram um formato tecnicista e segmentado, centrado em princípios econômicos e na subdivisão de tarefas, além de continuarem pouco afeitos à formação humanista.

Ainda hoje, em pleno século XXI, percebemos discursos que defendem a formação profissional como principal integradora do indivíduo à sociedade e garantidora de menores níveis de violência; ou ainda discursos que consideram que a Formação Técnica deveria voltar-se apenas para a qualificação profissional para atender o "mercado". A permanência de tais discursos simplistas demonstra a importância de o projeto apresentado em 2008 ter privilegiado a formação humana e cidadã, antes da formação laborativa.

A aposta presente neste modelo era que a Formação Técnica passaria a privilegiar a cidadania, qualificando indivíduos críticos e dotados de autonomia, mais até do que a formação para o trabalho, como tinha sido até então.

O crescimento vertiginoso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica demonstra o quanto foi investido neste modelo. Em 2002 havia 140 escolas de Formação Técnica em todo o país. Em 2008, quando foi implantada a Rede Federal, o número de unidades já estava em 227. Três anos depois, este número já ultrapassava 300 unidades. Em 2014, eram mais de 500 unidades. Em 2018, este número ultrapassou a marca de 650 unidades de ensino, entre campus e campus avançados. Em 10 anos, apenas, foram implantadas mais de 420 novas unidades, uma média superior a 40 unidades/ano.

Segundo dados do Ministério da Educação, atualmente, a rede está presente em todas as unidades federativas, são 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma Universidade Tecnológica Federal (Paraná – UTFPR), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 23 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II e seus campi.

Em Minas Gerais, recorte explorado no presente artigo, são 5 institutos federais (IFMG – Minas Gerais e IFTM – Triângulo Mineiro; Sul de Minas; Sudeste de Minas; e Norte de Minas), um CEFET, e 6 unidades ligadas às Universidades Federais. Ao todo são 71 unidades de ensino, sem contar as sedes administrativas. São 50 campi, 15 campi avançados e 6 unidades vinculadas a Universidades Federais.

Proporcionalmente, em número de unidades de ensino, o estado de Minas Gerais corresponde a cerca de 11% da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2018, segundo dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, o Estado de Minas Gerais contava com aproximadamente 120 mil matrículas em curso, distribuídas por quase 1.500 cursos. Destas, 89 mil referiam-se à ensino presencial, sendo que 44.700 estavam matriculados em cursos técnicos subsequentes ou integrados ao Ensino Médio.

Diante de tais números, percebemos a representatividade de Minas Gerais no que se refere a unidades de ensino e número de matrículas, dentro do contexto da formação profissional federal, em nível técnico. É correto afirmar que em números absolutos Minas Gerais equivale a pouco mais de 10% de toda a Rede Nacional. Assim, uma análise sobre os cursos ofertados no estado aponta com razoável precisão para o cenário brasileiro.

Minas formando técnicos para a cultura.

Como apresentado anteriormente, a Economia Criativa é uma área de crescente interesse social, além de representar algo como 1,8%

do PIB, agrupar pouco mais de 3% das empresas e responder por até 10% do mercado de trabalho do estado de Minas Gerais (dependendo dos critérios para a definição de o que é efetivamente esta área). Vimos também que um dos eixos norteadores dos IFs e CEFETs seria a formação cidadã, com ênfase no aspecto cultural. Sabe-se que Cultura e Arte é ramo da Economia Criativa que agrupa mais da metade dos trabalhadores formais do setor. Além disso, esta é uma área na qual predomina a formação de nível médio.

Diante de tais aspectos, era de se esperar que cursos técnicos relacionados à Cultura e Arte fossem numerosos e frequentes em todas as unidades da Rede Federal, inclusive em Minas Gerais. Esta era a premissa que orientava a investigação sobre a oferta de vagas diretamente ligadas à Economia Criativa nos IFs e no CEFET em Minas Gerais. Para tanto, optou-se pela exclusão das escolas ligadas às universidades, por não estarem obrigatoriamente comprometidas com as condições do mercado regional e local.

A questão básica era: será que a análise dos números de vagas para cada curso, demonstrará uma clara ligação com o perfil econômico da região e o compromisso com as respectivas diretrizes das instituições de ensino federais?

Foi realizado o levantamento de vagas ofertadas, a partir dos editais para o ingresso em cursos técnicos (Integrados ao ensino médio, ou subsequentes), na modalidade presencial. Tal levantamento foi cotejado com os dados compilados na Plataforma Nilo Peçanha, referentes ao ano de 2018, e verificou-se estarem condizentes, o que permite dizer que, pelo menos na aparência, este levantamento resultou em um diagnóstico válido da oferta de vagas. Ao iniciar-se a análise surgiu uma primeira dificuldade, relacionada à definição de o que seriam cursos diretamente ligados à Economia Criativa.

Ao analisar os dados, verificou-se uma evidente preocupação dos IFs e do CEFET de Minas Gerais em direcionarem a maior parte (54,82%) das vagas de seus cursos para áreas correlacionadas com a Economia Criativa. Com destaque para os cursos da área de tecnologia (Biotecnologia, P&D, TIC) e os relacionados ao ramo do consumo (Arquitetura, Design, Moda, Publicidade Marketing), que respondem por aproximadamente 2/3 das vagas que se correlacionam à Economia

Criativa. Neste grupo, destacam-se cursos como administração, edificações e informática, com grande quantidade de vagas.

Restava, porém, identificar os cursos que seriam efetivamente da Economia Criativa. Para isto, foi consultado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, edição 2014. Percebeu-se que lá não há um eixo específico para a Economia Criativa, considerou-se então que Produção Cultural e Design seria o eixo que mais se aproximaria do conceito. Neste eixo estão arrolados 30 cursos técnicos, incluindo cursos das áreas artísticas, design, comunicação, multimídias e vestuário, entre outros.

Esta opção não resolveu o problema, uma vez que Comunicação, por exemplo, integra também o eixo de Informação e Comunicação. E o curso de Marketing, por exemplo, que está no eixo de Gestão e Negócios, apresenta certamente uma estreita relação com a Economia Criativa. A conclusão foi de que o CNCT não contempla, efetivamente, a Economia Criativa como eixo independente, mas de maneira transversal, o que dificulta muito o levantamento aqui proposto.

Quando considerados os cursos a partir dos quatro grandes segmentos da Economia Criativa (consumo, cultura, mídias e tecnologia), depara-se com novo problema, uma vez que o segmento tecnologia apresenta pontos de inserção em diversas áreas. Para contornar este problema, considerou-se aqui apenas os três outros segmentos, mais facilmente delimitados. Disto resultou o seguinte quadro sintético:

Instituição	Nº de	Nº de	Vagas	Economia	Vagas - %
	Campus	cursos		Criativa	
				(cultura,	
				mídias e	
				consumo)	
CEFET	9	38	2.229	2	108 – 4,8 %
IF Triângulo	10	43	1.734	0	0
IFMG	17	72	3.025	1	40 – 1,32%
IFNORTE	11	59	2.566	2	106 – 4,13%
IFSUDESTE	10	70	2.442	3	105 – 4,30%
IFSUL	8	49	2.065	2	70- 3,38%
Totais	65	331	14.061	10	429 – 3,05%

Tabela 1 – Cursos e Vagas

Percebe-se que os Institutos Federais adotam matrizes distintas, tanto que a participação de cursos relacionados ao recorte estabelecido apresenta grande variação, de 0% a 4,8%. A análise indicou também, o pequeno número de vagas ofertadas aos cursos relacionados com os setores de cultura (Artes Cênicas, Expressões Culturais, Música, Patrimônio & Artes) e mídia (Audiovisual e Editorial). Há apenas um curso Técnico de Teatro (Diamantina) e um de Comunicação Visual (Passos).

De certa forma, tal resultado já seria esperado, uma vez que as atividades culturais - "atividades humanas, compreendidas em sua dimensão econômica, que criam, expressam, interpretam, preservam e transmitem conteúdo simbólico na produção de bens e serviços" (VA-LIATI; 2017, p. 24) - são muito suscetíveis às flutuações econômicas, por isso consideradas arriscadas, incertas e imprevisíveis, mesmo para os agentes especializados do setor.

Tais características podem ser responsáveis pela pequena oferta de cursos na área. No entanto, isto contradiz as próprias diretrizes dos IFs e CEFETs de priorizarem a formação cidadã, de não colocarem em primeiro plano a formação para a atividade laboral e de contribuírem para a busca de alternativas pedagógicas e curriculares para o Ensino Médio.

Mesmo se considerarmos o aspecto econômico, a baixa oferta de cursos em Cultura e Mídia foge ao que se tem percebido na área. A pesquisa RADAR, produzida pelo observatório P7 Criativo, indica que 52% dos trabalhadores da Economia Criativa, ou seja, aproximadamente 240 mil pessoas, atuam na área de Cultura. Medeiros Júnior,

Grand Júnior e Figueiredo (2011), analisando a importância da Economia Criativa na cidade do rio de Janeiro, concluíram que a área responde por 11% dos empregos e 10% da massa salarial do município, a maior parte deles na área de Cultura. O Departamento de Economia e Estatística (DEE/SEPLAG) do Rio Grande do Sul, em 2019, divulgou os dados da pesquisa "Indicadores de emprego na economia criativa no RS (2006-2017)", onde é possível observar que a área respondia, em 2017, por 4,1% do total de empregos do estado (cerca de

130 mil empregos) e por 6,6% do total de empreendimentos (mais de 27 mil empreendimentos), dos quais 46.391 (35%) atuando em Cultura e Mídia. Somente na área de artes, no RS em 2017, eram mais de 14 mil Micro Empreendedores.

Diante do exposto, parece evidente que há um descompasso entre a oferta de vagas para a Economia Criativa, pelo menos para as áreas de Cultura e Mídias, e sua relevância para a Economia de Minas Gerais e, possivelmente, do país. O levantamento de motivos e a investigação das causas para tal fato demanda investigações mais detalhadas. Cabe porém aos gestores e à comunidade dos IFs e CEFETs a alteração deste cenário, de forma a contribuir para o cumprimento de suas diretrizes, para a melhoria da formação profissional de uma importante área da economia, e para, efetivamente, contribuir para a superação da crise do ensino médio, oferecendo alternativas reais para a formação profissional, cidadã e humanística.

REFERÊNCIAS

- ASCOM MINC. Projetos da Rouanet injetaram R\$ 49,78 bilhões na economia em 27 anos. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1909]. Disponível em:
- https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 14 maio 2020.
- BRASIL. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 14 maio 2020.
- BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 14 maio 2020.

- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 maio 2020.
- BRASIL. **Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.** Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm >. Acesso em: 14 maio 2020.
- BRASIL. **Lei 7.505, de 2 de julho de 1986**. Brasília: Presidência da República, [1986]. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7505.htm>. Acesso em: 14 maio 2020.
- BRASIL. **Lei 8.313, de 23 de dezembro de 1991**. Brasília: Presidência da República, [1991]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm. Acesso em: 14 maio 2020.
- DEE/SEPLAG. Indicadores de emprego na economia criativa no RS (2006-2017). 2019.
- JURACY, Caetana. (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008**. Comentários e Reflexões. Natal: IFRN, 2009.
- MARX, Karl. **O Capital:** crítica de economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. volume 1, livro 1.
- MEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes. 2010.
- MEC/SETEC. CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉC-NICOS. 3. ed. 2014.
- MEDEIROS JUNIOR, H.; GRAND JUNIOR, J.; FIGUEIRE-DO, João Luiz de . **A importância da economia criativa no desenvolvimento econômico da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Extraordinária de Desenvolvimento, 2011.

- NEWBIGIN, John. **A economia criativa**: um guia introdutório. Série Economia Criativa e Cultural. Londres (Reino Unido): British Council Unidade de Economia Criativa, 2010.
- PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.
- VALIATI, Leandro; FIALHO, Ana Letícia do Nascimento (org). **Atlas econômico da cultura brasileira:** metodologia I. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2017.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO FUNDAMENTADA NO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E NA FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

José Barbosa da Silva Rosa Oliveira Marins Azevedo Maria Francisca Morais de Lima

INTRODUÇÃO

Sabemos que adotar o trabalho como princípio educativo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preocupada com uma formação voltada para o mundo do trabalho é, sem dúvida, um desafio para todos os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, haja vista as condições materiais atuais da sociedade brasileira, extremamente desfavorável para a classe trabalhadora (ANTUNES; ALVES, 2004) que sofre com as constantes transformações no mundo do trabalho, exigidas pelo capital. E neste contexto, pensar, organizar e realizar uma educação profissional que reconheça o trabalho como uma ação teórica e prática que define a essência humana, não é uma tarefa fácil para os educadores que acreditam na educação como ação emancipadora do ser humano.

Assim sendo, o objetivo da presente investigação teórica é apontar elementos que favoreçam a organização e a realização de uma educação

profissional que vise a emancipação humana por meio e pela valorização do trabalho.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica dentro da abordagem do Materialismo Histórico Dialético. Dessa forma, realizamos a leitura dos teóricos que serviram de base para discussão e reflexão da temática durante a elaboração de um portfólio, quando cursamos a disciplina denominada "Bases Conceituais em Educação Profissional Técnica", durante o mestrado, isso nos proporcionou maior entendimento e aprofundamento do assunto em epígrafe.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, organizamos o texto em três momentos. No primeiro, demonstramos que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao longo de sua história, sempre foi realizada com base nas orientações do mercado do trabalho, porém esta perspectiva tem se modificado. No Brasil, no período de 2003 a 2016, uma série de medidas foram tomadas pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação que fortaleceram as políticas públicas no campo da educação profissional, entre elas, destacamos o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39, 40 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Ainda na primeira secção deste artigo, damos ênfase ao "Documento Base da Educação Profissional no Brasil" elaborado por Moura, Garcia e Ramos, no ano de 2007, no qual os autores organizam os princípios e os fundamentos teóricos que alicerçam a educação profissional, bem como, registramos a conquista de outros dispositivos legais importantes como, por exemplo, a Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

No segundo momento, realizamos a discussão em torno da concepção do trabalho como um princípio educativo, demonstrando a relação de seu significado com uma visão de trabalho enquanto meio de realização humana, contrapondo-nos à visão reducionista de trabalho enquanto empregabilidade.

Finalmente, no terceiro momento, mostramos as complicações do mundo do trabalho atual e a necessidade de optamos por um projeto de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que contribua para a emancipação humana. E nesse sentido, enfatizamos a formação integral dos trabalhadores como um dos principais objetivos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que tem por missão formar para o mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Segundo Durães (2009), durante o Regime Militar, o Brasil vivenciou o Chamando "milagre econômico" e, entre outras prioridades daquele momento, estava a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Com o apoio do Governo Norte Americano, a idealização da Educação Profissional de Nível Médio foi gestada nos gabinetes dos tecnocratas (brasileiros e norte-americanos) através do convênio MEC – USAID, com o objetivo de gerar força de trabalho para servir o capital produtivo.

Ancorada no tecnicismo, a educação profissional estava voltada apenas para o mercado de trabalho, abandonava qualquer ideia de uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio que contivesse aspectos de uma formação crítica, reflexiva e emancipadora.

Com o fim da ditadura militar, o modelo de educação profissional tecnicista começou a entrar em declínio, dando espaço para a organização de processos formativos baseados na filosofia da Escola Unitária idealizada por Gramsci. No entanto, promover uma educação profissional técnica de nível médio desatrelada do desenvolvimento econômico do país sempre esteve distante dos planos da elite dirigente, nesse sentido, a reforma do ensino médio ocorrida nos anos 90 atendeu apenas aos interesses da internacionalização do capital e do liberalismo econômico.

O Estado em busca da modernização, mediado pelo MEC, enfatizou a política de 'formação e valorização do trabalhador' como estratégia de competitividade, qualidade e produtividade para os três setores da economia. [...] Por detrás dessa 'formação e valorização do trabalhador' está o *individualismo leoninino* da ideologia neoliberal, em que o Estado brasileiro, na busca

pela retomada do crescimento econômico, transfere para a individualidade de jovens e trabalhadores a responsabilidade de adquirir competências e habilidades, ter iniciativa própria e capacidade de resolver problemas, ter criatividade, autonomia e espírito empreendedor, a fim de se inserirem na empregabilidade, em um contexto de precarização do trabalho. (SILVEI-RA, 2007, p. 17-18, grifo do autor)

Seu objetivo é apontar elementos que favoreçam a organização e a realização de uma educação profissional que vise a emancipação humana por meio e pela valorização do trabalho. Uma perspectiva de mudança na forma de promoção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, ocorre somente a partir de 2003, com a chegada ao poder de um governo um pouco mais alinhado com os anseios e reivindicações da classe trabalhadora, pois nesse momento se intensificam as discussões em torno do ensino médio integral e da educação profissional.

Em 2007, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio ganhou o seu primeiro "Documento Base" organizado pelo MEC, por meio dos autores Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, os quais evidenciam em suas concepções e princípios, uma educação profissional articulada à educação básica que atende aos interesses dos trabalhadores. O documento produzido reafirma o compromisso com uma formação emancipadora, adotando-se como um de seus fundamentos o trabalho enquanto princípio educativo e a formação integral.

É importante lembrar que esse "Documento Base" foi fruto de intensas discussões realizadas em dois seminários promovidos pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Conforme a introdução do Documento Base, o primeiro seminário ocorreu em Brasília, em maio de 2003, e teve como tema 'Ensino Médio: Construção Política'. Suas principais ideias e resultados sobre a integração foram sistematizadas no Livro Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Porém, Moura, Garcia e Ramos afirmam que foi o segundo seminário, denominado de 'Concepções, Experiências, Problemas e Propostas', destinado a discutir somente a Educação Profissional que resultou na sistematiza-

ção de um documento publicado pelo MEC, em 2004, denominado de 'Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica'. (BRASIL, 2007, p. 6)

Conforme descrevem os organizadores do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, nas discussões dos seminários, principalmente nas do segundo, ficou claro a divisão entre duas correntes de pensamento. Uma vertente defendeu a separação entre educação profissional e educação básica, amparada no Decreto nº 2.208/97, e a outra vertente trouxe à baila e defendeu os princípios de uma educação tecnológica politécnica. Os defensores da segunda corrente de pensamento conseguiram demonstrar e convencer os participantes dos seminários de que um novo projeto de educação profissional deveria superar a dualidade entre formação específica e formação geral. Essa nova proposta também sugeriu a superação da determinação histórica do mercado sobre a educação profissional, sob a qual os processos formativos ocorriam exclusivamente nos moldes das intenções mercadológicas. Com a hegemonia do pensamento progressista, o foco principal da Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a ser a formação humana integral baseada no trabalho como princípio educativo e na preparação para o mundo. Essa nova perspectiva de educação profissional passou a valorizar a associação entre o trabalho, a ciência e a cultura, e sua configuração foi legalmente estabelecida nos Decretos nº 5.154/04 e nº 5.840/06.

A emissão do Decreto nº 5.154/04, flexibilizou as diretrizes da EPTNM, passando a articulá-la em três formas. Assim as Escolas e os Institutos de Educação Profissional passaram a ofertá-la da seguinte maneira: 1. Integrada, a qual permite que o aluno egresso do ensino fundamental curse o Ensino Técnico de Nível Médio, ao mesmo tempo e em uma única instituição. 2. Concomitante, esta forma de Educação Profissional permite que os estudantes que já concluíram o ensino fundamental ou que estejam cursando o nível médio, façam o ensino médio e técnico, ao mesmo tempo e em escolas diferentes. 3. Subsequente, este tipo é ofertado apenas aos estudantes concluintes do ensino médio.

Por sua vez, o Decretos nº 5.840/06, instituiu o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica

na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O programa atende tanto a formação inicial como a formação continuada da classe trabalhadora no que se refere a EPTNM.

Além dos decretos supracitados, outro ato governamental que consideramos relevante no processo de consolidação da nova concepção de educação profissional no Brasil foi a emissão da Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seu Artigo1º, Parágrafo Único, é definido claramente o entendimento da palavra diretriz como:

[...] o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. (BRASIL, 2012, p.1)

O Artigo 3º ratifica o disposto no Decreto nº 5.154/04, quanto à flexibilidade e a forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

Ainda é de bom alvitre frisar o disposto nos incisos de I a XVII do Artigo 6º da Resolução nº 6/2012. Neles são organizados e enfatizados os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, inclusive ressaltamos neste artigo o inciso III, que versa o seguinte: "trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular" (Brasil, 2012, p.2)

Como vimos a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao longo de sua história passou por profundas transformações, seus paradigmas foram construídos de acordo com o modelo de produção da sociedade vigente, no caso específico do Brasil, essa modalidade de ensino torna-se mais favorável a uma formação para o mundo do tra-

balho, na medida em que foi se consolidando a democracia na sociedade brasileira. Neste contexto, a EPTNM amparada em leis, decretos e resoluções, passou a ser desenvolvida de acordo com determinados princípios e itinerários formativos que valorizam a formação humana integral e, entre os princípios básicos da educação profissional, destaca-se o trabalho como princípio educativo.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O homem, ao longo da história da humanidade, para sobreviver teve que transformar a natureza. Essa transformação ocorreu através do trabalho. Segundo Saviani (2007) é o trabalho que define a essência humana, portanto, para que o homem continue garantindo a sua sobrevivência, este deverá continuar trabalhando. Além disso, a forma como este realiza seu trabalho e produz as riquezas materiais, espirituais e culturais, é que define a sua essência.

Para Ramos (2008) "trabalho não é emprego". O trabalho não é apenas uma ação produtiva voltada exclusivamente para o campo econômico. Na ótica da autora, trabalho significa "produção, criação e realização humana". Vendo-o dessa forma, o trabalho permite ao ser humano compreender historicamente as relações de produção geradoras das riquezas matérias, bem como refletir sobre a sua realidade e reanimar suas forças na luta pela melhoria das condições de trabalho e igualdade.

Ao discutirem o trabalho como princípio educativo na formação dos trabalhadores, pesquisadores ligados a uma concepção integrada de educação profissional, ressaltam a dimensão ontológica do trabalho e a definem como a sua condição mais profunda. Tais estudiosos concebem o trabalho como educativo na medida em que por meio deste, o homem garante a sua sobrevivência, transforma a sua realidade e, consequentemente, transforma a si mesmo. Assim:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e 'educativo'. (FRIGOTTO; CIVIATTA; RAMOS, 2005, p. 2)

Diante do exposto, podemos afirmar que no processo de profissionalização dos trabalhadores é imprescindível que o trabalho seja concebido como princípio educativo, até mesmo pelo fato de que as atividades pedagógicas requerem ações e planejamento específico, uma vez que estas são responsáveis pela aquisição e produção de saberes que garantirão a inclusão do trabalhador no mundo do trabalho.

Saviani (1994), ao discutir o trabalho como princípio educativo baseia-se em três sentidos do trabalho articulados ente si: o primeiro, seria responsável por determinar o modo de ser da educação em seu conjunto, em função do grau do desenvolvimento social atingido no decorrer da história, dessa forma entende-se que em cada modo de produção havia uma forma distinta e dominante de educação; o segundo sentido resultaria das exigências especificas que o processo educativo requer, face a participação direta de todos os envolvidos no trabalho socialmente produtivo; o terceiro determina o trabalho pedagógico como um fazer específico e diferenciado de trabalho.

Seguindo a linha de raciocínio de Saviani (1994), Frigotto, Civiatta e Ramos (2005), podemos conceber o trabalho como princípio educativo, na medida que este permite que professores e alunos se situem no mundo, conhecendo-o e transformando-o, consciente do como fazer, do porquê fazer e não apenas do saber fazer.

O trabalho pedagógico entendido em sua concepção reducionista do saber fazer também é questionado por Pacheco (2012), para quem o trabalho como princípio educativo, não é o simples corolário escolanovista do "aprender fazer", mas do aprender para vida e para o mundo do trabalho, assim propõe a junção do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, no ato educativo.

Para Pacheco (2012), o trabalho é a forma de se produzir conhecimentos e cultura. A ciência é a parcela sistematizada do conhecimento, na qual os fenômenos naturais e sociais são organizados em conceitos representativos de dada realidade. Por sua vez, a cultura é entendida

como o meio de produção de símbolos, representações e significados, logo, podemos concluir que a cultura é "[...] prática constituinte e constituída do/pelo tecido social, norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e expressão da organização política dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social" (GRAMSCI, 1991 apud PACHECO, 2012, p.66). Este mesmo posicionamento, de compreender a relação trabalho, ciência e cultura como elementos essenciais do trabalho como princípio educativo também é ratificado por Ramos (2008, p.5), ao afirmar:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o "aprender fazendo", nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.

Portanto, compreender o trabalho como princípio educativo requer que reconheçamos o trabalho não apenas em seu sentido econômico, concepção que, ao longo da história, tem direcionado os projetos da educação profissional com o objetivo de formar mão de obra para atender o mercado de trabalho. Precisamos reconhecê-lo, principalmente em sua dimensão ontológica, vinculando-o à ciência e à cultura, em projetos de formação profissional técnica de nível médio voltados para o mundo do trabalho, o qual está constantemente em transformação.

A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.

Conforme Antunes e Alves (2004), o processo de globalização da economia trouxe mudanças significativas no mundo do trabalho com impacto direto na vida dos trabalhadores. Para o autor, em função das

novas tecnologias, principalmente, da informática, da robótica e da microeletrônica, o mundo do trabalho tem se transformado rapidamente, promovendo mais sacrifício à classe trabalhadora, o qual se manifesta no aumento do desemprego estrutural, do trabalho informal e precarizado, aumento da terceirização do trabalho, além de maior exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho e, ainda, da desvalorização do trabalho feminino.

Além desse cenário de expropriação do trabalhador, as inovações tecnológicas inseridas no mundo do trabalho atual, resultantes das pesquisas científicas, têm favorecido o aparecimento e o desaparecimento de novas profissões. Àquelas profissões que conseguem sobreviver exigem a presença de um profissional que contenha novos conhecimentos e novas habilidades, pois "[...] além das mudanças no seu campo de especificidade, houveram também mudanças na sua forma de organização, gestão e contratação do trabalho [...]" (MANFRENDI, 2002, p. 41).

Face ao contexto de exploração, em que o capital determina os rumos da economia, dos postos de trabalho e da profissionalização, como podemos pensar, organizar e realizar uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio que se preocupe com uma formação para o mundo do trabalho e não apenas para as exigências do mercado? Ao nosso ver, um caminho que possibilita uma resposta ao presente questionamento é o que determinados autores (FRIGOTTO; CIVIATTA; RAMOS, 2005) denominam de educação profissional integral que, entre outros fundamentos, considera o trabalho como um princípio educativo e busca a formação integral do ser humano.

Ramos (2008) afirma que é durante o ensino médio que os jovens necessitam adquirir uma formação profissional. Em seu pensamento, essa formação deve ocorrer de forma integrada, ou seja, deve juntar os conhecimentos gerais da educação básica com a educação técnica profissional buscando a formação do ser humano em todas as suas potencialidades e, não apenas, uma formação técnica que vise somente conseguir um emprego. Portanto, em sua visão, formar para o mundo do trabalho nos projetos de educação profissional no ensino técnico de nível médio, exige a superação da visão reducionista, fragmentada e individualista provocada pelos itinerários formativos adotados pelo mercado. Essa deve ser substituída por uma concepção de educação

profissional emancipatória, que contribua para que o ser humano possa sair do seu estado de necessidade e, assim, caminhe para alcançar o seu estado de liberdade, como preconizou Marx (2004). Nesse sentido, Ramos (2008) ressalta que a formação para o mundo do trabalho prescinde no reconhecimento do trabalho como princípio educativo.

Consciente de que a adoção de uma formação profissional voltada para o mundo do trabalho vai de encontro aos interesses do capital, Frigotto (2007) nos chama à atenção para os desafios que devem ser superados para o seu estabelecimento, entre eles, está o compromisso de defender um projeto de sociedade igualitário, o que nos exige uma posição política, uma tomada de decisão a favor da classe trabalhadora. Além disso, o autor também defende a necessidade da integração entre educação básica e técnico profissional vinculadas às políticas públicas de emprego e renda, porém isso não significa que o trabalhador receberá uma formação profissional para atender apenas as demandas do mercado, ao contrário, essa formação está voltada para o mundo do trabalho e deve ser alicerçada nos princípios da escola unitária ou da educação politécnica ou tecnológica, que reconheça o trabalho como princípio educativo e como meio de emancipação humana. Portanto, uma educação profissional "não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas". (FRIGOTTO, 2007, p.1144).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora reconheçamos que as condições materiais da sociedade brasileira, sejam extremamente desfavoráveis aos trabalhadores, e de que os projetos de educação profissional estejam vinculados às esferas econômica, social, política e cultural da sociedade e ao modo de produção capitalista, vislumbramos a escola como um espaço de contradição, onde ao mesmo tempo em que dissemina os valores do capital, abre espaço para o discurso contra hegemônico e para a possibilidade da formação de pessoas comprometidas com a transformação social.

Cremos que adoção e o desenvolvimento de projetos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem estar pautados em práticas educacionais e itinerários formativos que reconheçam o trabalho como princípio educativo e vislumbrem a formação para o mundo do trabalho. Mesmo em uma sociedade capitalista, como é o caso da sociedade brasileira, acreditamos que é possível romper com os projetos de profissionalização alinhados somente ao capital. Assim, a luta para que se tornem hegemônicas as proposições que idealizam uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio comprometida com a formação para o mundo do trabalho e para a vida, deve ser constante.

Compreendemos que um ponto crucial para a realização de uma EPTNM fundamentada no trabalho como princípio educativo e na formação para o mundo do trabalho é a sua organização curricular, a qual deve romper com a tradição disciplinar dicotômica e fragmentada, acolhendo em sua plataforma, itinerários formativos que promovam a junção das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A integração desses elementos, sem dúvida, fortalece a realização de uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio emancipadora e, por consequência, refuta modelos de educação profissional alienantes e mantenedores do status quo.

Consideramos, ainda, que a formação para o mundo do trabalho na EPTNM, também depende de iniciativas que vinculem a formação profissional com projetos de emprego e renda, haja visto, que o trabalho formal e remunerado é um direito fundamental de todos, garantido em nossa constituição.

Temos consciência que na prática, romper com os projetos de educação profissional tradicionais tem se constituído num grande desafio para todos os profissionais que trabalham nessa modalidade de ensino na educação formal, pois apesar de algumas experiências bem sucedidas, sabemos que muito ainda precisamos caminhar, inclusive, superar nosso individualismo que geralmente nos impede de promover ações coletivas e emancipadoras.

Ressaltamos que a concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que defendemos e mostramos ao longo deste estudo, não depende somente dos arranjos e das providências governamentais. Em nossa concepção, ela depende muito de nossa capacidade de organização, o que implica em um posicionamento político e ético em prol da classe trabalhadora e da preservação da vida.

Finalmente, esclarecemos que este foi um trabalho preliminar, por isso mesmo ele poderá sofrer modificações conforme as contribuições

dos (das) leitores (as), mas entendemos que poderá contribuir para a reflexão e o debate do tema, que impacta e influencia a vida de milhares de jovens que elegem a formação profissional, em particular, a Técnica de Nível Médio, como caminho, inicial que seja, para o mundo do trabalho.

RFFFRÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 87, maio/agosto, 2004, p. 335-351.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada. **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20 de out. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.22, 21 set. 2012. 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: 27 out. 2018
- DURÃES. Marina Nunes. Educação Técnica e Educação Tecnológica: Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v.34, n.3, p.159-175, set/dez, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-Excertos. 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/23950615/O_TRABALHO_COMO_PRINC%C3%-8DPIO_EDUCATIVO_NO_PROJETO_DE_EDUCA%-C3%87%C3%83O_INTEGRAL_DE_TRABALHADO-RES-Excertos. Acesso em: 26 out. 2018.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Desafios na opção do projeto de sociedade e da relação educação básica e técnico-profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 Especial, p. 1152-1152, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 26 out. 2018.
- MANFREDI. Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. São Paulo, Boitempo, 2004.
- PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. São Paulo: Fundação Santillana. Moderna, 2012.
- RAMOS. Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado no seminário Desafio de Construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará. Belém/PA, 2008, p. 26 Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf.
- SAVIANI, D. *et al.* O Trabalho Como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. Novas Tecnologias Trabalho e Educação: Um debate Multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147 164.
- SAVIANI, D. *et al.* Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.
- SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Contradições entre capital e traba- lho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007.

OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS PARA O PROFESSOR EM TEMPOS DE URGÊNCIA SOB O OLHAR DO DISCENTE: UM ESTUDO DE CASO NOS CURSOS TÉCNICOS DO EIXO GESTÃO E NEGÓCIOS NA MODALIDADE EAD

Daniela Tavares Diana Raquel Schneider Gottschalck

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dias, vivenciamos mudanças significativas na educação, das quais muitas perpetuarão ao longo dos dias, meses e talvez anos. A única certeza que teremos é que jamais seremos os mesmos, com os mesmos pensamentos e mesmos métodos. Por conta disso, houve, nesse processo de ensino-aprendizagem, uma exigência de transformação de urgência, ou seja, era algo "para ontem", já que não havia tempo hábil para se qualificar, enfim, era chegado o tempo de colocar em prática tudo que havia sido lido nos livros.

Deparamo-nos com alunos que estavam acostumados com aulas na modalidade híbrida, tinham seus encontros presenciais, momentos de interação e alívio, inferiam, nesses momentos, uma possibilidade de esclarecer dúvidas, olhando no olho do professor, sendo que diversos alunos estudavam somente nesses encontros.

Em um piscar de olhos tudo muda: surge um vírus capaz de parar com tudo e de forma imediata. Então, nesse momento, faz-se necessário repensar metodologias, dinâmicas, didáticas, tendo como único foco o estudo 100% *online*, pensando sempre no aluno. O professor, embora seja um personagem extremamente importante nesse contexto, passa a ser um mero mediador com inúmeras responsabilidades técnicas (conhecimento), habilidades (em como lidar com o aluno), atitudes (não medir esforços para que ele permaneça) e, por fim, passa a atender todas as exigências acadêmicas, que passam a ser muitas.

Passa-se por um período de grandes mudanças, sejam comportamentais, sejam técnicas. Em meio a tais mudanças, o docente passa a ser um personagem que tem, como responsabilidade, trazer o aluno para si, ao mesmo tempo em que a escola precisa de um profissional qualificado, capaz de contribuir para que o aluno permaneça em sala de aula.

Este artigo procura evidenciar os principais desafios com os quais o docente vem se deparando frequentemente, principalmente nesses últimos dias, com profundas transformações tecnológicas que exigem não só conhecimentos tecnológicos avançados, mas também habilidades comportamentais que proporcionem uma interação satisfatória. No entanto, o aluno, que até recentemente estava em um ritmo capaz de conciliar o trabalho com estudo, atualmente se depara com um desafio ainda maior: ter equipamentos tecnológicos e conhecimentos sobre eles, a fim de permitir que a conexão com o professor e com os demais colegas ocorra em tempo real.

Considerando que se vive em uma realidade na qual a educação não chega para todos e o acesso à tecnologia é para poucos, há, nesse contexto, um personagem capaz de permitir que, mesmo com tantas dificuldades, o aluno permaneça motivado, e mais, desenvolva suas atividades dentro da programação escolar, entretanto, para que isso ocorra, inevitavelmente, o professor precisa conhecer o perfil de seus alunos e as características de sua turma.

Com propósito de evidenciar os desafios para o professor sob o olhar deste, foram entrevistados 72 discentes e aplicado a eles um questionário através do *Google Forms*, contendo 6 perguntas fechadas de múltiplas escolhas e 2 perguntas abertas. O objetivo das en-

trevistas era identificar o que eles, enquanto alunos, esperavam dos professores.

Com base nas repostas, foi possível identificar quais eram os desafios que os docentes encontrariam pela frente e como poderiam se preparar para acolher os estudantes ao longo do processo de transição.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico serviu de base para a construção deste estudo de caso. Autores como Moran (2002;2013), Guarezi e Matos (2012), Maia e Mattar (2007), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Bacich e Moran (2015), Valente (2015), Kenski (2012;2013), Castells (2017), Fullan (2009), Castells (2017), entre outros, com suas contribuições, proporcionaram ao estudo de caso uma fundamentação importante para o resultado do estudo.

2.1 Educação a Distância (EAD) na perspectiva do ensino híbrido

Na concepção de Moran (2013, p. 63), "a educação a distância (EAD), antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação". Ainda na visão do mesmo autor (2009), a educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino mediada por meios tecnológicos, internet ou via-satélite, em que alunos e docentes estão separados fisicamente em espaços diferentes, ou seja, distantes uns dos outros, mas estão presentes em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem a distância.

Os autores Guarezi e Matos (2012, p. 20) corroboram com Moran (2002;2013) afirmando que a EAD apresenta algumas características como: "autonomia, comunicação e processo tecnológico". Destaca-se que o aluno precisa ter autonomia, ou seja, definir em qual horário e local vai estudar, haja vista que ele estuda no seu tempo. A comunicação dá-se através dos *chats*, *web* conferências e, consequentemente, quando estudantes e professores estão conectados ao mesmo tempo, podem ocorrer também por meio de fóruns, mensagens ele-

trônicas, entre outros. Destaca-se que essas ferramentas de comunicação permitem atender um número maior de estudantes de diversas regiões. Além disso, colaboram no processo de ensino-aprendizado através da utilização de várias tecnologias que podem ser colocadas à disposição dos estudantes e professores para facilitar a comunicação e o acesso aos conteúdos. Atualmente, a EAD via internet é o meio mais utilizado no Brasil, atingindo todos os estados brasileiros (MAIA; MATTAR, 2007).

A modalidade de Educação a Distância (EAD) cresce de forma significativa, promovendo novas formas de aprender, ensinar e compartilhar conhecimento. Em meio à essa transformação, surge o ensino híbrido, no qual o aluno estuda parte do conteúdo em casa ou a distância e vai ao encontro presencial com o professor para esclarecer e buscar soluções para as suas dúvidas. A expressão *híbrida* vem de misturado, mesclado, *blended*. Os autores Bacich e Moran (2015) salientam que:

A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: "trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo" (BACICH; MO-RAN, 2015, p. 45).

Já sobre o ensino híbrido, os autores Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) apontam:

[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52).

O importante em relação ao ensino híbrido é que ele é uma possibilidade de juntar as aulas presenciais e *online*, ou seja, é uma oportunidade de ofertar o melhor dos dois mundos para os discentes. Nessa modalidade, a principal finalidade é valorizar o estudo coletivo; por

outro lado, possibilita a construção colaborativa do conhecimento, fortalecendo as relações interpessoais.

De acordo com Valente (2015), no ensino híbrido:

A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos [...] criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz. (VALENTE, 2015, p. 15).

Ressaltam-se diversos aspectos positivos sobre o ensino híbrido, dentre eles o maior contato do aluno com situações reais de aprendizagem, o uso das tecnologias, seja por meio de vídeos, seja pelo contato com a internet, uma vez que o aluno passa a ter acesso a uma vasta gama de possibilidades de aprendizagem, não precisando ficar preso apenas ao conteúdo indicado pelo professor. Compete lembrar que o discente tem um papel de extrema importância nesse contexto, tendo em vista que ele precisa perceber e aceitar o seu papel como protagonista no seu processo de ensino-aprendizagem, no entanto, necessita ter responsabilidade, comprometimento e autonomia para que esse processo tenha êxito.

Na modalidade do ensino híbrido, propõe-se um maior engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa modalidade facilita e proporciona um melhor aproveitamento do docente do tempo dentro da sala de aula, visto que o aluno estuda e tem um primeiro contato com o conteúdo antes da aula presencial.

2.2 Transformação tecnológica na educação

Quando se fala sobre a evolução tecnológica e as mudanças que ocorrem, principalmente voltadas à educação, evidenciam-se autores com suas contribuições, de forma a permitir que se possa fundamentar o que é vivenciado na prática. Na percepção de Kenski (2012, p. 19), "as tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano". Ainda de acordo com Kenski (2012, p.

88), "as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula".

Para Castells (2017, p. 87), "o processo de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida". O autor (2017, p. 101) ainda evidencia que:

A tecnologia digital permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive de som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controles. A universalidade da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal.

Mas, na visão de Fullan (2009, p. 39):

A dificuldade é que a mudança educacional não é uma entidade única, mesmo que mantenhamos a análise no nível mais simples de uma inovação em uma sala de aula. A inovação é multidimensional e existem, pelo menos, três componentes ou dimensões em jogo, na implementação de qualquer novo programa ou política:

- a) O possível uso de materiais novos ou revisados (recursos instrucionais como materiais ou tecnologias curriculares;
- b) O uso possível de novas abordagens de ensino (i.e. novas, estratégias ou atividades de ensino);
- c) A possível alteração de crenças (p.ex.: premissas e teorias pedagógicas subjacentes a certas políticas ou programas novos).

2.3 Novos paradigmas na formação docente

Um cenário em constante transformação, tanto tecnológica quanto social, requer novos profissionais com novos conhecimentos, novas habilidades, mas, principalmente, requer profissionais ativos. Quando esse profissional é o docente, as exigências são ainda maiores e contínuas, conforme a visão de Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 91): "O mundo moderno requer um docente que promova a discussão nas aulas, que estimule o protagonismo dos alunos e seja o mediador de crianças e jovens, os quais ensinam a si mesmos e uns aos outros".

Já quando o assunto se refere ao processo de formação, essencialmente, há um olhar sob o viés de desafios, conforme Kenski (2013, p.19): "Há uma série de obstáculos no caminho: a formação intelectual valoriza mais conteúdo oral e textual, separando razão e emoção. O professor não costuma ter uma formação emocional, afetiva. Por isso, tende a enxergar mais os erros que os acertos". Imbernón (2006) ratifica essa visão e destaca que:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização cientifica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2006, p. 15).

O autor também destaca que "a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho". (IMBERNÓN, 2006, p. 55).

Nas considerações de Fullan (2009, p. 240), "apesar de retórica sobre a formação docente na sociedade atual, não parece haver uma crença ou confiança real de que investir na formação de professores traria resultados". Infelizmente, essa análise condiz com a realidade na qual estamos inseridos, em que se busca diariamente o reconhecimento pelo trabalho desempenhado. Essa busca constante pela necessidade de atender aos alunos, colegas e direção de forma competente só é possível através da dedicação com a qual muitos docentes conduzem suas carreiras — é o que se conhece como formação continuada.

Segundo Imbernón (2010, p. 47), "a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo

constante de auto avaliação sobre o que faz e por que faz". O autor ainda reforça alguns pontos a serem considerados (2006, p. 61):

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto.

Hargreaves et al. (2002, p. 115) afirmam que, "como seus alunos, os professores não são papéis em branco a serem preenchidos, e o aprendizado não é osmótico. Mudar crenças e práticas é um trabalho extremamente difícil". É nessas crenças que os professores precisam construir sua caminhada acadêmica, sendo que tudo está em constante transformação e os discentes precisam compreender essas evidências.

3 METODOLOGIA

A investigação foi desenvolvida junto aos discentes do curso técnico. Houve a contribuição de 72 estudantes na modalidade híbrida de uma escola técnica da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Quanto à abordagem, o presente trabalho caracteriza-se como qualitativo e quantitativo, uma vez que tais abordagens estão fundamentadas na possibilidade de coleta de informações, ao mesmo tempo em que permitem confrontar, por meio de entrevistas, dados que não seriam possíveis de serem obtidos apenas por meio da aplicação de questionários. A pesquisa também adotou o tipo descritiva, exploratória e explicativa.

Segundo o autor Gil (2010, p. 42), a pesquisa descritiva "tem como objetivo a descrição das características de determinada população". O autor ainda destaca que a pesquisa exploratória "tem como propósito propiciar maior familiaridade com o problema, com vistas à torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (GIL, 2010, p. 41). Além disso, ele ressalta que a pesquisa explicativa "tem como propósito identificar fatores que determinem ou contribuem para a ocorrência de fenômenos" (GIL, 2010, p. 42).

No que se refere à vertente metodológica, especificamente, é um estudo de caso. O autor Yin (1994, p. 13) define "estudo de caso" com base nas características do fenômeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e as estratégias de análise destes.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados tem um fator determinado diante do estudo de caso. É através dele que se buscam respostas para questionamentos anteriormente realizados e, com essas informações, muitas vezes, tornase possível descrever cenários e, ao mesmo tempo, encontrar soluções ou se estar melhor preparados para vivenciá-las.

Com o objetivo de conhecer o discente que responderia ao questionário, fez-se necessário identificar qual sua idade. Conforme consta no Gráfico 1, o público com maior representatividade, 52,1%, tem entre 18 e 22 anos; com 23,9%, encontram-se os discentes entre 23 e 27 anos. Ambos possuem maior domínio tecnológico, no entanto, com idades que precisam ser motivados, ao mesmo tempo em que precisam se sentir pertencentes ao espaço, caso contrário, acabam por evadir. Esse é um dos grandes desafios em meio ao momento em que se vive: fazer com que o aluno permaneça em "sala", que faça o seu papel, interagindo, estudando e construindo o seu próprio aprendizado.

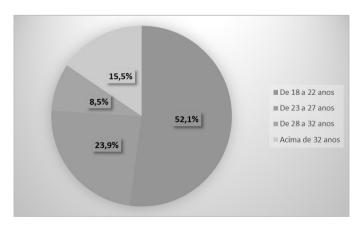


Gráfico 1 - Qual sua idade?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quando questionados sobre quais eram os cursos em que estavam matriculados, grande parte, 60,6%, encontra-se no curso Técnico em Administração; em seguida, com 21,1%, está o curso Técnico em Contabilidade, seguidos pelos cursos técnicos em Logística, Recursos Humanos e Marketing, conforme os dados apresentados no Gráfico 2.

Talvez, para muitos, o fato de estarem estudando um curso técnico, que prepara o aluno para o mercado de trabalho, seria por si só um fator motivacional, afinal, são cursos de escolas privadas, pagos muitas vezes pelos próprios alunos e, em alguns casos, por seus pais, mas isso não significa que o discente esteja preparado para permanecer ou até mesmo para valorizar o investimento. É evidente que, sem estímulo para continuar, ele não terá a mesma dedicação. Infelizmente, muitos não aproveitam as oportunidades, acabam por se acomodar, quando não desistem. Dessa forma, um dos motivos que contribuem para que o aluno permaneça frequentando as aulas está em conseguir um estágio; sem dúvida, é um dos grandes benefícios de um curso técnico, já que essa modalidade de trabalho procura inserir o estudante no mercado de trabalho.

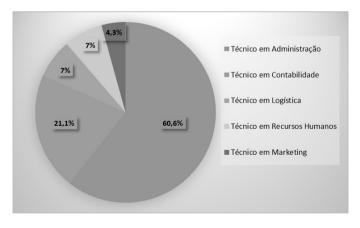


Gráfico 2 - Qual seu curso?

Fonte: elaborado pelas autoras.

O objetivo de identificar qual a modalidade que o aluno está torna-se essencial. Constata-se que 100% dos alunos não estudam na modalidade *online*, ou seja, 80% estudam na modalidade semipresencial,

com encontros de uma a duas vezes na semana, enquanto os 20% restantes estudam na modalidade presencial, frequentando a escola de segunda à quinta. Em suma, os alunos que estudam nas modalidades semipresencial e presencial tiveram que se inserir nas aulas 100% online.

Considerando os dados do Gráfico 3, os desafios encontrados por parte dos discentes também passa a ser complexo, pois não estão acostumados com o fato de não estarem em sala de aula, ao mesmo tempo em que precisam do professor presencialmente para esclarecerem as dúvidas.

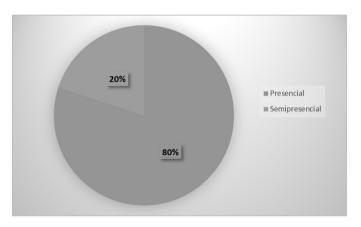


Gráfico 3 – Qual a modalidade de seu curso?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Então, como vencer esse desafio? Quando tudo passa a ser novo, ao mesmo tempo em que se pensa que nada será como antes, muitas escolas provavelmente continuarão oferecendo suas aulas na modalidade *online*, talvez mesclando-a com a presencial, porém, deparamo-nos com alguns alunos que não se encaixam nesse contexto, ou seja, não possuem equipamentos tecnológicos, possuem conexão de internet com grandes limitações, mas tentam se manter conectados, ora conseguem, ora desistem, até que chega um momento em que desistem definitivamente da disciplina ou trocam de curso. Não há como julgá-los, tampouco criticá-los, pois não se sabe de sua realidade pessoal, portanto, cabe ao docente, mais do que nunca, praticar a empatia, auxiliando o aluno diante das duas dificuldades.

Uma das perguntas mais pertinentes a esse estudo está em saber o que o aluno "espera do professor, estando 100% online". As considerações são pontuais: os 72 alunos respondentes destacam que esperam exemplos práticos, disponibilidade em retornar mensagens, ser igual ao presencial, saber explicar com clareza, paciência, entre outras observações, todavia, tais pontuações demonstram não somente a necessidade que os alunos têm, mas ao mesmo tempo, com o que os docentes se deparam, ou seja, a disponibilidade que tanto se espera deles não é mais eventual; passa a fazer parte da rotina, haja vista que o aluno envia mensagens sempre que há dúvidas ou necessidades e, com isso, o professor acaba sempre por responder em qualquer momento do seu dia.

Entretanto, um dos maiores desafios está justamente em encontrar um meio-termo entre o que está sendo feito e o que deveria ser o correto. A urgência faz justamente isso: faz com que se possa aprender de imediato, produz uma movimentação em massa, desperta nas pessoas os mais diversos sentimentos e sensações, mas, principalmente, testa-nos, trazendo-nos a prática para que se possa, de uma vez por todas, deixar um pouco de lado a teoria estudada nos livros e exercitar a prática.

5 CONCLUSÃO

A escolha pelo tema "Os desafios tecnológicos para o professor em tempos de urgência sob o olhar do discente: um estudo de caso nos cursos técnicos do eixo gestão e negócios na modalidade EAD" buscou realizar um estudo de caso cuja população em estudo compreende os alunos de curso técnico, que cursam a modalidade de EAD em uma escola técnica de Novo Hamburgo, no estado do Rio grande do Sul, Brasil.

No decorrer da investigação, foram consideradas algumas observações pelo fato de as autoras trabalharem na modalidade em estudo e, ao mesmo tempo, perceberem a necessidade e os desafios tecnológicos nesse momento de pandemia, tanto por parte dos docentes quando dos discentes. O estudo procurou identificar quais os desafios tecnológicos para os docentes sob a visão dos discentes nas aulas remotas, assim como buscou apontar quais as dificuldades dos professores e dos alunos em relação ao uso dos recursos tecnológicos.

Evidentemente, os desafios são os mais complexos, embora pareça simples o fato de somente responder à mensagem. Contudo, há necessidade de considerar o ambiente no qual o docente está inserido: Se tem filhos? Se está sozinho? Se não está estudando ou se preparando para a próxima aula, observa-se um abismo entre a teoria e a realidade.

Quando o desafio está em ser igual ao presencial, cabe ao docente ter a proficiência tecnológica, o domínio do conteúdo, a habilidade de compartilhar o conhecimento e a atitude para saber gerenciar esse contexto. Ao mesmo tempo em que parece simples, o desafio está muito acima do que se pode considerar sutil. Requer experiência, prática e vivência, mas como ter tudo isto em um momento de urgência?

A receita está em sempre se preparar para essa urgência. É como se se estivesse em sala de aula e, momentaneamente, algo não funcionasse. Como seria solucionado? Possivelmente, com um "plano B", ou seja, há necessidade de se ter sempre um plano emergencial e isso requer organização e, principalmente, comprometimento. No atual cenário, houve barreiras que foram vencidas, houve quem pensasse no aluno, houve quem pensasse no docente e houve quem pensasse no aluno, no docente e na instituição. Possivelmente, esse último estivesse mais preparado.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focona-educacao-hibrida.aspx. Acesso em: 02 maio 2020.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

- FULLAN, M. O significado da mudança educacional. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. M. de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- HARGREAVES, A. et al. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD**. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.
- MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Escola de Comunicações e Artes (ECA), São Paulo, 2002. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em: 03 maio 2020.
- MORAN, J. M.; MASETTO, T. M.; BEHRENS. A. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- VALENTE, J. A. P. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.
- YIN, R. K. **Pesquisa estudo de caso**: desenho e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

O PERFIL DO EGRESSO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA NO NORDESTE BRASILEIRO: ESTUDO DE CASO EM DESIGN DE MODA

Ítalo José de Medeiros Dantas Nariane Dias de Araújo Lívia Juliana Silva Solino

1. INTRODUÇÃO

A moda retrata de forma evidente a cultura de cada sociedade devido a variação e criatividade transmitida por época, ocasião, clima, exageros e simplicidades, encaixando-se nos mais diversos momentos e adaptando-se a eles. Com o passar do tempo, o termo '*Moda*' tem sido utilizado de uma forma generalizada, associando-se ao 'fútil'. Muitos profissionais e estudantes sentem-se inseguros para explicar e transmitir todo o conhecimento que engloba a área. Dessa forma, as pessoas tendem a ter uma visão superficial, não percebendo todo o leque de possibilidades dentro da Moda e o impacto que exerceu na história e prossegue desempenhando na era cotidiana (LIPOVETSKY, 2009; MORELLI, 2017).

Na cidade polo de Caicó, no estado do Rio Grande do Norte, localizada na microrregião do Seridó Ocidental, a Moda entra como um dos principais modelos de negócios locais: desde se apresentar à comunidade como a segunda maior produtora de bonés do Brasil até a

abertura constante de negócios envolto ao varejo de moda, tornandose conhecia como uma cidade empreendedora no ramo. Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em seu *campus* Caicó, encontrou-se diante de oportunidades de implantação de um curso superior de tecnologia exclusivamente voltado ao estudo da Moda, a fim de se desenvolver profissionais capacitados a servir dentro da indústria (IFRN, 2016; FIERN, 2017; FIERN, 2019).

Durante o curso de Tecnologia em *Design* de Moda do IFRN, os discentes passam pelas diversas etapas do processo que exercem a função de desconstrução e reconstrução de cada indivíduo como profissional, através da constante busca da essência que vão os compor como *Designers*. O IFRN, ainda, pensando em uma formação mais abrangente, implanta projetos de pesquisa e extensão que auxiliam os estudantes a enxergar as vastas possibilidades que possuem, tal como o Núcleo de Extensão e Prática Profissional - Nuance (NEPP) (DANTAS; FREIRE, SOLINO, 2020).

Mesmo com todo auxílio, ao se formarem, os egressos podem se encontrar geralmente perdidos em meio à grande quantidade de possibilidades profissionais, desde seguir em frente com as pesquisas acadêmicas, fazendo cursos na modalidade *stricto sensu*, até exercer as mais diversas profissões direcionadas à indústria. De certa forma, deixa-os inseguros em relação às escolhas. Para ser possível desenvolver melhores práticas para com os atuais e futuros discentes, tanto como para se avaliar o programa pedagógico sendo ofertado, Dazzani e Lordelo (2012) afirmam que é importante compreender o estado e ouvir os pareceres de pessoas que já se formaram e encontram-se inseridas no mercado de trabalho.

A partir dessas informações, tem-se como objetivo fazer um comparativo do desenvolvimento sociológico-educacional do curso superior de tecnologia em *Design* de Moda do IFRN - *Campus* Caicó, analisando por meio das perspectivas das experiências dos egressos e as suas percepções do pós-formação profissional, tal qual o modo como veem e prospectam lidar com a crise sanitária presente no contexto social atual.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Caracteriza-se como egresso no âmbito educacional todos aqueles indivíduos que completaram uma formação em uma instituição de ensino, sendo importante seu monitoramento, segundo Paul (2015), pelo vislumbre e aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas adotadas. Esse processo tem relevância em um contexto de inserção profissional, onde, como trazido por Rocha-de-Oliveira (2012), aliado aos contextos sócio-históricos, os fatores subjetivos e pessoais, encontram--se, ainda, alinhados às influências institucionais.

No contexto de formação superior e profissional, as empresas veem o *Designer* de Moda de maneira superficial, sendo comumente substituído pela figura do estilista sem formação superior que possui habilidades de desenho e criação. Isso acontece em decorrência da falta de uma formalização da profissão frente aos conselhos ou núcleos trabalhistas, ao mesmo tempo que fica claro através da fala de Wolff *et al.* (2012, p. 4076), em que as autoras expressam que "A formação superior em *Design* de Moda não é uma exigência das empresas e estas não possuem profissionais formados em nível superior, mas sim, estilistas", acontecendo principalmente em empresas de pequeno porte.

Em contrapartida, Martins (2018) e Lima (2018) demonstram, em suas teses, que a formação superior em *Design* de Moda é um curso que desempenha um papel importante para os profissionais que desejam trabalhar na área. Pires (2002) expressa que, pelo menos por meados dos anos 80, quando se tinha o ímpeto de estudar Moda, os indivíduos tinham que buscar formações no exterior, local de surgimento das primeiras técnicas de produção e criação. Christo (2002) esclarece que o estilista teria uma ligação próxima às artes, à medida que o *Design*er de moda se aproximaria muito mais da indústria.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa se classifica como aplicada, pois tem sua finalidade voltada à aplicação dos resultados no desenvolvimento e ampliação de ações mais efetivas no que concerne a relação dos cursos superiores de tecnologia com os seus discentes e a realidade envolta à pós-formação. Em referência ao seu objetivo, a pesquisa tem como foco ser exploratória-descritiva, com abordagem mista, isto é, dados quantitativos relacionados aos qualitativos (GIL, 2008; 2017; MURA-TOVSKY, 2016).

Em se tratando dos procedimentos técnicos, a realização central da pesquisa aconteceu por meio da aplicação de um questionário *online* estruturado através da ferramenta do *Google, Google Forms*, como consequência tanto da facilitação do acesso, como por, principalmente, ser uma ferramenta que viabiliza atender às recomendações propostas pela Organização Mundial da Saúde no que tange ao isolamento social que o mundo se encontra vivendo no período de desenvolvimento deste trabalho. Tendo em mente que o curso tem apenas duas turmas formadas, ou seja, 30 egressos, ocorreu-se de haver a possibilidade de se conseguir aplicar a pesquisa com quase todo o universo de pessoas envolvidas, não conseguindo contato com apenas 1 dos indivíduos, o que é uma dificuldade comum dentro de pesquisas com egressos, ressaltado nos artigos do livro de Dazzani e Lordelo (2012). Dessa forma, o questionário permaneceu ativo aos respondentes do dia 29 de abril de 2020 ao dia 03 de maio de 2020.

Quanto às perguntas que constituíam a investigação, a pesquisa se baseou de modo primordial no questionário desenvolvido dentro da pesquisa de conclusão de curso de Susana Schons Lotti (2014), onde a autora buscou determinar a percepção dos egressos dos cursos de *Design* de Moda em 5 instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. Tendo em mente a existência de um roteiro estruturado nesse sentido, sendo equivalente, inclusive, o curso pesquisado em ambos os trabalhos, tornou-se extremamente viável aplicá-lo dentro desse universo semelhante, até mesmo para efeitos de comparação.

Com isso, a pesquisa foi composta por três sessões, sendo estas tanto de teor objetivo quanto subjetivo. Em sua primeira seção, iniciava-se o questionário com uma pequena pesquisa demográfica acerca da faixa etária, cidade e gênero; de modo mais específico, ainda perguntava qual tinha sido a turma que o respondente tinha ingressado, originalmente, dentre as duas com alunos já formados, em seguida se eles tinham alguma formação anterior ao CST em *Design* de Moda e, se afirmativo, qual sua formação.

Ainda, nessa mesma seção, as perguntas seguiam para conhecer mais intimamente a passagem do aluno pelo curso. Perguntou-se sobre as atividades extracurriculares exercidas durante a formação, as principais motivações que levaram os formados a escolherem especificamente por aquele curso, a situação financeira durante e após o curso e o modo como se encontra atualmente dentro do mercado de trabalho. Finalizou-se, então, esse tópico, questionando como eles enxergam e julgam a formação recebida e, quais atividades poderiam ser desenvolvidas para potencializar melhorias dentro do curso superior de tecnologia.

Dentro da segunda seção, estas diziam respeito ao modo como os egressos se encontravam inseridos profissionalmente no mercado de trabalho; continha ao todo 13 afirmações, fazendo uso de seleção por escala linear que ia do número 1 ao número 5, correspondendo a 'discordo totalmente' e 'concordo totalmente', respectivamente. Originalmente, no questionário de Lotti (2014), possuía-se 14 perguntas nessa etapa, no entanto, como no curso utilizado dentro dessa pesquisa como amostragem, o estágio curricular não tem caráter obrigatório, optou-se por eliminar uma das afirmações e deixar apenas a pergunta que versava acerca do estágio não-obrigatório.

Por fim, como trabalhos acadêmicos possuem também intuito de se introduzirem como um reflexo do contexto temporal que se encontram inseridos, na terceira seção desta pesquisa, introduziu-se aos egressos uma reflexão acerca do *Covid-19*. Questionando-os sobre o modo como acreditam ser interessante que os *Designers* de moda lidem com a crise sanitária, tanto no campo acadêmico, como no campo empreendedor, para auxiliar no combate no tempo presente ou, na prevenção dos danos futuros.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação da metodologia planejada.

4.1 Percepção do curso

Em suma, a pesquisa teve como amostragem 29 indivíduos, sendo estes 79,3% do gênero feminino e 20,7% do gênero masculi-

no, com a distribuição e acesso entre os gêneros bem maior do que no trabalho de Lotti (2014), onde 91% das pessoas correspondiam ao gênero feminino e, apenas 9% ao masculino, valendo a pena enfatizar, dentro desse contexto, que a pesquisadora entrevistou 43 indivíduos. Enxerga-se desse modo a existência de um preconceito da sociedade e do público masculino como um todo para com a formação, categorizando-a como um curso de viés feminino, assim como trazido pelos próprios discentes do curso investigado dentro da pesquisa de Alves *et al.* (2018).

Com relação à faixa etária identificada, a média de idade ficou localizada nos 28,8 anos, sua distribuição aconteceu de acordo com o apresentado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Faixa etária

Faixa etária	Porcentagem
19-24	26,92%
25-29	34,62%
30-34	15,38%
35-39	11,54%
40-44	3,85%
45-49	0%
50-54	3,85%
55-59	3,85%

Fonte: Autores (2020)

Percebe-se que o perfil de egresso vinculado ao curso parte do público jovem e segue com passagens à maturidade etária. Com relação à atual localização dos egressos, 27 deles se encontram ainda no estado do Rio grande do Norte, no qual se localiza o curso superior de tecnologia estudado nesse trabalho, à medida que apenas 2 mudaram-se de estado, isto é, seguiram para São Paulo e Paraíba. Ao todo foram encontradas 7 cidades que são discernidas no Gráfico 1 a seguir:

Natal/RN

São João do Sabugi/RN 3,4% Campina Grande/PB 3,4% Americana/SP 3,4% São José do Seridó/RN

Serra Negra do Norte/RN

Caicó/RN

Gráfico 1 - Cidades/Estados

Fonte: Autores (2020)

Tendo em mente que o curso estudado se encontra localizado na região de Caicó no estado do Rio Grande do Norte, especificamente no eixo do Seridó, percebeu-se que a grande maioria dos egressos permaneceu na cidade do curso após sua conclusão. Em seguida, buscou-se identificar as formações superiores dos egressos antes de entrar no curso, sendo possível enxergar que 72,4% dos respondentes não possuíam uma formação superior antes de ingressar em Design de Moda. Em contrapartida, 27,6% compreendem pessoas com formação superior antes do ingresso. Dentre as formações mencionadas pelos egressos, encontram-se principalmente bacharelado e licenciatura em Geografia e, em menores ocorrências, bacharelado em História, Administração e Nutrição. Em decorrência dos 2 primeiros cursos citados, respectivamente, serem ofertados localmente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, o curso de Administração, ser muito ofertado pelas faculdades privadas da cidade.

Após a pesquisa demográfica ser finalizada, partiu-se para questões mais intrínsecas ao curso. Identificou-se que, dos 29 respondentes, 15 efetuaram sua entrada na turma 2016.2, a primeira turma ingressante do CST em *Design* de Moda do IFRN, enquanto 14 são da turma

2017.1. No entanto, dos 15 egressos provindos da primeira turma do curso, 6 fizeram sua formatura junto à turma 2017.1 e, apenas 9 colaram grau regularmente como primeira turma.

Em seguida, buscou-se identificar quais os principais feitos extracurriculares pelos egressos quando, ainda em caráter de discentes. Dentro dessa questão, era possível que os respondentes marcassem quantas alternativas lhe fizessem jus. No Gráfico 2, abaixo, enxerga-se essa relação:

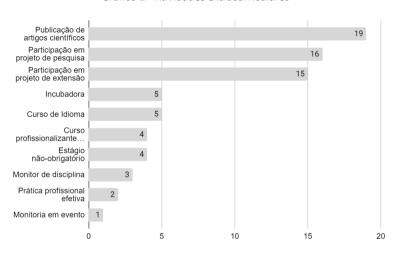


Gráfico 2 - Atividades extracurriculares

Fonte: Autores (2020)

A publicação de trabalhos científicos foi a atividade extracurricular mais mencionada entre os egressos, seguido por participação em projetos de extensão e de pesquisa. Isso vem muito em decorrência dos projetos de extensão e pesquisa serem duas das opções ofertadas aos discentes dentro do projeto pedagógico do curso como trabalho de conclusão, assim como a prática profissional efetiva, trazido mais abaixo na tabela por dois dos egressos. Dentre as opções que não tiveram nenhuma menção, encontraram-se a empresa júnior e os projetos de intercâmbio. Com relação ao primeiro, dentro do IFRN, especialmente o *campus* Caicó, esse fator vem em consequência do costume de se trabalhar com incubadoras, que apareceu dentre os primeiros da lista, porém não com a noção de empresas júnior. Com relação ao outro

tópico, é decorrente da instituição não possuir políticas de intercâmbio para o CST em *Design* de Moda.

Sobre os projetos de extensão, o CST em *Design* de Moda do IFRN oferta, desde o ano de 2017, exclusivamente aos discentes do curso, a oportunidade de fazerem parte de uma rede de compartilhamento de criação e desenvolvimento profissional, chamado de Núcleo de Extensão e Prática Profissional - Nuance (NEPP/Nuance). As professoras Ma. Layla Mendes e Ma. Mirelly Medeiros (2020, p. 169) explicam que o núcleo tem abrir mais espaço de inclusão social para pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, exercitar as habilidades de profissionais dos mais diversos níveis de formação e integrar as comunidades acadêmicas e externa". Além, também existe à disposição dos discentes outras possibilidades de grupos de extensão, tal qual a participação no Núcleo de Artes, Teciteca, entre outros.

Em referência aos projetos de pesquisa, a instituição oferta aos discentes um grupo de pesquisa certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, chamado de Núcleo de Pesquisas em Têxtil e Vestuário, liderado pelos professores Dr. Rubens Capistrano de Araújo e Ma. Tatiana Ribeiro Ferreira, com uma das linhas de pesquisa exclusivamente voltada ao âmbito de pesquisas em Design e Moda (CNPQ, 2020). Nos editais de pesquisa do ano de 2019 houve desenvolvimento de 10 projetos de pesquisas cadastrados, com envolvimento de 20 discentes.

Para compreender intrinsecamente a percepção e vivência dos egressos, pediu-se para que aqueles que participaram de cursos profissionalizantes extracurriculares mencionassem quais os cursos estudados. Com isso, os egressos indicaram os cursos de moulage, marketing de moda e pessoal, Corel Draw, criatividade e inovação, desenho de moda, cool hunting, fotografia, gestão de pessoas e consultoria de imagem. Percebe-se que mesmo em assuntos que são costumeiramente debatidos dentro das disciplinas do curso, encontram-se necessidades de aprofundar-se, uma opção sendo a de explorar através da percepção de outras instituições de ensino e profissionais específicos da área nos assuntos de interesse dos discentes, assim como os comumente introduzidos pelos cursos livres, especialmente ofertados na modalidade a distância. Silva e Crevelin (2012) reforçam em seu trabalho a impor-

tância e a validade de buscar aprofundamento e incremento dos conhecimentos para além da formação.

A questão seguinte abordava-os com relação aos motivos que os levaram a ingressar no curso, estando as respostas expostas no Gráfico 3, a seguir:

Realizar um Sonho pessoal

Para conseguir uma formação superior

Interesse na área

5

Por influência da familia

0 5 10 15 20

Gráfico 3 - Motivações

Fonte: Autores (2020)

A realização de um sonho pessoal se apresentou como a motivação mais dominante, indo, por vezes, em convergência ao tópico seguinte, o de conseguir uma formação superior. Em seguida, questionou-se sobre como se encontravam financeiramente, tanto dentro do curso, como após sua conclusão. Sobre o período do curso, 12 dos 29 respondentes não se encontravam trabalhando, sendo mantidos unicamente pela família, enquanto 8 estavam trabalhando e apenas se sustentando; ainda, 5 encontravam-se empregados e tendo auxílio de suas famílias, à medida que 2 se encontravam trabalhando e sustentando, além de a si mesmos, seus familiares; 2 sobreviviam a partir dos auxílios e bolsas fornecidas pela instituição de ensino superior. Dentro da pesquisa de Lotti (2014), também foi encontrada a predominância de pessoas que não estavam trabalhando e sendo mantidas por suas famílias, o que vai de encontro com a

maioria etária pertencer a pessoas jovens que ainda viviam ou vivem com seus pais ou familiares.

Agora, após a conclusão do curso, o número de indivíduos trabalhando e sendo aptos a se sustentarem subiu de 8 para 10, tornando-se o maior número dentro dessa questão da pesquisa. Nessa perspectiva, o número de pessoas que se encontram trabalhando, porém ainda contando com ajuda de seus familiares, subiu de 5 para 9 pessoas. Em seguida, o primeiro na questão anterior caiu para o terceiro, onde as pessoas que não trabalham e são sustentadas pela família foi de 12 para 7 indivíduos, e os trabalhando e sustentando suas famílias subiu de 2 para 3 pessoas.

A questão seguinte tende a complementar as duas trazidas anteriormente, onde buscou descobrir se os egressos estavam trabalhando na área do curso. O Gráfico 4, abaixo, introduz o quantitativo de indivíduos que encontram trabalhando na área, desempregados ou trabalhando fora da área.

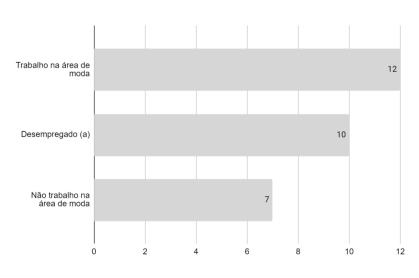


Gráfico 4 - Situação dos egressos

Fonte: Autores (2020)

Com as informações obtidas pelas três questões anteriores, é possível perceber que alguns dos egressos, apesar de não terem trabalhos formais, ainda atuam como *freelancers*, em determinadas situações, o que explicaria o número de desempregados (10) divergir do número de pessoas que se encontram não trabalhando (7). Em outro sentido, foi solicitado para que os respondentes que se encontravam trabalhando na área, explicitasse em quais setores se encontravam atuando profissionalmente; dessa forma, obteve-se como menções empreendedores de moda, vendedores em lojas, gerentes de produção e desenvolvedores de *marketing* de moda em lojas.

É possível formular duas linhas de pensamento a partir do conhecimento obtido nas três perguntas anteriores onde, pode-se imaginar que os egressos, então discentes na época, abdicaram de seus trabalhos cotidianos e passaram a ser sustentados por suas famílias, a fim de estarem aptos a dedicarem-se inteiramente ao curso. Em outro ponto de vista, pode-se observar que o curso teve forte impacto na vida dos indivíduos, permitindo-os inserir-se no mercado de trabalho de forma mais efetiva.

Por efeitos de finalização desse tópico, buscou-se explorar como os respondentes avaliam a formação recebida durante a graduação através de quatro variáveis: excelente, boa, regular e ruim. Com isso, obteve-se que a maioria dos indivíduos consideram a formação excelente, com 58,6%; seguido por boa, com 34,5%; e finalizando com regular, tendo compreendido 6,9%. O termo *ruim* não foi mencionado por nenhum dos egressos.

Como sugestões, os egressos indicaram em que áreas o curso poderia aplicar objetivos de melhorias. Dentre eles, com relação à sala de aula, foram mais citados a aplicação mais efetiva da teoria na prática (7); também foi mencionado uma ampliação nas disciplinas de modelagem e desenho assistido por computador (3); mudança na didática dos professores (2); e busca por interdisciplinaridade (2). Por fim, com menos menções, apareceu a execução de laboratórios de criatividade, em busca de fomentar nos discentes maiores impulsos de inovação (1); foram sugeridos uma melhor dinâmica professor-aluno (1); e mais participação dos docentes nas atividades extracurriculares (1); ainda, sugeriu-se desenvolver dentro do curso uma percepção de produção *slow fashion*, não mantendo-se apenas na visão industrial do processo produtivo (1).

Com relação aos projetos que envolvem o universo do curso, os egressos relataram a necessidade de aumentar a divulgação dos proje-

tos feitos e potencializar o compartilhamento das informações internas (3); mais cursos de formação continuadas e de curta duração (3); o desenvolvimento recorrente de congressos, eventos e palestras (3); ampliar os projetos de pesquisa e extensão (2); melhorar a disseminação do projeto pedagógico (1), tanto dentro como fora da instituição de ensino; e ainda sugeriu-se o desenvolvimento de uma miniempresa exclusivamente do curso (1).

Para efeitos de finalização, com relação às questões de viés mais institucional, os egressos apresentaram a necessidade de uma mudança e planejamento mais assertivo na grade curricular do curso (6), nesse sentido, vale a pena salientar que a grade curricular de formação de ambas as turmas de egressos da amostragem de pesquisa havia sido planejada em 2015, no entanto, para o ano de 2020, o curso passou a ofertar uma nova grade curricular, aprovada em 2019. Ainda houve sugestões de incentivo maior para a inclusão dos discentes no mercado de trabalho (5), impulso nos números de aulas de campo (3), desenvolvimento de parcerias da instituição com empresas em busca de ofertas de estágios para os graduandos nos últimos períodos (2) e melhores aplicações de regras institucionais de laboratórios (1).

4.2 Inserção profissional e carreira

Nessa seção do questionário, foram apresentadas afirmações acerca da inserção profissional dos egressos no mercado de trabalho na perspectiva da pós-formação. Os respondentes deveriam concordar ou discordar através de classificações que iam de 1 ao 5, perpassando por 'discordo totalmente' a 'concordo totalmente', respectivamente. Na Tabela 2 é possível visualizar como se comportaram as médias de respostas dos egressos em ordem decrescente.

Tabela 2 - Inserção profissional e carreira

Afirmação	
As disciplinas do curso contribuíram para a minha formação	
Por meio do curso tive informações que me auxiliaram a abrir o	
meu negócio	

	4,03
Os professores se mostravam interessados em auxiliar a minha inserção profissional	
Os estágios não-obrigatórios foram necessários para complementar minha formação profissional durante o curso	
O nome da instituição de ensino foi importante para minha inserção no mercado de trabalho	
A formação prática recebida durante o curso é adequada para facilitar a inserção profissional do egresso	3,66
Durante o curso percebi ações da instituição para auxiliar minha inserção profissional	3,62
A rede de contatos formada no curso facilitou minha inserção profissional	
O curso superior permitiu melhorar a minha situação econômica	3,52
Tive suporte da instituição para a minha inserção profissional	
O preparo para a inserção profissional oferecido pela instituição é insuficiente	
Por meio da formação pude auxiliar financeiramente minha família	
Com relação aos meus colegas oriundos de outras instituições nacionais, percebo que meu curso oferece uma formação inferior	

Fonte: Autores (2020)

Como esperado, as disciplinas contribuem direta e essencialmente para a formação do graduando, sendo a ponte existente e o maior vínculo informacional entre o discente e o docente, também indo de encontro aos resultados achados por Lotti (2014). Percebe-se, além, um viés empreendedor enraizado no curso, principalmente em consequência do contexto em que se encontra inserido. Existe um aumento diário nas lojas de varejo de moda e ateliês de costura na região, sendo assim, os docentes enxergam oportunidades no incentivo ao discente desenvolver seu próprio negócio, em contrapartida, na pesquisa de Lotti (2014), essa afirmação apresentou média de 2,88, estando localizado em 6ª posição na lista, apresentando-se, dessa forma, como uma realidade muito mais local e característica dos curso.

É interessante perceber que os discentes têm noção de que o ensino que lhes são introduzidos não se encontram de forma alguma inferiorizado quando se comparado a outras instituições de ensino superior. No entanto, a possibilidade de ajuda instantânea da família aparece como uma das maiores discordâncias, até mesmo aparecendo em último na pesquisa de Lotti (2014), com média de 1,74, possivelmente por não ser um curso com retorno financeiro a curto prazo, sendo assim, pode-se levar um tempo até conseguir um trabalho formal.

Buscou-se compreender se os discentes possuíam visão de empreender dentro de sua passagem pelo CST. Nessa perspectiva, identificou-se que 82,8% dos egressos tiveram em mente desenvolver empreendimentos, à medida que apenas 17,2% responderam com não. Isso vai de encontro com o percebido na pesquisa de inserção profissional e com o fato de que uma parte dos egressos desenvolveram negócios próprios, identificando que esse viés empreendedor incentivado a partir dos docentes apresentam resultados efetivos.

4.3 A realidade contemporânea

Durante toda a história humana, as pessoas são movidas a uma base cíclica de problemas e soluções. Nisso, Bernd Lobach (2001) explica que o *Design* surge como uma profissão que objetiva, primordialmente, propor soluções criativas e inovadoras para problemas específicos enfrentados pelas sociedades, sejam estas projetadas através de produtos ou processos. Tendo em mente a sociedade que se encontra na era contemporânea, mais especificamente no ano de 2020, enfrentando uma crise sanitária mundial, fazem-se necessárias ações que englobam tanto o momento em que se vive como prospecção dos possíveis danos, propondo soluções para os problemas que virão.

Com esse fator, compreendeu-se como esses egressos encontram-se lidando com a crise sanitária do *Covid-19*, e como pensam em possibilidades de cenários para amenizar os danos futuros. As questões foram observadas através de três viés principais, isto é: o acadêmico, o empreendedor e o social.

Com relação ao acadêmico, os egressos expressaram ser interessante pensar em pesquisas acadêmicas que busquem criar um gráfico de tendência acerca dos danos da pandemia para com a indústria têxtil-vestuário, baseado em acontecimentos históricos e pandêmicos passados. Em seguida, também foi abordado o desenvolvimento de novos produtos que agreguem tecidos tecnológicos, tal qual os com características impermeáveis e com modelagens estratégicas para auxílio dos profissionais de saúde. Ainda, abordando a necessidade de pesquisas para identificar a maneira como os ateliês de costura podem se adaptar às novas realidades. Por fim, foram sugeridas competições virtuais e desenvolvimento de grupos de pesquisa que visem criar pesquisas na temática do *Covid-19*.

Pela perspectiva empreendedora, foi discutido, de modo instantâneo, a necessidade de potencializar o mercado de *marketing* digital e fazer uso do *e-commerce* como forma de garantir a perpetuação das marcas, gerando conexão e mantendo a confiança do consumidor. Faz-se ainda necessário desenvolvimento de alternativas inteligentes de compra e venda, ou seja, malas de produtos em domicílio e acesso exclusivo de clientes às lojas; também, é importante identificar os novos comportamentos dos consumidores, assim como as ações que as marcas já consolidadas no mercado estão desenvolvendo.

Foi abordado o desenvolvimento de redes de negócios, que irão trazer oportunidades para as microempresas, tal qual os ateliês de costura, poderem continuar faturando dentro das novas dinâmicas. É importante, por fim, pensar nas formas de entrega dos produtos, sendo eles *delivery* e, como garantir que sejam totalmente higienizados e essas informações, por sua vez, sejam levadas aos consumidores.

No que tange ao viés social, os egressos indicaram ser necessário o voluntariado em ações institucionais externas, em que estão buscando levar máscaras, produzidas dentro do próprio instituto, às comunidades que não possuem acesso ao equipamento de proteção individual, que o IFRN está conduzindo, inclusive, com auxílio de alguns dos egressos (IFRN, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo girou em torno de compreender a percepção dos egressos e o ponto em que eles se encontram em suas carreiras profissionais pós-formação superior. Os debates aqui abordados disseram respeito ao modo como fizeram sua passagem pela formação e enxergam a contribuição do CST dentro desse contexto. Os resultados foram descobertos através da aplicação de um questionário *online* dividido em 3 principais seções que consistia em abordar a passagem pelo CST em *Design* de Moda, sua carreira, inserção profissional e, por conhecimentos contextuais, como esses profissionais egressos sugerem ações positivas de combate aos danos do *covid-19*.

De início, de forma demográfica, foi possível perceber uma alta concentração de egressos do gênero feminino, em uma faixa etária mediana e indivíduos que prosseguem vivendo na cidade e estado de origem de sua formação superior. Os maiores feitos dos egressos giravam em torno da publicação de artigos científicos nas mais diversas plataformas, sendo congressos, capítulos de livros, periódicos e, até mesmo publicação de livros completos. Também foi possível compreender uma grande participação em projetos de pesquisa e extensão na instituição, possibilitando complementar satisfatoriamente a tríade indissociável que guia a formação discente superior, ao lado do ensino.

A maioria dos egressos relataram sua entrada no curso como resultado do ímpeto pela realização de um sonho pessoal e, no paradigma de pós-formação, identificou-se que pouco menos da metade dos egressos se encontram trabalhando na área da moda. Por fim, a formação recebida pelos antigos discentes foi julgada e categorizada entre os termos excelente e boa, em contrapartida, não tendo nenhuma resposta classificando-a como ruim e, algumas como regular.

A inserção profissional da instituição para com o discente girou muito em torno do desenvolvimento de empreendimentos e negócios de moda. Com relação ao período histórico em que se vive, os egressos enxergam a certeza de mudança no comportamento do consumidor e a necessidade dos *Designers* conseguirem se adaptar às novas demandas do mercado, assim como contribuir cientificamente através do desenvolvimento de produtos e processos que facilitem a vida dos profissionais de saúde e dos empreendedores de moda e têxtil, para com o futuro.

O objetivo do trabalho foi percebido como satisfatoriamente concluído, de modo que foi possível determinar um perfil do egresso do curso superior de tecnologia com relação às suas duas primeiras turmas

de graduados. É possível contribuir para a área da educação profissional e tecnológica através do fornecimento de informações de egressos, revitalizando a passagem e a importância do usuário-discente como principal agente das instituições de ensino superior, tanto dentro como pós-formação.

6. REFERÊNCIAS

- ALVES, I. T. P.; LOPES, M. A. S. S. L.; SILVA, K. S.; MENDES, L. B. Profissões de Moda: cotidiano do estudante de *Design* de moda, futuro profissional de moda. *In:* Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em *Design* e Moda, 5., Belo Horizonte. Anais... 14º Colóquio de Moda, 2018.
- CHRISTO, D. C. *Design* de Moda ou Estilista? Pequena reflexão sobre a relação entre noções e valores do campo da arte, do *Design* e da moda. In: Colóquio de Moda, 2., 2002. Anais... 2º Colóquio de Moda, 2002.
- CNPQ. Núcleo de Pesquisas em Têxtil e Vestuário Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 2020. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5150193573769852. Acesso em 03 mai. 2020.
- DANTAS, Í. J. M.; FREIRE, A. G.; SOUZA, L. J. S. S. Práticas profissionais em ensino de moda por um núcleo de extensão através da oferta de cursos para formação complementar com foco na inclusão social: uma pesquisa empírica. In: Carla Julião; Cristiane Barroncas Novo; Felipe Dutra Asensi; Rafael Bastos de Oliveira; Robert Segal. (Org.). Temas Contemporâneos de Educação. 1 ed. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020, v. 1, p. 175-188.
- FIERN. Facções de confecções: Municípios do Seridó têm os melhores IDHs do Rio Grande do Norte. 2017. Disponível em: https://www.fiern.org.br/faccoes-de-confeccoes-municipios-serido-tem-os-melhores-idhs-rio-grande-norte/. Acesso em: 05 mai. 2020.

- FIERN. Indústria do Boné mostra empreendedorismo do Seridó na FENECITI. 2019. Disponível em: https://www.fiern.org.br/industria-bone-mostra-empreendedorismo-serido-durante-feneciti/. Acesso em 05 mai. 2020.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- IFRN. Campus Caicó lança Curso Superior em *Design* de Moda. 2016. Disponível em: portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/campus-caico-do-ifrn-lanca-curso-superior-em-*Design*-de-modas. Acesso em 05 mai. 2020.
- IFRN. Campus produz capotes hospitalares em ação de combate à pandemia: projeto prevê confecção de 1000 capotes descartáveis em 90 dias. 2020. Disponível em: portal.ifrn.edu.br/campus/cai-co/noticias/confeccao-de-capotes-hospitalares-acao-de-combate-a-covid-19. Acesso em 09 mai. 2020.
- LIMA, V. F. T. Ensino superior em *Design* de moda no Brasil: práxis e (in)sustentabilidade. 291 p. Tese (Doutorado em *Design* e Arquitetura) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- LIPOVETSKY, G. O Império do Efèmero: A moda e seus destinos nas sociedades modernas. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.
- LÖBACH, B. *Design* Industrial: base para configuração dos produtos industriais. São Paulo: Blucher, 2001.
- LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.
- LOTTI, S. S. Formação e inserção profissional dos egressos do curso de *Design* de moda no estado do Rio Grande do Sul. 96 f.

- Monografia (Bacharelado em Administração) Departamento de Ciências Administrativas, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- MARTINS, L. R. Projeto em moda: o material e o imaterial no campo acadêmico. 311 p. Tese (Doutorado em *Design* e Arquitetura) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- MENDES, L. B.; MEDEIROS, M. K. M. A implantação de um núcleo de extensão em um curso superior de tecnologia em *Design* de Moda. Revista ENSINARMODE, v. 4, n. 1, p. 167-179, fev./mai. 2020. Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/article/view/16357. Acesso em 03 mai. 2020.
- MORELLI, G. A compreensão da relação entre *Design* e moda por professores e estudantes dos cursos de *Design* da UNIVALI. Revista ENSINARMODE, v. 1. n. 1, p. 83-107, out. 2017. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/article/view/10389. Acesso em 05 mai. 2020.
- MURATOVSKY, G. Research for *Designers*: a guide to methods and practice. Londres: Sage Publications, 2016.
- PAUL, J. Acompanhamento de egressos no ensino superior: experiência brasileira e internacional. Caderno CRH, v. 28, n. 74, p. 309-326, mai./ago. 2015.
- PIRES, D. B. A história dos cursos de *Design* de moda no Brasil. Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação, Especial Moda/Universidade Anhembi Morumbi, v. 6, n. 9, p. 112-124, 2002.
- ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 6, n. 1, p. 124-135, 2012.
- SILVA, T. R.; CREVELIN, A. S. S. Desempenho discente em cursos livres a distância. Revista de Iniciação Científica da Famma, v.

- 2, 2017. Disponível em: revista.famma.br/unifamma/index.php/RIC/article/view/319. Acesso em 03 mai. 2020.
- WOLFF, F.; KUNZLER, L.; PRATI, M.; NASCIMENTO, J. Metodologia de projeto em *Design* de moda: perspectivas teóricas e práticas. *In:* Congresso Brasileiro De Pesquisa e Desenvolvimento Em *Design*, P&D*DESIGN*, 10., 2012, São Luís do Maranhão. Anais... São Luís do Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2012.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO: O CASO DO IFPA CAMPUS CASTANHAL

Willen Ramos Santiago

INTRODUÇÃO

O campus do "Instituto Federal do Pará", no município de Castanhal (IFPA-Campus Castanhal), situado na microrregião do nordeste paraense, a 70 km da capital Belém, é um dos estabelecimentos pioneiros no ensino agrícola na Amazônia brasileira. Conforme Oliveira (2007), sua origem recua à década de 20, com a criação do "Patronato Agrícola Manoel Barata", na ilha de Caratateua, em Belém, que tinha como finalidade inicial a reclusão de menores infratores, e o adestramento profissional destes para atuarem como capatazes e feitores de campo.

Em décadas seguintes, ao Patronato Agrícola, sob diferentes regimes de governo federal, foi-lhe atribuído, como instituição de ensino, diferentes finalidades e denominações, porém sempre voltados para o ensino profissional. Em 29 de dezembro de 2008, com o sancionamento da Lei nº 11.982 (BRASIL, 2008), a então "Escola Agrotécnica Federal de Castanhal" (EAFC) foi convertida em campus do "Instituto Federal do Pará" (IFPA) naquele município.

Apesar do IFPA-Campus Castanhal, ser um estabelecimento de ensino centenário, considerando-se seu percurso histórico desde a ilha de Caratateua, considera-se que sua primeira experiência efetiva quanto a oferta de um curso voltado especificamente para o público campesino ocorreu a partir do ano de 2006, ainda na condição de Escola Agrotécnica. No referido ano foi ofertado a primeira turma do "Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia para Jovens e Adultos de Áreas da Reforma Agrária da Região Nordeste do Pará".

O referido curso ocorreu no âmbito do "Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária" (PRONERA), do "Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária" (INCRA). Considera-se que o curso foi instituído em momento oportuno pois além de contemplar uma demanda imediata dos movimentos sociais do campo, possibilitou atender as exigências do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), que estabeleceu o "Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos" (PROEJA).

Para alguns autores, como Carvalho (2009), a implantação de um curso técnico voltado para a educação do campo representou, naquela ocasião, um parcial rompimento com o tradicional modelo de ensino de tecnologias e processos para eficiência e otimização da produção, e a formação de profissionais em conformidade com as demandas do agronegócio.

- (...) Historicamente, o modelo de educação ofertada pela EAFC, assim como por várias, para não se dizer todas as escolas agrotécnicas do país, está diretamente voltada a atender aos interesses do capital, preparando os jovens educandos unicamente para o mercado de trabalho, como que domesticando-os a fim de lhes transformar em mão-de-obra indivíduos subservientes a lógica mercantil (...) (CARVALHO, 2009, p. 66)
- (...) Em 2006 a EAFC aproxima-se muito mais dos movimentos sociais, aprofundando o diálogo com os sujeitos do campo, abrindo e criando possibilidades reais de construção de projetos educacionais em conjunto com os movimentos sociais e numa outra perspectiva (...) (CARVALHO, 2009, p. 77).

Em sua essência, o Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade EJA, da EAFC dispunha de pelo menos três elementos inovadores em relação aos demais cursos ofertados pela instituição: (a) o público alvo constituído por agricultores e filhos de agricultores, exclusivamente provenientes de assentamentos rurais e movimentos sociais do campo; (b) o enfoque agroecológico, no qual se busca uma discussão crítica das relações do homem com a natureza, e seus impactos socioeconômicos, políticos e ambientais, e as estratégias técnicas para construção e manejo sustentável de agroecossistemas (ALTIERI, 2006); e (c) o regime de alternância dos tempos e espaços de formação.

Após a conclusão da primeira turma do curso, na modalidade EJA, em 2009, cuja experiência é considerada exitosa e gratificante pelos atores envolvidos, visando atender o dispositivo do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), o IFPA institucionalizou o referido curso, ofertando-se, regularmente, novas turmas anualmente, até o momento atual. Hoje o curso é intitulado "Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico". A partir deste parágrafo, para fins de abreviação, será chamado apenas de curso EJA

Passados mais de dez anos após o ingresso dos primeiros discentes, da EJA, ainda são muitos os desafios do IFPA – Campus Castanhal, em implementar com maior efetividade a metodologia da "Pedagogia da Alternância", em conformidade com os princípios e concepções dos movimentos e estabelecimentos de educação do campo, pioneiros quanto a essa metodologia, como as "Escolas Família Agrícola" (EFAs) e "Casas Familiares Rurais" (CFRs), denominadas genericamente de "Centros Familiares de Formação por Alternância" (CEFFAs).

A Pedagogia da Alternância é uma proposta metodológica na qual parte das atividades didático-pedagógicas ocorrem no ambiente escolar e outa parte no ambiente familiar e da comunidade, a qual o discente pertence. Há, portanto, uma alternância quanto à permanência dos discentes nos referidos ambientes, escolar e familiar, sendo ambos espaços de reflexão, construção e reconstrução de saberes e experiências, durante o período letivo, conforme discorre Rodrigues e Hamermüller (2015):

(...) Pode-se dizer que esta também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado, atribuindo grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos na escola (...) (RODRIGUES e HAMER-MÜLLER, 2015, p.4).

As origens da Pedagogia da Alternância estão associadas a um movimento de educação do campo iniciado na década de trinta, por agricultores rurais na Europa, mais especificamente na França. Surgiu como uma alternativa ao sistema educacional europeu, vigente à época, o qual, sob o ponto de vista dos próprios agricultores, não contemplava as especificidades do meio rural, favorecendo a evasão escolar e muitas vezes o êxodo rural por jovens e adolescentes (CRUZ e TORRES, 2012; PEZARICO, BERNART, PIOVEZANA, 2014).

Conforme Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), o movimento iniciado na Europa tinha os seguintes anseios:

(...) Enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região (...) (TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE, 2008, p. 229).

No Brasil as primeiras experiências envolvendo a Pedagogia da Alternância são da década de 60, no estado do Espírito Santo, por meio da iniciativa de religiosos jesuítas, vindos da Europa, surgindo então o "Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo", e consequentemente a fundação das primeiras Escolas Familiares Rurais (CRUZ e TORRES, 2012).

Logo, tanto em nível mundial como no Brasil, a Pedagogia da Alternância surge como um movimento popular de resistência, que visava uma educação mais participativa, transformadora e alinhada com as demandas sociais do campo, conforme Vergutz e Cavalcante (2014):

(...) Portanto, a Pedagogia da Alternância surge como movimento de base e de educação popular e encontra espaço junto ao povo do campo para trabalhar uma proposta educacional que, influenciada pelo contexto de ações populares, apresenta sua prática pedagógica contextualizada e vinculada a uma prática social. Ou seja, entende que processo educativo não se reduz ao processo intelectual, mas sim ao todo em que o sujeito é e está envolvido e, para isto, é preciso que o sujeito tenha consciência da sua realidade possibilitando que, dessa forma, almeje sua transformação (...) (VERGUTZ e CAVALCANTE, 2014, p. 379).

Para os autores supracitados, a Pedagogia da Alternância não deve simplificar-se em uma proposta metodológica que alterna espaços e tempos. Conforme os mesmos, a referida metodologia, em sua concepção, busca um diálogo entre a prática docente e as relações políticas e socioeconômicas, e expressões culturais, do meio no qual o discente está inserido.

(...) A Pedagogia da Alternância dentro do Movimento CEFFA está muito além do vai e vem de tempos e espaços, muito além da alternância em si. Existe uma sintonia política pautada nos princípios da participação e também da valorização do diálogo dos saberes que fortalecem uma proposta educacional focada na reflexão e ação das vivências dos homens, das mulheres, das crianças, dos idosos, dos jovens, ou seja, de todos que têm e fazem sua vida no e com o campo (...) (VERGUTZ e CAVALCANTE, 2014, p. 376)

Portanto, o objetivo ao se escrever este artigo é fazer alguns apontamentos sobre os desafios atuais do IFPA – Campus Castanhal, quanto à implementação da Pedagogia da Alternância, em conformidade com as concepções e práticas dos "Centros Familiares de Formação por Alternância" (CEFFAs).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo se constitui em uma análise qualitativa e exploratória, desenvolvida a partir de reflexões e constatações, baseadas em expe-

riências e observações do autor, na condição de docentes do "Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico" do IFPA - Campus Castanhal, bem como, do convívio e diálogo com outros docentes e equipe pedagógica do curso.

DESAFIOS ATUAIS DO IFPA CAMPUS CASTANHAL

Neste tópico será discorrido acerca de alguns dos desafios mais evidentes do IFPA – Campus Castanhal, referentes à efetiva implantação da Pedagogia da Alternância.

O desafio do projeto pedagógico participativo

Apesar dos esforços dos profissionais do IFPA – Campus Castanhal, na construção do Projeto Pedagógico (PPC) do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade EJA, com Alternância Pedagógica, buscando-se contemplar as particularidades dessa modalidade, percebe-se ainda uma tendência em reproduzir os dispositivos presentes no projeto pedagógico dos cursos tradicionais. Tal tendência é ainda mais evidente na matriz curricular e ementas das disciplinas.

Considerando-se que o Ministério da Educação define uma base curricular comum referente ao ensino médio, estabelecendo-se as disciplinas e conteúdos que devem ser ministrados, com uma carga horária mínima, o desafio maior do IFPA, na oferta do referido curso, perpassa especialmente quanto ao ensino técnico-profissionalizante.

No contexto das CEFFAs, a proposta pedagógica dos cursos ofertados está sempre entrelaçada as demandas das famílias e comunidade as quais os discentes pertencem, e é construída de forma participativa a partir do diálogo com os sujeitos do campo, conforme discorre Cavalcante (2011):

(...) Para as EFAs, o conhecimento específico (disciplinas de cunho propedêutico e disciplinas de cunho técnico- profissional) precisa conectar-se com os conhecimentos dos agriculto-

res e suas demandas no cotidiano do trabalho do campo (...) (CAVALCANTE, 2009, p. 20)

(...) A EFA, ainda que ciente da lógica das diretrizes curriculares nacionais investe nas demandas comunitárias via seus Planos de Formação e demais meios didáticos de caráter participativo que apontam para as sugestões curriculares oriundas das comunidades (...) (CAVALCANTE, 2009, p. 21).

Tradicionalmente, as CEFFAs constroem seus próprios Planos de Formação, não se limitando a um currículo já pronto, previamente moldado e engessado, mas a partir da interação escola-família-comunidade, e a constatação de suas necessidades. É no Plano de Formação que constará o detalhamento do processo formativo dos discentes, e os devidos instrumentos pedagógicos.

Os Planos de Formação são elaborados a partir de temas geradores. Estes são os eixos em torno dos quais o correrá, ao longo do percurso formativo, o diálogo dos saberes locais/tradicionais, e o conhecimento técnico-científico, em suas diferentes abordagens e percepções, valorizando-se as experiências e vivências dos discentes. É a partir da escolha dos temas geradores que são selecionados os conteúdos a serem ministrados, e não o contrário.

Em sua essência, o projeto pedagógico do curso ofertado pelo IFPA – Campus Castanhal está alinhado com as CEFFAs, ao reconhecer a necessidade de elementos adequados para atender um público específico, em seus aspectos socioeconômicos e culturais, conforme consta no texto do referido documento:

(...) Considerando a diversidade de origem dos estudantes que compõe as turmas de PROEJA, e após o primeiro tempo comunidade e socialização, são feitos ajustes pautados no replanejamento por parte dos professores direcionando os conteúdos didáticos a fim de atender de forma adequada a realidade econômica-social e ambiental da região de onde os estudantes fazem parte (...) (IFPA, PPC do Curso EJA, 2016, p. 94).

No projeto pedagógico construído pelo IFPA – Campus Castanhal, estão contemplados metodologicamente o ensino integrado a partir de eixos temáticos, temas transversais e atividades integradoras, além da relação escola-comunidade como elemento estratégico na formação dos discentes. Assim como nas CEFFAs, o referido projeto, além do regime de alternância dos espaços e tempos de formação, também sugere outras metodologias e instrumentos próprios, como a construção de planos de formação a partir de temas geradores, a pesquisa participativa a partir de diagnósticos e sua socialização, os planos de estudos, pesquisa e trabalho, os cadernos pedagógicos, visitas de estudos, serões e intercâmbios entre comunidades, projetos de produção agroecológicos, grupos de estudo e vivência pedagógicas, e outros dispositivos.

A diferença mais acentuada entre a construção do projeto pedagógico do curso ofertado pelo IFPA – Campus Castanhal e os Planos de Formação das CEFFAs consiste no envolvimento dos sujeitos do campo, que por final serão os próprios atores de sua formação. No referido campus a construção do projeto pedagógico dos cursos, e suas frequentes atualizações, vem sendo realizadas por comissões internas, com pouca ou nenhuma participação direta das famílias e comunidades às quais o curso propõe atender.

Considerando-se as dimensões territoriais da Amazônia paraense, suas múltiplas organizações sociais e sua diversidade de expressões culturais, muitos são os desafios do IFPA – Campus Castanhal quanto à uma possível construção participativa de um projeto pedagógico do curso. Atrelado a esse desafio há muitas interrogações, para as quais não existe uma única e simples resposta, tão pouco fórmulas mágicas.

Dentre as interrogações estão: Quais as demandas prioritárias das comunidades às quais os educandos pertencem? Como alinhar as diretrizes curriculares do "Ministério da Educação" com as demandas das comunidades? Como envolver as famílias na construção do projeto pedagógico e qual sua participação no percurso formativo? Como promover o diálogo entre o conhecimento técnico-científico e os saberes tradicionais locais já a partir da construção do projeto pedagógico? Como promover esse diálogo sem estabelecer uma hierarquização? Para cada comunidade ou organização social (assentamentos, ribeirinhos, quilombolas, indígenas etc.) deverá ser elaborado um proje-

to pedagógico específico ou apenas um projeto que contemple tanto quanto possível todas as demandas? Como promover uma formação profissional com habilitação para atuação em todo território nacional sem ignorar as particularidades socioeconômicas e culturais do meio no qual os educandos estão inseridos?

Pensamos que a construção participativa de um projeto pedagógico deverá ser norteada pelas experiências exitosas do campus, acumuladas em seus mais de dez anos em educação do campo. Não se trata de um exercício simples, mas sim algo que demandará tempo e um esforço coletivo das partes envolvidas, docentes, equipe pedagógica e os sujeitos do campo, até se alcançar naturalmente a maturidade necessária.

O desafio da formação e atuação docente

Para a quase totalidade dos docentes do IFPA – Campus Castanhal, atuantes no curso Técnico em Agropecuária, na modalidade EJA, a primeira experiência com a Pedagogia da Alternância se faz justamente neste curso. Grande parte dos docentes são bacharéis, com pouca ou nenhuma formação pedagógica, e mesmo os docentes licenciados, em sua maioria, não possuem uma formação complementar específica em Pedagogia da Alternância.

Embora a maior parte dos docentes das disciplinas técnicas tenham formação acadêmica específica em ciências agrárias, esta não teve como ênfase a agricultura camponesa, e em geral, poucos possuem experiência de vivência no meio rural. Logo, constata-se que os docentes tendem a reproduzir no curso na modalidade EJA as mesmas práticas e metodologias aplicadas nos demais cursos.

Atuação docente no âmbito do curso ofertado pelo IFPA difere e muito do que ocorre nas CEFFAs. Enquanto no IFPA o docente assumi um papel mais próximo de um professor tradicional, nas CEFFAs a atuação docente se aproxima mais de um monitor-extensionista, cujas atribuições transcendem a simples ministração de conteúdo programático e as paredes da sala de aulas. Conforme descreve Cavalcante (2009):

(...) Os professores das escolas famílias são chamados de monitores. Por princípio, os monitores são educadores populares,

que formados sob a perspectiva da pedagogia da alternância, entram no cotidiano da EFA assumindo um trabalho para além da sala de aula (...) (CAVALCANTE, 2009, p. 21).

(...) Espera-se do monitor, não apenas a sua carga horária relacionada ao ensino de disciplinas, mas também a sua inserção no dia-a-dia, sua estadia na EFA em alguns dias ou vários dias da semana, o acompanhamento dos estudantes nas atividades práticas relacionadas ao contexto da escola, a militância nas questões do mundo rural e suas organizações sociais. Ou seja, espera-se do monitor, uma versão especial de educador, uma proposta diferenciada na relação trabalho docente e prática pedagógica. Adicionando a isto, espera-se do monitor a competência pedagógica de atrelar a este cotidiano da prática, saberes docentes de ordem específica (...) (CAVALCANTE, 2009, p. 22).

Assim como, Rodrigues e Hamermüller (2015) reforçam as atribuições e atuações dos educadores nas CEFFAs:

(...) O monitor tem um papel importante no processo ensino aprendizagem da Pedagogia da Alternância, pois cabe a este profissional acompanhar, animar, dinamizar todas as atividades a serem desenvolvidas nas CEFFA'S. Pode-se dizer que este é um catalisador e da alternância, pois sua tarefa é fazer com que todos os atores (alunos, famílias, lideranças comunitárias, profissionais e instituições) interajam para que a formação aconteça. O monitor atua em tempo integral, e, além de animar aulas, acompanha o internato, o projeto de vida de cada jovem, visita periodicamente as propriedades, tornando-se o elo permanente entre escola, família, comunidade e instituições (...) (RODRIGUES e HAMER-MÜLLER, 2015, p. 08)

Portanto, fica evidente que nas CEFFAs o docente, além de ministrar disciplinas, é um articulista engajado no percurso formativo dos discentes, em constante imersão no meio rural e interação com os sujeitos do campo. Embora em alguns estabelecimentos possa coexistir

a figura dos dois profissionais, monitor e professor, com atribuições distintas, nas CEFFAs quase sempre o monitor é o próprio professor.

Conforme Rodrigues e Hamermüller (2015), a Pedagogia da Alternância requer uma formação específica para os docentes. Normalmente a formação dos monitores é promovido pela própria CEFFA, e mesmo os profissionais que possuem formação em nível superior também passam pelo curso de formação da CEFFA, o qual também ocorre sob o regime de alternância, visando a familiarização do futuro educador do campo com essa metodologia.

Portanto, um dos desafios do IFPA no sentido de fortalecer ainda mais o curso na modalidade EJA consiste em ofertar aos seus docentes uma formação pedagógica complementar compatível com a proposta do referido curso e dos princípios da Pedagogia da Alternância. Preferencialmente que essa formação seja ofertada em parceria com as CEFFAs, e ministrada por profissionais (monitores) já atuantes e com sólida experiência prática em Pedagogia da Alternância, sob os mesmos aspectos dos cursos ofertados pelas CEFFAs.

O desafio das atribuições docente e a interação escola-comunidade

Conforme mencionado, os monitores nas CEFFAs atuam em tempo integral em suas atribuições como educador articulista. No IFPA, se por um lado a maior parte dos docentes do curso trabalham sob o regime de dedicação exclusiva, por outro, os mesmos não são exclusivos do curso.

Além do curso na modalidade EJA, os docentes do IFPA atuam em outros cursos, em diferentes modalidades, como as turmas regulares do ensino médio integrado ao técnico, técnico subsequente ao médio, graduação e pós-graduação. Além do ensino, também fazem parte de suas atribuições atividades de pesquisa e extensão. Soma-se a isso, o fato de alguns docentes desempenharem também funções de gestão.

Com uma teia tão grande de atribuições e demandas internas ao campus, a atuação dos docentes do IFPA, no curso EJA, em sua maior parte, tem se limitado a ministrações de conteúdos em sala, conforme já discorrido. Além do distanciamento físico da instituição em relação

às comunidades, uma possível consequência disso é a pouca percepção de alguns docentes quanto ao contexto sociocultural do meio onde os discentes vivem e produzem.

O recíproco também é verdadeiro. Se há um distanciamento da instituição em relação às famílias e comunidades, também tem havido pouco contato destas com a instituição. Diante disso, surgem algumas interrogações: Como estreitar o relacionamento da instituição com as famílias e as lideranças comunitárias? Como promover a ação docente para além da sala de aula e sua maior imersão no meio rural, onde os discentes residem, trabalham e produzem? Como promover maior articulação das famílias e comunidades com a instituição de ensino?

Consideramos que durante os "tempos comunidade" seria importante a instituição promover a visita dos docentes e equipe pedagógica, às comunidades. Isso como parte da programação oficial do curso no período letivo, visando-se a continuidade das atividades didático-pedagógicas do curso, e ao mesmo tempo estreitando-se o contato e interação com as famílias, e articulação conjunta de atividades a serem desenvolvidas durante a visita.

Os meios para que as visitas ocorram devem ser parte integrante do planejamento administrativo e orçamentário da instituição. Assim como, é estratégia fundamental para o fortalecimento do curso EJA, trazer as famílias para o espaço de educação formal, ou seja, a instituição de ensino. Isso poderia ser feito por meio de encontros, anuais ou semestrais, preferencialmente antes do início dos períodos letivos, visando-se um planejamento conjunto.

O desafio do planejamento integrado e a efetivação das metodologias e instrumentos.

Apesar da riqueza do projeto pedagógico do curso EJA, quanto às metodologias e instrumentos pedagógicos sugeridos, o curso ainda caminha essencialmente como os demais cursos, destinados ao público em geral, com exceção apenas da alternância pedagógica dos tempos e espaços de formação.

A maior efetivação de um ensino integrado esbarra na ausência de um planejamento integrado por parte dos docentes. Para cada ciclo de alternância comunidade/escola há no projeto pedagógico um eixo temático bem definido, havendo, portanto, a necessidade de uma agenda de planejamento que envolva todos os docentes do ciclo vigente, visando delinear as ações integradoras e construção de um plano de formação.

Embora no início de cada período letivo haja um planejamento integrado, a partir de eixos e projetos integradores, ainda há pouca participação e envolvimento de alguns docentes, que optam pelo planejamento de forma individualizada e compartimentada em nível de disciplina. Não haverá ensino integrado sem planejamento integrado. Este perpassa pela escolha de temas geradores, planejamento de visitas técnicas, elaboração do plano de pesquisa para o tempo comunidade, a dinâmica de socialização da pesquisa, a definição dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e outras ações.

Considero que dificilmente haverá uma mudança na postura dos docentes, quanto ao planejamento didático, sem haver uma iniciativa institucional do campus. Seria importante que a instituição ofertasse, regularmente, oficinas didáticas que auxiliassem o docente em sua compreensão acerca do planejamento integrado e as metodologias sugeridas no PPC.

Outra possível iniciativa institucional seria a inserção de uma agenda de planejamento integrado no calendário letivo, com datas devidamente estabelecidas ao longo do período letivo para as reuniões de planejamento. Assim, ao invés do planejamento integrado ser encarado pelo docente como uma atribuição adicional e desnecessária, concorrente de suas demais atribuições pelo pouco tempo disponível, o mesmo passa a fazer parte de suas atividades regulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje o IFPA Campus – Castanhal já é uma das principais instituições referência no estado do Pará, quanto à promoção da educação do campo. Seus quase cem anos de experiência em educação agrícola lhe conferem uma base sólida para a oferta de um ensino de qualidade aos sujeitos do campo. Neste artigo, foram apontados alguns desafios que a instituição ainda deverá superar, no sentido de promover uma Pedagogia da Alternância em maior conformidade com os movimentos de educação do campo.

Parte dos desafios é reflexo da pouca compreensão dos docentes do curso quanto a proposta inovadora de alternância pedagógica. Não haverá mudanças efetivas sem uma intervenção institucional. Sugerem-se duas ações como ponto de partida para superação dos desafios. Primeiramente, a oferta regular de cursos de formação, que possibilitem aos docentes a familiarização com os princípios da Pedagogia da Alternância, e apropriação de suas metodologias. Em segundo, uma agenda regular de planejamento integrado, ao longo do período letivo, contemplada no calendário acadêmico, também se faz necessária.

Pensa-se que a instituição possui a maturidade acadêmica, e os recursos materiais, necessários para superar em médio e longo prazo os desafios apontados. Assim como, a busca pela superação dos referidos desafios refletirá na melhoria da qualidade do ensino da instituição, como um todo, ou seja, para além do curso EJA. Para isso, faz-se necessário um esforço coletivo, envolvendo escola, famílias e comunidades, partindo-se da sensibilização dos atores envolvidos, especialmente docentes, e não como uma imposição institucional.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. Agroecologia: Bases cientificas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Editora Expressão Popular/AS-P-TA. 400p. 2006.
- BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul. 2006.
- BRASIL. **Lei n. 11.982**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.

- br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L1192.htm>. Acesso em: 14 de maio de 2020.
- CARVALHO, A. R. A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal Estado do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Seropédica: UFRRJ, 2009, 134 p.
- CAVALCANTE, L. O. H. Pedagogia da alternância e ciências: a pertinência do debate. **Caderno de Física da UEFS**, v. 9, n. 1-2, p. 17-29, 2011.
- CRUZ, N.A.; TORRES, A. A. M. História da pedagogia da alternância: laços e entrelaços com organizações/movimentos sociais de Rondônia. **Revista Labirinto** Ano XII, n. 16, p. 110 119, 2012.
- IFPA. Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico. Castanhal, 2016. 144p.
- OLIVEIRA, G. I. C. De Patronato agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico? Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: UFPA, 2007.
- PEZARICO, G.; BERNART, M. L.; PIOVEZANA, L. Pedagogia da Alternância: movimentos de formação rural e expansão mundial. **Revista de Ciências Humanas Educação Frederico Westphalen** v. 15, n. 25, p. 121 139, 2014.
- RODRIGUES, M. A. P.; HAMERMÜLLER, D. O. **Pedagogia da alternância, uma metodologia voltada para a educação do campo: sua importância nas casas familiares rurais**. Monografia (Especialização em Educação do Campo). Nova Tebas: UFPR, 2015, 17p.

- TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.2, p. 227-242, 2008.
- VERGUTZ, C. L. B.; CAVALCANTE, L. O. H. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. **Revista Reflexão e Ação**, v.22, n.2, p.371-390, 2014.

O PAPEL DAS UNIVERSIDADES SOB A PERSPECTIVA DA FRATERNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA REALIDADE SOCIAL

Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza Rodrigo Santos Souza

1. INTRODUÇÃO

A universidade, sem margem de dúvidas, é uma das poucas instituições sociais que resistiram às transformações ocorridas ao longo do tempo. A sua existência, como afirmam muitos pesquisadores, resultou da adaptação das instituições de ensino, com transformações não só sociais como também culturais de seu tempo histórico. Afinal, a universidade é considerada, ao longo de sua trajetória, uma das instituições que, de forma sistemática, tem contribuído para o desenvolvimento da ciência e da cultura.

Em Berlim, em 1809, Wilhelm von Humbold desenvolveu valores do desenvolvimento da racionalidade e da ciência, com a finalidade da constituição universitária. Ou seja, a universidade moderna pautou suas bases na perspectiva da modernidade voltada à construção e à compreensão do conhecimento, se estruturando sobre as regras do pensamento racional. Este raciocínio influenciou diretamente a organização curricular e estrutural das universidades nos séculos XIX e XX.

Nesse contexto, emerge uma nova fase que posiciona questões desafiadoras para as universidades, bem como para a própria tradição acadêmica da universidade, para a sua identidade e a sua atuação na sociedade contemporânea. Dessa forma, o escopo desse cenário é prosseguir beneficiando o desenvolvimento social, político, científico e cultural, devendo, ainda, revelar quais são as suas formas de responder a essas questões.

Decerto, a universidade cuida, notadamente, de questões de formação do conhecimento (questões epistemológicas) e, isso, suscita reflexões críticas oriundas de diversos estudiosos sobre as perspectivas do conhecimento na Modernidade que podem ter consequências teóricas e práticas para a universidade (PEREIRA, 2002).

Com a tecnologia, o cenário social da modernidade é marcado por uma ampla insensibilidade nas relações. Os atuais discentes que frequentam o ensino superior constituem uma geração na qual o acesso à informação é muito célere por conta dos mais diversos meios tecnológicos.

A disseminação de novas técnicas de comunicação, que cresce cada vez mais, e por vezes, na contramão da responsabilidade humana, esse cenário tecnológico constitui-se sem a mínima preocupação com o outro, fazendo com que, atualmente, prevaleça, entre os diversos setores da sociedade, a individualização excessiva.

Assim, desponta a emergência do sujeito como uma das particularidades essenciais dessa novel concepção da universidade. Tal emergência não afasta a visão racionalista, mas, sim, impede o seu totalitarismo. Ademais, esta emergência objetiva a possível e necessária interação entre o sujeito e a razão e, neste sentido, supera-se o antagonismo posto pela Modernidade. É dizer que: deve-se enxergar a universidade "além do espelho", por meio da fraternidade.

Sobre a temática da fraternidade, de logo, remete-se a ideia de solidariedade e amor ao próximo. Tendo em vista as suas múltiplas interpretações, a fraternidade, destaca-se pela "participação" – esta visão é defendida pela Universidade de Sophia (localizada em Loppiano, na Itália), especialmente, a interpretação de Antonio Maria Baggio, professor titular da disciplina Filosofia Política; e também concepção de "comunidade", argumentada por Ronald Dworkin, entre outros (HORITA, 2018).

A fraternidade pressupõe o diálogo decorrente do estabelecimento das relações horizontais entre indivíduos, na verticalidade da

comunhão a ser experimentada entre os homens e, também, na interação de tais relações, em que a tolerância é evidenciada nas relações jurídicas, reificada na corporeidade do dualismo jurídico do "dever-ser". Portanto, a fraternidade complementa-se com a tolerância (KELSEN, 2013).

A educação dita formal deve se voltar à formação ética dos estudantes, bem como de suas características axiológicas, do mesmo modo em que historicamente vem se preocupando com a aquisição de conhecimento, o que importa no seu reexame, requerendo mudanças na tradicional estrutura curricular com vistas a construção de novos valores em nossa sociedade.

A formação de valores na universidade desvela a sua contribuição no desenvolvimento dos indivíduos, um dos grandes desafios da educação atual, uma vez que a sociedade se encontra na terceira fase histórica da definição de cidadania, encerrada como um conjunto de direitos e deveres (individuais, econômicos, políticos e culturais) e, fundamentalmente, como participação ativa na vida pública (BENE-VIDES, 2004).

Sem dúvidas, a cultura acadêmica refere-se à possibilidade de criar, transmitir e absorver o conhecimento, este como produto da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Deve-se compreender a educação como um dos meios de redução das desigualdades sociais. Para tanto, o objeto precípuo é adequar os critérios da educação brasileira às novas tendências de ensino. A fraternidade entra em cena e é definida, portanto, como um Princípio Revolucionário por ser um dos ideais das Revoluções Francesa e Americana, ambas se voltaram ao combate das desigualdades sociais e a assegurar os direitos fundamentais da pessoa humana em prol do alcance do bem-estar social.

O que se almeja é viabilizar uma maior conscientização dos alunos, direcionada, especialmente, para grupos sociais, por vezes, impercebíveis na sociedade, entre eles os idosos. Acerca dessa temática, ressalte-se a importância de uma literacia mediática para as gerações e, ainda, a própria função das universidades públicas, utilizando programas de extensão voltados às pessoas da terceira idade. Mesmo diante da preocupação atual de criação de novas práticas educacionais voltadas para a inserção dos idosos, ainda é latente a exclusão desse grupo (SOBRAL DE SOUZA; SILVA, 2019). Logo, incentivar alunos sobre a aprendizagem entre gerações, além de fomentar a inclusão social do idoso, promove o fortalecimento de políticas direcionadas ao combate do isolamento social do idoso.

Cabe, ainda, ressaltar a inserção de cidadãos de menor poder aquisitivo no ensino superior privado. É inegável que a busca de soluções para diminuir as desigualdades, historicamente criadas no Brasil, vem vivenciando políticas públicas que, mormente, favorecem o acesso ao ensino superior privado pelas camadas populares, com o objetivo de promover a democratização neste nível de ensino, através de programas como: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), programa do Ministério da Educação do Brasil, criado em 1999, que se destina a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas; o PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado em 2004, por iniciativa do governo federal com o objetivo de facilitar o acesso de alunos carentes ao ensino superior por meio de bolsas de estudos de 50% ou 100% da mensalidade em faculdades particulares.

O processo de construção educacional/profissional de cada aluno exige uma reinterpretação do método de formação para dispor aos docentes a viabilidade de ressignificar a sua prática de aprendizagem. Nesse sentido, a formação deve abarcar a cultura tendo como concepção a emancipação humana.

Ao se buscar uma nova concepção é fundamental desconstruir a forma arraigada de enxergar, analisar, compreender, julgar e avaliar os fatos. Cabe pontuar que a função primordial da universidade é a de formar profissionais para um mercado, devendo quebrar a imagem da preparação tradicional dos alunos. Para o mercado é preciso transformar a concepção de formação que deve se desenvolver na universidade, devendo ir além de preparar os alunos com técnicas pragmáticas de aplicação do conhecimento científico.

Insurge, então, em decorrência desta inserção social, a importância do papel do professor na construção universitária, na medida em que o docente influi diretamente no sucesso da aprendizagem, processo que deve transpor os limites da educação epistemológica, para a educação

cívica e moral, formando alunos dentro de um contexto mais amplo de Estudos Sociais, conforme defendeu Dom Luciano José Cabral Duarte no Parecer nº 91/71 (BRASIL, 1971).

Dessa forma, ante o atual contexto social, faz-se necessária a análise, discussão e reflexão sobre a real função social da universidade, a finalidade de sua atuação na formação dos universitários e determinar o perfil de profissional que a sociedade deseja e precisa, pautado em valores além dos científicos. A formação integral na universidade contribui para a ampliação da condição do homem. Formação que abrange o desenvolvimento não apenas teórico, mas cultural, material e social. Isto é, à universidade incumbe a responsabilidade ética concatenada ao conhecimento científico.

Disso infere-se a necessidade de examinar uma nova configuração de espaços e práticas pedagógicas, com o rompimento das paredes secas da teoria, ampliando o seu horizonte para uma concepção fraternal que pode convergir positivamente para a formação universitária de alunos e alunas.

Por meio de estudo bibliográfico, embasado na legislação e em resultados de pesquisas divulgadas recentemente, o presente artigo, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, apresenta viés exploratório e descritivo, analisando o papel da universidade na promoção da construção social, na qual é imprescindível sua atuação com os respectivos resultados em prol do desenvolvimento social, político, científico e cultural da humanidade. No capítulo 2, será abordado como a promoção do acesso de pessoas com deficiência à universidade proporciona a democratização do ensino. O tópico 3, por sua vez, elencará algumas das contribuições das universidades para o desenvolvimento do país e por fim, o capítulo 4 promoverá uma análise da universidade em tempos de pandemia e da sua atuação na construção ante a nova realidade social.

2. PROMOÇÃO DO ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À UNIVERSIDADE COMO MEIO EFETIVADOR DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Promover uma educação para todos, pautada na qualidade, tendo em vista os diversos cenários pelos quais o Brasil apresenta, se torna

um desafio constante. Construir discussões acerca de políticas educacionais, sobretudo voltadas à pessoa com deficiência, reforçam ainda mais a necessidade de elaboração e implementação de ações para a universalização do acesso à educação, seja ela do ensino fundamental, médio e, sobretudo, superior. Essas ações positivas vão desde a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino até a estruturação e coordenação do atendimento às demandas de alfabetização e retratam a busca pela construção da uma gestão democrática da escola.

Garantir o direito à educação importa não somente ao acesso e à permanência, mas, também, na qualidade do ensino, estruturas adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais, enfim, tornar as leis um fato concreto, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto (FERNANDES; PALUDETO, 2010). Proporcionar mais acesso das pessoas com deficiência também faz parte dessa nova construção social. Preparar as universidades pare recebê-las se torna essencial na busca pela fraternidade. Com a edição da Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, ocorreu a ampliação do acesso desses alunos à universidade.

Neste ensejo, necessário se faz citar o Programa Incluir, do Ministério da Educação. Este programa propõe ações para que sejam garantidos o pleno acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O Programa Incluir tem por finalidade fortalecer e elaboração e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes (Institutos Federais de Ensino Superior), que respondem pela estruturação de ações institucionais que asseguram a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (MINISTÉRIO DA SAÚDE, s/d).

Criado em 2005, o Programa Incluir, por meio de editais, busca apoiar projetos de elaboração ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos contribuem para o acesso das pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, a fim de integrar e articular estas atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Ressalte-se que apesar das propostas de universidades do Brasil inteiro para serem inseridas neste

programa, apenas as que atendem às exigências serão selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

Neste contexto, verifica-se que o acesso a um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, direciona à adoção de determinadas medidas de apoio para assegurar as condições de acessibilidade, que promovam a participação e a autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que viabilizem o seu desenvolvimento acadêmico e social.

A falta de acessibilidade à informação, a carência de materiais didáticos adaptados, o insuficiente número de tradutores ou intérpretes em Libras para surdos, uso de lousas para ministrar os conteúdos em sala de aula são alguns dos problemas enfrentados por aqueles que apresentam alguma deficiência. Nesse sentido, é de suma importância a disponibilização de provas com fonte ampliada, avaliações em braille, instalações apropriadas, tanto de acesso como de identificação. Também é importante o auxílio de escribas (digitação em áudio) para a transcrição das respostas, rampas que possuam uma inclinação adequada, manutenção de calçadas e colocação de pisos apropriados, sinalização adequada, além de mapas táteis, etc.

Como se vê, são muitos os obstáculos a serem enfrentados, para assim construir um ensino pairado na igualdade de todos e no amplo acesso à universidade, com ênfase no conhecimento adquirido. Essa perspectiva dirige o olhar para a educação especial, tornando-se essencial a intensificação de políticas voltadas à formação docente, financiamento e gestão, com vistas a uma nova estrutura educacional, que atendam às condições de acesso, participação e aprendizagem de todo o corpo discente, garantindo que a universidade se torne, efetivamente, um espaço que reconheça e valorize as diferenças.

3. CONTRIBUIÇÕES DAS UNIVERSIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PÁIS

É cediço que a educação se constitui como um direito humano. É, pois, por meio dela que um indivíduo reconhece o outro, os valores, os direitos, a moral, a justiça, ou seja, os requisitos que nos rodeiam enquanto indivíduos sociais. O movimento da história só se faz possível

por meio da transmissão às novas gerações das aquisições prévias da cultura humana, através da educação (FERNANDES; PALUDETO, 2010). Nessa relação, os professores são engrenagens, peças essenciais para que todo o sistema educacional se movimente. Estes, são os sustentáculos da universidade e contribuem substancialmente para todas as conquistas alcançadas até aqui.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em parceria com as universidades federais, publicou no final do ano de 2017 o caderno "Universidades Federais – Patrimônio da Sociedade Brasileira". O caderno apresenta, de forma sintetizada, a situação atual experimentada pelo Sistema Público de Universidades Federais e ressalta as contribuições das 63 universidades federais, instaladas em 328 campi, para o desenvolvimento econômico e social do País, bem como o reconhecimento social da qualidade e da importância do sistema, além de apresentar o histórico do financiamento e os compromissos oriundos da política de estado prevista no Plano Nacional de Educação (PNE).

O caderno, ainda, aponta como as instituições, sob a perspectiva da eficiência, promove o seu papel social, seja para a viabilização de quase toda a pesquisa científica e tecnológica realizada no país, gerando resultados econômicos extraordinários, seja na formação de profissionais qualificados ou, ainda, no atendimento à saúde de excelência, atendimento realizado pela implementação de hospitais universitários e de ambulatórios que, em muitos casos, são a única opção das comunidades em que estão inseridos.

Dos seus laboratorios saem contribuições de enorme impacto para a economia do pais, como as tecnologias para a exploração de petróleo em águas profundas (inclusive no pré-sal), para a produção de grãos em nível de competitividade internacional, para o desenvolvimento da indústria naval, para o crescimento da industria aeronâutica, para a construção de hidrelétricas, além de outras obras de engenharia complexa. Cabe, ainda, evidenciar os avanços alcançados na produção de fármacos, no combate a doenças. Como exemplo, na Amazônia, as Universidades Federais concentram a maior parcela dos estudos da biodiversidade e das mudanças climáticas.

Já em municipios que abrigam campi das Universidades Federais, vem se desenvolvendo ações para a qualificação da educação básica, para o implemento da economia local e para a preservação ambiental. Com relação ao quadro estudantil, mais da metade dos alunos das Universidades Federais vem de famílias com renda bruta de até dois salários minimos. Quase 80% dos discentes se enquadram em famílias com renda *per capita* abaixo ou igual a dois salários mínimos. Negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, jovens de baixa renda das periferias das cidades hoje podem frequentar cursos superiores de alta qualidade e vislumbrar horizontes promissores para as suas famílias e suas comunidades.

Isso reflete a qualidade das Universidades Públicas, atestada por processos de avaliação governamentais (INEP para graduação e Capes para a pós graduação). Empresas públicas e privadas buscam apoio de Universidades visando ganhar eficiência e competitividade. Além disso, trazem desenvolvimento para os locais em que se encontram instaladas, além de beneficiar o desenvolvimento da ciência e a continuidade de pesquisas. A qualidade de seus gestores, professores e equipes também trazem inegável contribuição para toda a conjuntura e importância que as universidades possuem na atualidade.

4. RETRATOS DA UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ESTABELECIMENTO DE UMA NOVA RELAÇÃO SOCIAL

Diante de todos os desdobramentos causados pela pandemia do Covid-19 (novo coronavírus), as universidades, mais uma vez, se reinventaram, adaptando-se à nova realidade imposta. Aulas que antes eram presenciais, passaram a ser virtuais; pesquisas que antes eram desenvolvidas em laboratórios, tiveram que ser suspensas. Tudo passou a ser realizado remotamente, afinal, a busca e a construção do conhecimento não podem parar.

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) autorizou desde o dia 18 de março de 2020 a substituição de aulas presenciais das instituições federais e privadas de ensino por aulas no formato de ensino à distância e valerá enquanto durar a pandemia, com exceções dos cursos de Medicina e as disciplinas de laboratório e práticas, que não poderão aderir a esta modalidade.

A ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), em parceria com a Educa Insights, divulgou, em 07 de maio de 2020, uma pesquisa que avalia o impacto do isolamento social causado pelo novo coronavírus (Covid-19) no ensino superior privado no país. Tal pesquisa, realizada entre os dias 27 e 30 de abril, com 1.513 pessoas, em todas as regiões do Brasil, demonstrou que após 45 dias do início da quarentena, 78% das instituições de ensino superior particulares do país migraram suas atividades presenciais para aulas virtuais. As outras 22% escolheram por suspender as aulas ou o semestre. A pesquisa aponta, ainda, que 61% desses estudantes têm aulas exclusivamente ao vivo. Outras 28% utilizam tanto o formato simultâneo quanto as atividades gravadas. E 11% utilizam exclusivamente as aulas offline, usado na EAD (Educação a Distância). Ainda, segundo os dados analisados, 59% dos alunos são favoráveis à experiência de atividades onlines (AB-MES, 2020).

Dos dados acima mencionados, evidencia-se o crescimento no uso de ferramentas de comunicação e, sobretudo, a adaptação dos alunos a esta nova modalidade de estudos. Foi preciso uma nova metodologia, antes restrita as paredes da universidade, para chegar o mais próximo possível daqueles que estão em casa. Tal fato demonstra a capacidade das universidades de se adaptar a nova realidade social vivenciada.

Assim, com esta situação sanitária atual, os laços de fraternidade foram fragilizados, visto que as pessoas, por necessidade natural, devem estar afastadas uma das outras, isso não quer dizer que este aspecto não seja observado em sua totalidade, pois traz um alerta quanto ao cuidado do ensino-aprendizagem que não pode ser relegado a segundo plano, pelo simples fato das aulas serem virtuais.

5. CONCLUSÃO

A universidade foi uma das poucas instituições que permaneceram, resistiram e se reinventaram ao longo do tempo, sobretudo pela capacidade de se adaptar às transformações culturais. Sua contribuição é inegável para o desenvolvimento social, político, científico e cultural da humanidade.

A fraternidade, por sua vez é preenchida pelo diálogo resultante do estabelecimento e da interação das relações sociais, viabilizando assim a tolerância das relações jurídicas. Assim, a construção de valores na universidade revela a sua importância na formação de cidadãos, ao passo que a educação deve ser compreendida como solução para as desigualdades sociais. A formação na universidade promove o desenvolvimento não apenas teórico, mas cultural, material e social.

Nesse sentido, a partir do papel da universidade na promoção da construção social, é imprescindível proporcionar a entrada e a permanência de pessoas com deficiência, tendo em vista o acesso à educação ser um direito de todos. Preparar as universidades para recebê-los se torna essencial na busca pela fraternidade. Alguns programas do Governo Federal, como o Fies, o Prouni e o Incluir, propiciam ações para que sejam garantidos o amplo acesso das pessoas de menor poder aquisitivo, de pessoas idosas e pessoas com deficiência nas Universidade Federais.

Grandes são as contribuições das universidades para o desenvolvimento econômico e social do País, seja na promoção de pesquisas científicas e tecnológicas, gerando resultados econômicos extraordinários, seja na formação de profissionais qualificados e no atendimento à saúde de excelência. Isso atesta a qualidade das Universidades Públicas e da sua adaptação diante das transformações da sociedade.

Mais recentemente, em virtude da pandemia provocada pelo Covid-19 (coronavírus), as instituições universitárias tiveram de se adaptar à realidade imposta. Aulas que antes eram presenciais, passaram a ser virtuais; pesquisas que antes eram desenvolvidas em laboratórios, tiveram que ser suspensas. Tudo passou a ser realizado remotamente. Diante dos dados divulgados pela ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior) em parceria com a Educa Insights, comprovou-se que cerca de 78% das instituições de ensino superior particulares do país mudaram as suas aulas presenciais para as virtuais. Assim, evidencia-se o crescimento no uso de ferramentas tecnológicas de ensino e de comunicação, conduzindo os alunos a se adaptarem a esta nova modalidade de estudos permitindo a construção de novos valores.

Fica demonstrada a relevância do tema na atual conjuntura do Estado Democrático de Direito. As ponderações aqui apresentadas servirão como pressupostos para que mais estudos sejam desenvolvidos e

programas de inclusão sejam intensificados para pessoas idosas, pessoas com deficiência e de baixa renda, bem como para a reavaliação de planejamentos necessários à execução das atividades voltadas a fraternidade no âmbito universitário. Será de grande valia aos leitores que, inspirados nas reflexões desse trabalho, possam fazer uso do material aqui exposto para esclarecer, fomentar e sobretudo, ampliar a discussão acerca da universidade e do seu papel na construção e transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior. **78% das universidades estão no ambiente virtual, aponta pesquisa.** 07/05/2020. Disponível em: https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3769. Acesso em: 09 mai. 2020.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO. José Sergio (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-incluir. Acesso em: 08 mai. 2020.
- BRASIL. Parecer Nº. 94/71 de 04 de fevereiro de 1971 do Conselho Federal de Educação. In: **Do Ensino de 2º grau:** Leis e Pareceres. MEC, Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011_2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08 mai. 2020.
- FERNANDES, A.V.M.F; PALUDETO, M.C. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

- HORITA, Fernando Henrique da Silva. **Direito e fraternidade:** a construção do conceito por meio dos saberes propedêuticos dos cursos no Brasil. Porto Alegre: Fi, 2018.
- KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. (Tradução de José Cretella Júnior e Agnes Cretella). 9. ed., São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. **Implicações da Pós-mo-dernidade para a Universidade.** In Revista Avaliação. ano 7; v.7; nº 1; março; p 35-49, 2002.
- SOBRAL DE SOUZA, Patrícia Verônica Nunes Carvalho; SILVA, Lucas Gonçalves da. **Perspectivas e desafios do envelhecimento.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito na UFBA, e-ISSN 2358-4777, v. 29, n. 02, p. 109-127, Jul/Dez 2019.

RESUMOS

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TURNO DA NOITE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM DO PARÁ

Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros

Este resumo, oriundo da pesquisa científica em andamento, no curso de mestrado em ensino da Universidade do Vale do Taquari com a tem "O Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos do turno da noite: um estudo de caso em uma escola pública de Belém do Pará" parte da ideia de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), institucionalizado pelo Decreto nº 6.571 e substituído pelo Decreto 7.611/2011 que possui o dever de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, incluindo, dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo da pesquisa é compreender o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos da Escola de Ensino Fundamental Jarbas Passarinho, localizada no Estado do Pará, buscando assim, descrever os impactos do AEE no processo de inclusão escolar desses jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos nos ensinos fundamental e médio na idade certa. Para isso, os fundamentos teóricos desse estudo estão relacionados ao atendimento educacional

especializado (SARTORETTO, 2010), (BEDAQUE 2011) dentro da modalidade de educação de jovens e adultos (ARROYO, 2005). Percebendo a importância de se ter um AEE atuante na escola e pensando na efetivação da inserção desse público no ambiente escolar, se pergunta como ele acontece na EJA, que é uma modalidade ofertada para jovens e adultos que não concluíram seus estudos de ensino fundamental e médio na idade certa, tendo inclusive a necessidade de possuir práticas pedagógicas diferenciadas do ensino regular pois, conforme Jardilino e Araújo (2014), é preciso ver os jovens e adultos que acessam a EJA como integrantes de um determinado grupo com histórias e trajetórias plurais. Assim o AEE deve possibilitar adequações ao sistema escolar de forma que repense e se reestruture para receber os alunos em situação de deficiência, ou seja, os professores das salas de recursos multifuncionais devem atuar de forma conjunta aos professores da sala de aula definindo as maneiras de trabalhar com esses alunos com o intuito de lhes permitir o acesso pleno dele ao currículo escolar. Pois não é o aluno com necessidades especiais que deve se adequar à escola, mas sim a instituição escolar a esse aluno por isso que o AEE deve ser integrado à proposta pedagógica da escola a fim de proporcionar uma inclusão mais eficaz ao contexto escolar. Esta investigação trata-se de um estudo de caso, fazendo uso da abordagem qualitativa, sendo que os métodos empregados, durante o desenvolvimento do trabalho, serão centrados na forma como os 2 professores do AEE e os professores das 10 disciplinas nas salas que possuem alunos com deficiência conduzem os processos de ensino e aprendizagem desses discentes da EJA noturno, observando quais as ferramentas, metodologias e as práticas utilizadas pelo AEE para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência da referida escola de forma descritiva. Para a coleta de dados faremos entrevistas semiestruturadas com os professores do AEE e aqueles que ministram aulas em salas regulares que tenham alunos com deficiência na Escola Jarbas Passarinho. Os dados coletados serão analisados a partir de seus conteúdos por ser uma técnica que busca interpretar os dados de forma qualitativa "assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos dados" (BAR-DIN, 2009). Esperamos que essa pesquisa contribua no aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem traga melhorias no ensino

aprendizagem de alunos com deficiência das turmas da educação de jovens e adultos e possa causar reflexão nos professores que atuam com esse alunado.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado, Educação de Jovens e Adultos, Processos de ensino e aprendizagem.

Referências:

- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Minas Gerais: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa no AEE**. Rio Grande do Norte: Editora Appris, 2011.
- SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui. Atendimento educacional especializado e laboratórios de Aprendizagem: o que são e a que se destinam. Disponível em: Acesso em 23/08/2019.
- JARDILINO, J. R. L.; ARAUJO, R. M. B. de. Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

A QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO E DO CENSO ESCOLAR

Verônica Moreira Souto Ferreira

Introdução

Apesar de encontrarmos um vasto material na área da educação especial e uma crescente produção relacionada às temáticas de gênero, a partir de pesquisa exploratória percebemos a escassez de pesquisas que abordem a educação especial tendo o gênero como categoria de análise. Desse modo, fica clara a necessidade de abordar esse tema, já que pouco tem se tratado dessa temática em meio acadêmico.

Ao compreender gênero como uma categoria relacional, que está ligada as mais diversas áreas da pesquisa social, e criada a partir das relações sociais, percebemos sua presença também na educação e, em especial, na educação especial. Levando em consideração os estudos desenvolvidos que apresentam conceitos pertinentes à temática, segundo Nicholson (2000) gênero foi desenvolvido "[...] para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado [sexo]" (p. 1), tratando das questões provenientes da vivência em sociedade, constituindo papéis específicos ao feminino/masculino e estabelecendo relações de poder. De acordo com Scott (1994, p. 13)

[...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluidos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida.

Essa organização social a partir da diferença sexual pode ser visualizada em diversos ambientes, no caso do ambiente escolar podemos utilizar os dados provenientes do Censo Escolar para constatar essa relação de gênero, fazendo um paralelo com os dados do Censo Demográfico. Assim, encontramos em plataformas oficias elementos extremamente significativos, capazes de embasar trabalhos relevantes.

Metodologia

Escolhemos a abordagem quanti-qualitativa para realizar a pesquisa, tendo em vista a inter-relação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, como aponta Minayo e Sanches (1993, p. 247) "[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa". Partimos do pressuposto "[...] que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à apenas uma opção" (FLICK, 2002 apud SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 39).

Utilizaremos os dados do Censo Demográfico de 2010 a fim de estabelecer os parâmetros numéricos populacionais dos indivíduos com deficiência. Para tratar dos dados referentes ao número de matrículas, recorreremos aos documentos disponibilizados pelo INEP, obtidos a partir do Censo Escolar de 2016.

Para tratar do conceito de gênero e utilizá-lo como categoria analítica, desenvolveremos uma breve pesquisa bibliográfica, a fim de obter referências teóricas já publicadas, a fim de obter informações prévias sobre o assunto. As informações reunidas a partir da pesquisa docu-

mental supracitada serão analisadas e relacionas tendo como parâmetro as questões de gênero.

Questão de Gênero

Para Scott (1994), "[...] gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais", e é capaz de fixar um modelo de sociedade no qual o preconceito e a segregação se mostram cotidianamente. A sociedade patriarcal separa os homens e as mulheres e determina quais as funções devem ser exercidas por cada "grupo", estabelecendo-as historicamente e incutindo relações de poder. "Ou seja, o que define o que é ser homem ou mulher decorre das relações de poder as quais envolvem valores, cultura e são construídas, aprendidas e ensinadas socialmente." (PASSOS; ROCHA; BARRETO, 2011, p. 51).

A educação contribui para o desenvolvimento das personalidades e do modo de ser dos indivíduos, indicando as posições que cada um deve tomar na sociedade. Entretanto, "ela pode ser, também, um instrumento de preservação e reforço de valores arcaicos, de mentalidades subalternas e/ou autoritárias, e este tem sido, historicamente, o papel da educação, no que se refere à condição feminina." (COSTA; RODRIGUES; VANIN. 2011, p. 8).

De acordo com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), a partir de análises feitas sobre o processo educacional, o movimento de mulheres apresenta explicações sobre as desigualdades entre mulheres e homens no âmbito educacional, "[...] entendendo-o também como importante veículo de mudança da sociedade e reivindicando acesso igualitário para todas as pessoas" (PNPM, 2013, p. 22).

Pereira (2016) utilizou os dados do Censo Demográfico e do Censo Escolar em sua tese intitulada "Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros" e fez importantes reflexões a partir das informações. Segundo a autora

[...] mesmo que o sistema educacional brasileiro apresente oportunidades iguais de acesso e permanência no sistema educativo para ambos os sexos, quando se refere a alunos com deficiência há maior incidência de matrículas de alunos do sexo

masculino. Esse dado diverge de forma significante, contrariando a incidência populacional, em que o sexo feminino corresponde à maioria da população. (PEREIRA, 2016, p. 90).

Ademais, o ambiente escolar reproduz a lógica social vigente e reafirma os preconceitos e estereótipos, através de conteúdos e metodologias parciais e unilaterais. Os livros didáticos seguem essa mesma direção ao "[...] ao apresentar tarefas diferentes para homens e mulheres, deixando aos primeiros as atribuições de maior valor social e econômico [...]" (PASSOS; ROCHA; BARRETO, 2011, p. 51).

Os dados do Censo Demográfico e do Censo Escolar

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, a população nacional total que apresenta alguma deficiência intelectual/mental é de 2.611.536 pessoas. Desse total, 54% são do sexo masculino e 46% do sexo feminino. Quanto ao número de pessoas com deficiência intelectual/mental segundo o Censo Demográfico de 2010, os dados encontrados evidenciam um maior número de indivíduos do sexo masculino tendo acesso ao meio escolar (59%).

Ao levarmos em consideração os dados do Censo Escolar de 2016, percebemos uma diferença entre número de alunas e alunos matriculados em classes exclusivas para pessoas com deficiência. Do total, 59% é de pessoas do sexo masculino contra 41% de pessoas do sexo feminino. Esses dados mostram a dificuldade de ingresso de alunas com deficiência, que pode estar associada a diversas questões relacionados aos estereótipos e preconceitos pelos quais as meninas e mulheres enfrentam em nossa sociedade.

Considerações Finais

As informações trazidas nesse trabalho evidenciam e reafirmam a dificuldade de ingresso das pessoas do sexo feminino com deficiência intelectual/mental. A educação contribui para o desenvolvimento das personalidades e do modo de ser dos indivíduos, indicando as posições que cada um deve tomar na sociedade. Além disso, é através da

educação que há a transformação da sociedade e da situação da população. Entretanto, a reafirmação de preconceitos e estereótipos pode acontecer também nas escolas, como é possível visualizar nos dados apresentados.

Possibilitar discussões transdisciplinares sobre gênero durante a formação de professores pode contribuir para melhorar esse cenário, bem como realizar políticas públicas de afirmação das mulheres que poderão ter resultados significativos a longo prazo. Nosso trabalho pode ser aprofundando posteriormente, utilizando dados de vários anos e organizando uma espécie de linha do tempo capaz de apresentar as transformações ao longo dos anos.

Referências

- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2012.
- BRASIL. MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISASEDUCACIONAIS -INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2016. 2016.
- GONSALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florinópolis, SC. v.8, n.2, 2000. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- PEREIRA, M. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. 2016. 142 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos

- Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PASSOS, Elizete; ROCHA, Nívea; BARRETO, Maribel. **Gênero e Educação**. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (Org.). **Ensino e Gênero:** perspectivas transversais. Salvador, BA: UFBA NEIM, 2011. Cap. 3. p. 49-60.
- RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, v. 4, n. 4, p.129-148, 2008.
- SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11 27, jul./dez. 1994.
- SOUZA, K.R.; KERBAUY, M.T.M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n.61, p. 1-19, 2017.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA AÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fabiano Sales de Aguiar

RESUMO: O presente trabalho objetiva mediar, no ambiente escolar, uma proposta de pesquisa-ação em conjunto com os professores alfabetizadores e demais profissionais envolvidos no processo de alfabetização que vise ações para o ensino da leitura e da escrita com a finalidade de atender às necessidades dos docentes que atuam com alunos da educação especial Inclusiva. A pesquisa iniciou em março de 2020 e foi interrompida em virtude da pandemia do covid 19. Vale destacar que os passos inciais da proposta foram aceitos pelas alfabetizadoras que participaram atividamente da pesquisa. Demonstrando entusiasmo para encontrar soluções para a alfabetização dos alunos especiais.

Palavras-chave: Educação Especial; Alfabetização e Formação Docente.

Introdução

A formação dos professores sempre foi considerada como um dos mecanismos importantes para garantir o acesso e a permanência dos alunos na sala de aula, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, porém, diversos estudos teóricos comprovam que muitos professores não estão suficientemente preparados para

enfrentar e transpor as diversas barreiras que dificultam a inclusão de fato. Nessa linha de pensamento, levantamos a questão: de que forma propor um projeto de pesquisa-ação no ambiente escolar que atenda às reais necessidades da escola a fim de que possam alfabetizar os alunos das classes especiais?

O fato que nos fez atentar para a necessidade de se propor algo nesse sentido foi termos recebido, em 2019, em sala de terceiro ano do ciclo de alfabetização, alunos que estavam já há quatro anos na terceira série. Essa situação nos fez recorrer à gestão da escola a fim de obter respostas sobre os motivos que poderiam estar impedindo esses educandos de serem alfabetizados, sobre o que havia sido feito anteriormente para identificar tal problema e quais providências foram tomadas para integrá-los em sala de aula.

A equipe gestora relatou que os pais foram comunicados e informados das dificuldades dos filhos e orientados a procurar a ajuda de um psicólogo. Após marcar consulta médica com o especialista, os pais aguardam, até a presente data, a chamada para atendimento, sendo que tal morosidade se dá em razão de o atendimento ser feito por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).

Esse relato suscitou novas dúvidas referentes à conduta da equipe gestora e dos professores dos anos anteriores, já que sequer foram feitos relatórios para expor as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo de todo esse tempo, de modo que a situação se estende há anos sem que nenhuma providência seja tomada.

Sabe-se que, para alfabetizar, é necessário o emprego de várias estratégias que levem o aluno a ler e a escrever. A fim de que esse processo seja alcançado, tanto pelo aluno dito "normal" quanto pelo aluno especial, o alfabetizador deve ter conhecimento teórico e prático para desenvolver as competências dos alunos de forma satisfatória.

Sendo assim, o docente precisa ser capaz de planejar e desenvolver atividades de ensino que alcance a todos, respeitando-se sempre suas individualidades, ou seja, é preciso levar em conta que o processo de alfabetização deve ser desenvolvido com respeito às diferentes formas de aquisição da língua escrita pelos alunos, por meio de didáticas que atendam os educandos de forma geral, e também com momentos específicos de aprendizado que possibilitem aos

grupos diferenciados receber a atenção específica para suas necessidades (RAMOS, 2016).

Nessa perspectiva, o alfabetizador deve ser capaz de planejar atividades que favoreçam o processo de alfabetização de alunos com necessidades especiais, para que possam usar a leitura e a escrita em várias situações do dia a dia, fazendo adaptações curriculares e estratégias de ensino para que todos sejam alfabetizados, "[...] removendo as barreiras de aprendizagem de todos os alunos" (CARVALHO, 2000, p.51).

É importante frisar que, nesse contexto, os conceitos de alfabetização e letramento não poderão ser resumidos ao processo de decodificar os sinais gráficos em sons (leitura) e codificar sons em sinais gráficos (escrita), pois essa concepção revela uma visão tradicional do processo de alfabetização, entendida como o ensino somente de aspectos técnicos da escrita, utilizando atividades de memorização (SOARES, 2017).

A partir das pesquisas feitas para a elaboração da Dissertação de Mestrado, foi possível verificar que muitas professoras alfabetizadoras ainda não tinham clareza quanto aos conceitos de alfabetização e de letramento e, por essa razão, eram tomadas por anseios e angústias em não saber como alfabetizar seus alunos nem qual metodologia deveriam utilizar para esse propósito.

Esse fato nos leva a refletir sobre a alfabetização de alunos especiais, pois, se muitos docentes não sabiam como alfabetizar seus alunos considerados "normais", quais métodos utilizar, qual teoria mais apropriada etc., com os alunos das classes especiais, a situação de incerteza e insegurança seria ainda mais grave.

Dificuldade na alfabetização dos alunos especiais

Tal reflexão lembrou-nos, ainda, um episódio vivido na ocasião de uma reunião com professores e com a equipe gestora na época da finalização do segundo bimestre do ano letivo de 2019, em que surgiram alguns questionamentos por parte dos professores alfabetizadores da escola: estavam preocupados com o rendimento de alguns alunos especiais tanto com quanto sem laudo e indagaram aos membros da gestão como eles seriam aprovados, quais conteúdos deveriam abordar,

quais metodologias seriam apropriadas, como funcionava a dinâmica referente aos laudos médicos, entre outras.

A discussão do problema, no sentido de encontrar um direcionamento, se fez negativa de tal maneira ao ponto de os professores terem afirmado que eram "incapazes" de ajudar esses alunos, por não possuírem capacitação especializada em educação especial. Após essa ocorrência, desde o início do segundo bimestre, não houve proposição por parte dos docentes no que se refere à problemática, bem como não houve manifestações da equipe gestora no intuito de procurar respostas às indagações levantadas pelos alfabetizadores.

Na mesma época, já no final do ano, foi iniciada uma discussão calorosa na sala dos professores, em que os docentes que haviam questionado sobre a educação inclusiva no início do ano letivo voltaram a debater as dúvidas relativas ao processo de ensino da leitura e da escrita para alunos especiais. Os docentes do ciclo de alfabetização estavam desmotivamos devido a uma série de problemas que dificultaram a alfabetização de seus alunos especiais, observando que aqueles que possuíam laudo passariam de ano por causa do documento, e aqueles que não dispunham de laudo ficariam retidos na série que adota o sistema de retenção, ou seja, o terceiro ano.

O foco dos alfabetizadores estava no fato de não saberem qual método deveriam ter utilizado na alfabetização de tais alunos, assim, essa preocupação torna-se o centro de interesse desta pesquisa, visto que vai ao encontro de nosso tema, isto é, alfabetização e letramento: as dificuldades de alfabetização de alunos da educação especial.

Para desenvolvimento do projeto, contaremos com as contribuições de Thiollent (2011), que propõe diferentes fases para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Para o autor, essas etapas são passíveis de alteração e recomenda que não sejam seguidas de forma rígida, já que a proposta tem justamente a intenção de acompanhar a dinâmica do grupo.

De início, discutimos a fase exploratória, que consistiu em buscar a participação de três professoras dos 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização de uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Nova - Mamoré - RO. Essa etapa teve o intuito de juntos, docentes e pesquisador, levantarmos um

diagnóstico da problemática da alfabetização de alunos especais e as eventuais ações em conjunto.

Considerações finais

Ao levar a formação continuada para dentro da escola, permite-se que sejam criados momentos concretos de reflexão, a partir dos quais os professores adquirem maior consciência de suas atividades práticas. Quando o professor alfabetizador passa a ter momentos práticos de formação contínua, com teorias que são testadas no dia a dia, tem a possibilidade de adquirir novas metodologias que contribuirão para o processo de alfabetização de seus alunos, tanto os ditos "normais" quanto os da educação especial.

Referências

- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- RAMOS, S. L. de V. **Jogos e brinquedos na educação inclusiva.** São Paulo: Respel, 2016.
- SOARES, M. *Alfabetização*: a questão dos métodos.São Paulo: Contexto, *2017*.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERSPECTIVAS DO ABANDONO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTO ANDRÉ

Elizete Cristina Carnelós Buzeto

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como modalidade integrante da Educação Básica e tem como princípio o atendimento a todos que, em idade prevista, não usufruíram desse direito. Esta pesquisa tem por objetivo analisar os motivos da evasão escolar de jovens e adultos e a contextualização da realidade em uma escola pública de Santo André. A reflexão e problematização sobre a evasão escolar exige uma análise crítica sobre o financiamento, as políticas públicas e o papel dos educadores, a fim de se propor possibilidades, que contribuam para a permanência deste público. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental e os instrumentos de coleta de dados serão obtidos por meio da observação do contexto, da aplicação de entrevistas semiestruturadas e da coleta de dados. O referencial teórico será pautado nos estudos do educador Paulo Freire e em autores que discutem a evasão escolar e as políticas públicas direcionadas para a EJA.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada aos cidadãos que, em idade regular, não usufruíram do acesso ou da continuidade de seus estudos, de acordo com a literatura, por questões geográficas, sociais e econômicas. Em decorrência desse perfil, a EJA tem o papel de reconstruir questões sociais frente à exclusão dessa parcela da sociedade.

No decorrer desse processo, o professor exerce papel fundamental, acolhendo, dialogando, problematizando e propiciando o pensamento crítico e a profissionalização destes alunos, por meio da elevação da auto estima, da instrumentalização e da emancipação.

A temática da pesquisa tem o propósito de investigar as razões da evasão escolar na EJA em uma escola pública de Santo André, visto que esses alunos são excluídos do processo educacional repetidas vezes, moradores de uma região de baixa renda, à margem da sociedade, sem oportunidades de finalização de seus estudos, sem oportunidades de trabalho formal e com baixas perspectivas de ascensão socioeconômica.

O universo da pesquisa será uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental situada na periferia da cidade de Santo André, município de São Paulo, com os alunos do 1º termo da EJA II, correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental (EF) II, no período entre 2019 e 2020, com o propósito de elencar e compreender os motivos da evasão escolar, as necessidades e sugestões desses alunos para o atendimento e qualificação da EJA.

Acreditamos que a EJA, em Santo André, necessita de reorganização estrutural, problematização da realidade e formação para o trabalho por meio da educação profissional e de um currículo que priorize o processo de aprendizagem, o contexto multicultural, em um ambiente de autonomia e integração.

Na pesquisa, abordaremos as obras de FREIRE (2015 e 2016), que idealizou a educação com o princípio da conscientização, com o exercício da problematização e do diálogo, para o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônimos, levando-os a compreensão de sua condição de excluídos e oprimidos.

As salas de aula são constituídas por alunos cada vez mais jovens, em busca de certificação rápida do EF, para inserção no mercado de trabalho, por mulheres e homens, que, após constituírem família, com ou sem trabalho, retornam aos estudos na busca de formação e de autovalorização. Frente a essa diversidade de intenções e necessidades, é imprescindível para o sucesso da EJA entender quem é esse aluno, por meio do diálogo e da problematização.

Discorreremos sobre a Educação como Direito, uma vez que a Constituição Federal de 1988 explicitou a Educação como princípio e exigência básica para a cidadania. Sendo assim, podemos concluir que ela é um direito do cidadão e um dever do Estado. Essa e outras questões que se referem ao direito a educação serão analisadas por meio de GADOTTI (2011), por discorrer sobre o analfabetismo como negação de um direito e uma questão política, e por ROMÃO (2011), ao indicar a EJA como uma das possibilidades mais estratégicas de transformação social.

O direito à educação, legitimado e apregoado na Constituição, leis e decretos, vem sendo ampliado gradativamente, com conquistas expressivas no atendimento as crianças, mas para a EJA, essa realidade encontra-se distante de ser concretizada em equidade de condições para a formação do cidadão em qualquer idade, pela rede pública e gratuita

Com base em publicações e relatos faremos uma retrospectiva da construção da EJA no município, em uma perspectiva de superação das desigualdades sociais e econômicas, que visa à formação integral de homens e mulheres.

A Secretaria de Educação implantou o Serviço de Educação de Jovens e Adultos em 1989 e, nesse percurso de 30 anos, a EJA desenvolveu propostas para o exercício da cidadania, com espaço para o diálogo, com equilíbrio entre o interesse coletivo e a gestão pública e propostas que a prescrevia como ensino supletivo.

O Brasil e a cidade de Santo André apresentam períodos de avanços nas discussões e nas propostas de entendimentos à EJA e períodos de estagnação, conforme relata GADOTTI (2011), discorrendo que diversas concepções balizaram as políticas públicas para a modalidade.

Ao refletir sobre a evasão escolar e o cotidiano dos jovens e adultos que frequentam as escolas, faz-se necessário ampliar a análise crítica sobre o fundamental papel dos educadores, a fim de se compreender o contexto e a busca de soluções para a permanência deste público, aprimorando o atendimento e potencializando seu alcance, corrigindo-se eventuais falhas na unidade escolar a fim de propiciar emancipação e formação, por meio de momentos qualificados, com sentido social e cultural.

Entender e combater o analfabetismo é um posicionamento político e investimento em pessoas, ao incidir sobre o desenvolvimento individual e social, impactando na qualidade de vida da população atingida, visto ser a evasão escolar a negação do direito à educação, e, por consequência, deletéria aos demais direitos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Conforme discorre ROMÃO (2011), a politização do ato pedagógico, aponta para o realinhamento dessa funcionalidade do saber escolar, pois as ações da sala precisam ter relação direta com o projeto de vida do aluno, e, quando isso não ocorre, estamos contribuindo para evasão escolar. Após todo o processo de estudo e pesquisa, analisaremos os dados coletados e realizaremos a escrita do texto dissertativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Evasão. Políticas Públicas. Legislação.

RFFFRÊNCIAS

- BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988**. Brasília, DF: Senado, (1998). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Acesso em: 1 maio. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov. br/ccivil03/leis/I9394.htm. Acesso em: 1 maio. 2019.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 22)
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FILOSOFIA, SURDEZ E ENSINO: ENTRE IMPASSES E METODOLOGIAS

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto

Não é preciso um olhar muito atento para notar que historicamente à comunidade surda têm-se negado uma série de direitos básicos, dentre estes, além do limitado acesso às diversas produções culturais destaca-se o cerceamento do direito à educação. Isso, de fato, se dá de forma não velada, afinal a constituição garante o acesso dos mesmos à Educação Básica. No entanto, dentre os 10,7 milhões pessoas surdas do Brasil 32% não possuem qualquer grau de instrução formal, 46% completaram o Ensino Fundamental e os 15% restantes concluíram o último ciclo da Educação Básica e desoladores 7% destes possuem Ensino Superior completo. Esses dados implicam que pouco mais de um terço, 37% dos surdos estejam inseridos no mercado de trabalho, fator que por sua vez, endossa as limitações de seu acesso à bens de consumo diversos (GANDRA, 2019). O contato com a Filosofia, enquanto Componente Curricular do Ensino Médio brasileiro é, não raro, traumático, não fosse bastante o estigma carregado pela filosofia, a disciplina é preterida no Currículo e sofre com a falta de profissionais capacitados. Esses fatores por si sós justificam a aversão que grande parte dos estudantes nutrem para com a disciplina. No que tange o ensino a pessoas Surdas há diversos fatores que agravam o quadro. Quando se trata de Pessoas com Deficiência (PCD), desafios aparecem: grande parte dos professores evita o contato com esses estudantes, e quando o mesmo é inevitável, não ocorre em pé de igualdade com os demais. Atentando a Surdez, de pronto existe a latente barreira linguística. Ora, ainda que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja a segunda língua oficial do Brasil, pouquíssimas pessoas têm acesso, inclusive muitos surdos são privados de sua língua natural devido a fortes resquícios de doutrinas Oralistas. Como se sabe, a habilidade de abstração é muito mais facilmente desenvolvida na infância, todavia a privação da língua anularia completamente essa perspectiva, afinal, pensamento e linguagem estão naturalmente imbricados; mas não só nesse caso extremo há dificuldades: a capacidade de abstrair tem uma direta ligação com o repertório cultural do indivíduo. Notadamente pessoas que de berço são expostas à grandes volumes de capital cultural despontam com mais facilidade em diversos aspectos. Pessoas Surdas, conforme supracitado, não raro são privadas de uma série de produções culturais, comprometendo a vastidão de seu repertório de referências. A filosofia, por sua vez, é marcada por um pensamento abstrato, aspecto que causa estranhamento àqueles que tem contato com a mesma pela primeira vez. Sendo assim, a transposição didática passa a exercer função fundamental para a prática docente, talvez mais que em situações análogas. Ora, existe a possibilidade de elaborar modelos atômicos em isopor, mas o mesmo não pode ocorrer com o Espírito Absoluto, para lembrarmos do filósofo Frederich Hegel, desse modo cabe ao Professor mediar a apreensão desse tipo de conceito pouco intuitivo; afinal, a Escola, de um modo geral, é uma instituição que responde à um currículo de caráter fortemente conteudista. Sabe-se ainda que entre a falsa dicotomia das as perspectivas pedagógicas de Kant e do supracitado filósofo do absoluto nenhuma serve de maneira efetiva aos dias atuais. Sobretudo ao partir dos horizontes repaginados pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Nesse novo cenário o papel do professor deixa de ser o de alguém que media a relação do estudante com o Conhecimento (no caso específico da Filosofia, com os Conceitos elaborados por cada filósofo como chaves de leitura para a realidade) para o posto de responsável pelo auxílio (ou mediação) no desenvolvimento de Competências e Habilidades, afinal a abordagem deixa de ser pautada em disciplinas e seus conteúdos diretamente correlatos e passa a voltar-se à temáticas transversais. Nesses termos, importa

menos o Espírito Absoluto em si que o contexto político, histórico, econômico, geopolítico e cultural em voga no período compreendido como Idealismo Alemão; bem como suas implicações diretas no modo de vida do Brasil. Essa alteração estrutural permite uma adaptação deveras relevante no modo de ser da escola, o leque que se abre para o uso de outros recursos para além do livro didático e a oratória é tão vasto quando o número de facetas que o mesmo movimento histórico tem. Todavia, a atividade docente não é facilitada por essa nova caracterização, pelo contrário: a vastidão de perspectivas que, agora devem ser pautadas exigem uma erudição do docente bem como um repertório quase infindável de abordagens metodológicas para dar vazão às questões pontuadas no currículo, o que de fato é mais condizente com a natureza da Filosofia que enquadrar-lhe enquanto uma "disciplina" propriamente dita. Ainda que a Filosofia Institucionalizada traga consigo uma série de problemas e até mesmo deturpações do que seria a concepção tradicional de sua finalidade (BORBA; KOHAN, 2008, p.9). A Educação Popular, conforme compreende (Rodríguez, 1999), parte da realidade efetiva do estudante para a vida escolar, adaptando a última às necessidades da primeira, convidando os participantes do processo a fazer Escola (no sentido grego de Scholé) dentro da Escola. Pensando a partir do adágio de que a filosofia só pode ser feita na língua nativa daquele que a pensa, é contraditória a exigência de que o surdo "filosofe em português", afinal, não pode Deleuze filosofar em Alemão, Heidegger em Francês ou para qualquer dos gregos o fazer em outra língua que não lhes fosse nativa. Dado isto, é mister considerar que a relação entre Filosofia e Surdez não pode ser simplesmente mediada por um Intérprete, é preciso propiciar um vocabulário adaptado para o estudante, para sua realidade e, sobretudo, para sua língua; só assim tornar-se-ia viável não só a mera compreensão dos conceitos abarcados pela tradição filosófica, mas todo o aparato de Criação de Conceitos ao qual Silvio Gallo refere-se.

Referências:

CEPPAS, Filipe. Nos braços de Circe: ensino de Filosofia, amor e arte. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter O. (orgs). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.85-102.

GANDRA, Alana. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo**: entre os que têm deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos. Entre os que têm deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos. 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo. Acesso em: 3 maio 2020.

RODRÍGUEZ, Simón. Obras Completas, Tomo I e II, Caracas: Universidad Simón Rodríguez, 1999.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CAMPUS BELÉM DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNCOLOGIA DO PARÁ (IFPA), PROBLEMAS, ERROS, PLANOS DE IMPLEMENRAÇÃO

Biratan dos Santos Palmeira

Com a implementação da nova legislação da Educação Brasileira, LDB Lei 9394/1996, organizou o ensino em modalidades. A educação de Jovens e Adultos (EJA), veio para oferecer uma educação para um grupo especifico. O objetivo deste é descrever o ensino técnico e tecnológico na modalidade de EJA no Campus Belém do IFPA, através de uma pesquisa com abordagem qualitativa do documental. Os dados foram coletados das fichas sócio-econômico e o relatório de gestão de 2019. como os resultados apontaram vários erros desde curso, metodologia de trabalho dos professores e que a instituição não ofereceu mais essa modalidade. Conclusões, mesmo previsto em lei, as Gestões subsequentes, não ofereceram mais essa modalidade de ensino, prevendo em breve, pós planejamento e preparação dos professores, para em breve, oferecer outra vez, com a mesma qualidade das outras modalidades.

Palavras- Chave: Educação. Educação Profissional; Educação de Jovens e adultos; legislação da educação.

Com mais de 10 anos de IFPA, o Campus Belém, iniciou em 2010, com o PROEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos), em 2019, o Campus não apresentava nenhum aluno e nenhum curso em funcionamento, por vários erros cometidos pela gestão nessa aplicação. Com o objetivo geral, descrever as características gerais dos alunos e os erros cometidos na implementação do EJA no Campus Belém, específicos analisar os dados dos alunos e dos cursos oferecidos e os discutir os motivos da evasão e não re-oferta dos cursos. Para a realização deste resumo, usou-se a abordagem qualitativa e para execução dos objetivos propostos, pesquisa documental. A metodologia foi dividida em três etapas: a primeira, compreendeu levantamento bibliográfico sobre o tema, a segunda consistiu no levantamento e análise documental das fichas de inscrição e do perfil sócio-econômico para coleta e sistematização dos dados do Campus Belém do IFPA e a terceira foi análise dos dados coletados e que permitiu traçar as motivos do não avanço da EJA no lócus do estudo. Em uma breve análise entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, artigos 35 e 36, propôs a organização do ensino médio com bases na educação politécnica para todos e a formação técnico profissional como modalidade específica (artigos 39 a 42). Enquanto que a educação de Jovens e Adultos (artigos 37 e 38). Esta, no entanto, não deveria concorrer com o ensino regular, mas contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como um todo (SAVIANI, 1998). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados no ano de 2008 representam uma nova institucionalidade na oferta de educação profissional no Brasil (BRASIL, lei 11892/2008). O caminho histórico da educação profissional nos revela uma relação de dualidade, de um lado, a ideia de formação de um sujeito autônomo, de direitos e deveres, construtor de cidadania plena e, do outro lado, a unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento das necessidades do sistema de produção. Entre os vários momentos históricos em que esta discussão esteve presente, destacamos os que promoveram mudanças importantes na organização da educação profissional do país: nos anos 1990 com o Decreto nº 2.208/97 que determinou a separação completa do ensino propedêutico da educação profissional e nos anos 2000, com a Lei nº 11.741/08 retomou a possibilidade da integração do ensino propedêutico com a educação profissional, inclusive para jovens e adultos que não tiveram essa modalidade de educação no tempo certo ou por não ter oportunidade para tal. Inclusive como um dos objetivos do plano Decenal de Educação. Tomando essa dualidade como eixo norteador, analisamos neste trabalho o contexto em que se originaram os dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, buscando compreender se esse modelo de instituição favoreceria a integração entre ensino propedêutico e ensino profissional ou se seria apenas uma necessidade administrativa. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa que não se resume apenas a alfabetização inicial do aluno, mas dá a possibilidade ao educando a continuação dos estudos, haja vista que é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e se caracteriza principalmente pela diversidade do seu público - alvo. Assim, o Campus Belém do IFPA, em 2010, ofereceu 4 (quatro) cursos técnicos na modalidade PROEJA nível médio, agrimensura, mecânica, estradas e metalurgia, todos iniciando com 25 alunos, no turno da noite. Dentre características da PROEJA no Campus Belém do IFPA, no que tange a distribuição de matrículas por faixa etária, 60% entre 20-30 anos e 5% acima de 60 anos, com relação a cor/raça 80% considerados pardos e pretos, no que diz respeito a sexo 90% homens e 10% mulheres e com relação ao motivo que o levaram ao IFPA, todos informaram devido ao prestigio da instituição no processo de ensino no Pará. A pesquisa mostrou: a) o principal público do PROEJA são adultos jovens, negros, que não estudaram no tempo certo, homens sendo a maioria e começaram a trabalhar cedo e as mulheres, devido as funções no lar; b) as matrículas não se renovaram nos anos subsequentes, pois houve muita reprovação (60%), sendo 90% dessas por falta, justificando que chegavam cansados e as metodologias de aula não ajudavam e não tinham motivação para ir para aulas e c) a instituição não se preparou adequadamente para atender essa modalidade: público diferenciado e os cursos oferecidos, não foram muito bem aceito pelos mesmos, depois de conhecê-los e os professores também apresentavam os mesmos métodos de aula, avaliação e rigor como se fossem, adolescentes, tais informações, estão presentes no relatório de gestão 2019. Como as turmas não se formavam, iam diminuindo o numero de alunos, as gestões desde 2011, 2015 e 2019, resolveram administrativamente não oferecer novos cursos, novas vagas, até criar um ambiente adequado, professores e cursos preparados para tal modalidade, sendo sabendo que a lei obriga 10% das vagas, nessa modalidade. Após esses dados, a gestão atual, pós planejamento, deverá em breve oferecer essa modalidade, com adequação dos cursos e metodologias dos professores.

BIBLIOGRAFIA:

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996
- OLIVEIRA. R.(Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. São Paulo: Papirus, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010.
- SAVIANI, Dermeval, **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998

SOFTWARE EXPRESSAR: TRABALHANDO EXPRESSÕES FACIAIS COM ESTUDANTES AUTISTAS

Mara Rubia Rodrigues Martins

Autismo é uma palavra popular para a expressão Transtorno do Espectro Autista (TEA) descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento, que se caracteriza por alterações neurológicas nos processos iniciais do desenvolvimento humano que afeta principalmente duas áreas: déficits na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e padrões restritos, repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2014).

A capacidade de compreender estados mentais (sensações, sentimentos, reações) de si mesmo e de outras pessoas, permitindo inclusive predizer comportamentos é denominada Teoria da Mente e foi também chamada de "cegueira mental" por Baron-Cohen (1995) quando as pessoas têm dificuldades em compreender os estados mentais o que pode causar dificuldades na realização de ações imaginativas e simbólicas, além de dificultar a interação social.

Com intuito de tentar explicar alguns aspectos do autismo, a Teoria da Mente (TM) surgiu tendo como base a "Tríade de Lorna Wing" (1985) que o caracterizava como comprometimento na interação social, na comunicação, na imaginação e em comportamentos repetitivos e estereotipados.

Os estudos acerca dessa teoria demonstraram que os autistas apresentam, em sua maioria, dificuldades em se colocar no lugar do outro. A empatia lhes é difícil.

A Teoria da Mente foi relacionada ao autismo pela primeira vez, segundo Penna (2011), em 1985:

O marco teórico sobre autismo e teoria da mente foi o estudo realizado em 1985 por Baron-Cohen, Leslie e Frith, cuja hipótese era a de crianças autistas apresentarem falhas metarrepresentacionais. Deste então, tem sido defendida a hipótese da existência de déficits na manifestação da teoria da mente nos autistas, essas crianças apresentam dificuldades na atribuição de estados mentais ao outro (p.4).

Algumas pessoas com autismo apresentam dificuldades para compreender os estados mentais de outras pessoas e em si mesmas o que pode alterar as relações sociais e até mesmo causar prejuízos nessas interações.

Bosa (2001) apresenta diversos estudos acerca da Teoria da Mente nos quais as crianças com autismo demonstraram um atraso na capacidade de meta representar o que o outro social queria ou iria fazer. Desta forma, as pessoas autistas têm dificuldades em compreender o que o outro está dizendo ou querendo dizer com determinadas expressões linguísticas e faciais, por exemplo.

A partir da revisão da literatura, Penna (2011) afirma que é possível ensinar pessoas com autismo atribuir estados mentais a outras pessoas com procedimentos específicos de intervenção, como o treino, por exemplo.

Os estudos associando o autismo e a Teoria da Mente fundamentaram a elaboração do *Software* Educacional Expressar.

O Expressar é um dos produtos do Projeto Participar que é composto por um conjunto de *softwares* educacionais para estudantes deficientes intelectuais e autistas que são disponibilizados gratuitamente. É um programa idealizado por pedagogas com experiência prática em regência com estudantes deficientes intelectuais e autistas, bem como acompanhado e validado sob sua responsabilidade, em escolas

da rede pública de ensino do Distrito Federal (Brasil), coordenado e orientado por um professor doutor do Departamento de Ciência da Computação da Universidade de Brasília (UnB), os vídeos foram produzidos e editados pela UnB TV. O desenvolvimento dos *softwares* foi realizado por estudantes do curso de graduação em Ciência da Computação da Universidade de Brasília como trabalho de conclusão de curso apresentado em banca examinadora.

Todos os *softwares* do Projeto Participar foram elaborados para que o professor seja o mediador durante o uso de cada programa, pois seleciona as lições de acordo com a necessidade e capacidade de cada estudante. Não é indicado que o estudante trabalhe sozinho. O professor deverá acompanhar todo processo de utilização do *software*.

As atividades dos *softwares* devem ser complementares ao trabalho realizado pelo professor que em sua prática pedagógica utiliza recursos variados.

As lições podem ser trabalhadas quantas vezes o professor desejar. Podem ser utilizados vídeos motivacionais de cada programa ou outro que o professor escolher na galeria. As imagens desses *softwares* são fotografias de pessoas, objetos e ambientes reais, a fim de facilitar a compreensão e o entendimento, pois alguns estudantes autistas têm dificuldades de simbolização.

O professor poderá retornar ou avançar a qualquer momento dependendo de seus objetivos, bem como ir para qualquer lição que desejar e que estiver de acordo com seus objetivos pedagógicos.

O *Software* Educacional Expressar é uma ferramenta de apoio ao trabalho pedagógico de identificação e imitação de expressões faciais com autistas e foi lançado em 2015.

É um recurso didático para ser executado em tablets Android.

Como apresentado, uma das características de algumas pessoas autistas é em relação a Teoria da Mente que pode ser descrita como a dificuldade em compreender estados mentais e as expressões faciais de outrem.

Sendo assim, foi pensado pela equipe pedagógica do Projeto Participar, um *software* que pudesse abordar essas questões.

Desta forma, surgiu o *software* Expressar a fim de auxiliar o estudante autista a identificar e imitar as expressões faciais de sorriso,

choro, raiva e susto e possibilitar que este também associe objetos que permitam usar essas expressões faciais de acordo com sua percepção, habilidade e compreensão.

Não são trabalhados sentimentos e sim as quatro expressões faciais citadas.

Em reuniões com a equipe pedagógica (pedagogas) e técnica (professor orientador e graduandos) foi possível realizar o desenho da estrutura básica das telas e alguns requisitos foram considerados de acordo com Santos e Sousa (2015):

A interface gráfica apresenta o fundo de tela em tons suaves e homogêneos, de forma enxuta e objetiva, atendendo as recomendações que visam evitar dispersar a atenção ou confundir o estudante com muita informação na tela; os comandos das atividades são instruções curtas, diretas, objetivas e com letras em caixa alta, já utilizados pelos professores em sala de aula; com a finalidade de estimular o estudante, as atividades apresentam dicas caso o aluno erre por 3 vezes seguidas alguma atividade; para associar o acerto a algo positivo, o software disponibiliza vídeos motivacionais como reforço; para melhor assimilação com o dia a dia dos estudantes, são utilizadas imagens reais; a cada nova sessão, as imagens são posicionadas de forma aleatória na tela para que não se crie memorização repetitiva no estudante (p.26).

Em cada etapa da construção das telas os graduandos foram acompanhados pelas equipes pedagógica e técnica para que os ajustes fossem realizados antes da fase de validação do *software*.

Desta forma, o *Software* Expressar pode contribuir com os aspectos do processo de aprendizagem na identificação e imitação de expressões faciais.

É disponibilizado no site: <u>www.projetoparticipar.unb.br</u>, gratuitamente, bastando preencher um cadastro simples, com poucos dados, de fácil acesso e usabilidade, a fim de possibilitar aos professores a utilização com seus estudantes autistas em sala de aula.

O uso de tecnologia pode auxiliar na identificação e imitação de expressões faciais com objetivo de comunicação e favorecimento nas interações sociais, dois aspectos comprometidos no autismo.

REFERÊNCIAS:

- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind.* Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bosa, C. (2001). **As relações entre autismo, comportamento social e função executiva.** Psicologia Reflexão e Crítica, 14 (2), 281-287.
- Lorna Wing (1985). **Crianças à parte: o autista e sua família**. Em Gauderer, E.C. (org.). Autismo década de 80- uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 10-138.
- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : **DSM-5** / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre : Artmed, 2014.
- Penna, E.C.G. (2011). **Teoria da mente e autismo: influência da linguagem parental explicativa de estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social**. Tese de doutorado em educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC.
- Santos, D.A.S. & Sousa, W.S.da S. (2015). Expressar: software educacional para apoio ao trabalho pedagógico de expressões faciais com autistas clássicos. Monografia de licenciatura do Curso de Computação do Instituto de Ciências Exatas do Departamento de Ciência da Computação da Universidade de Brasília.

ENGENHARIA, FEMINISMO E CUIDADO: NOVOS VALORES PARA A PRODUÇÃO TÉCNICA CONTEMPORÂNEA

José Aravena-Reyes Mariana Larissa Antunes da Costa

Embora exista o registro de algumas mulheres que fizeram história na Engenharia, ao longo do tempo essa profissão foi exercida maioritariamente por homens (DUSEK, 2009). A presença hegemônica dos machos na história da Engenharia dificilmente poderia ser explicada em função de alguma característica inerente à natureza humana ou mesmo da própria profissão. Desde tempos remotos, o homem se modifica através da ação técnica não se limitando nem por uma condição biológica absoluta nem por outra de ordem cultural. O homem sempre foi palco de uma antropotécnica (SLOTERDIJK, 2019), sendo que no domínio ontológico o estatuto do técnico – ou da tecnologia como expressão contemporânea da técnica – ainda é objeto de árduas discussões.

Para além disso, não é necessário mergulhar nos debates filosóficos para verificar a presença e as marcas que o poder masculino deixa tanto no exercício profissional como também nos processos formativos: as escolas de Engenharia ainda não desenvolveram ações para inserir o universo feminino no contexto do pensar e agir técnico; a profissão ainda é considerada da ordem do masculino.

A força como mecanismo de exploração da natureza ou a eficiência como diretriz econômica para o projeto de objetos técnicos pare-

cem ser alicerces da produção técnica que encontram seus princípios no desejo de controle e dominação masculina. Tais características se aprofundam e fornecem os fundamentos de uma forma de produção técnica predatória e pouco solidária com o planeta Terra e suas vidas. Aparentemente, sob esses princípios masculinos, a forma de produção técnica tem servido de celeiro para a consolidação material das desigualdades tanto sociais quanto de gênero e para a acelerada deterioração planetária.

A Engenharia é uma modalidade da vida prática da sociedade contemporânea, não sob a forma de um puro conhecimento produtivo, pois existe uma dimensão desse modo de vida relacionada diretamente com a inventividade que dá origem às novas famílias de objetos técnicos (ARAVENA-REYES, 2014). A sociedade toma sua forma contemporânea em grande parte pelos objetos técnicos que são criados para expressar seus modos de existência.

Recentemente, a Engenharia – essa atividade humana inventivo-produtiva que aqui se entende erguida sobre uma forma masculina específica de pensar e agir - tem gerado muitas preocupações devido à sua íntima relação com o modo capitalista de produção contemporânea e os nocivos efeitos que esse modelo anda provocando no planeta Terra. A Engenharia é hoje criticada pelo discurso de neutralidade das suas práticas e pela incapacidade de oferecer alternativas para modificar a rota de colapso planetário que promove o atual modelo de crescimento econômico à qual os engenheiros se alinham obedientemente. A sociedade observa essa inércia e a entende vinculada a altos níveis de remuneração como contrapartida para poder contar com os engenheiros tanto para operar quanto para defender e promover o modelo de produção predatório do capitalismo. Como alternativa, alguns pesquisadores propõem a chamada Engenharia do Cuidado (ARAVENA-REYES; KRENAK, 2018), que explora a condição existencial do cuidado, como forma de reconfiguração dos modelos produtivos globais e de promoção de novos e alternativos territórios existenciais.

Este trabalho propõe um vínculo dessa perspectiva da Engenharia com a ideia de uma educação desmasculinizadora através da valorização do cuidado como princípio econômico.

O cuidado parece ser um conceito útil porque contesta os valores que regem os processos produtivos masculinizados pela tradição do pensamento moderno e pelo hegemônico papel dos machos nos processos técnicos, mas também porque possui uma dimensão econômica que se contrapõe a economia do modelo capitalista, de cunho altamente masculino (CASTELL; BANET-WEISER, 2019). Na divisão sexual do trabalho, um fato questionado desde os primórdios do feminismo é o de que as mulheres são responsáveis pelo cuidado e pela moradia e os homens pelo trabalho formal, promovendo lutas e conquistas feministas para a valorização das profissões das mulheres e para aumentar as oportunidades de acesso aos espaços profissionais predominantemente ocupados pelos homens. Entretanto, tarefas domésticas continuam sendo de responsabilidade feminina, criando a dupla jornada de trabalho das mulheres (SANTANA, 2006). Para ajudar a reverter essa questão social, o termo Economia Feminista foi originado oficialmente na década de 90, com a função de criticar a não-visibilidade das mulheres na economia. Sua abordagem decorre em monetizar e contabilizar o trabalho doméstico feminino como parte efetiva da economia.

Se os processos produtivos são altamente concebidos com base nos princípios masculinos que regem a economia capitalista, resulta óbvio que uma mudança nos processos da Engenharia passa por se distanciar da lógica masculina de produção, então a economia feminista pode ser um importante referencial para pensar novas formas de produção menos nocivas com o planeta e suas vidas.

De fato, o que se deseja mostrar neste trabalho é que uma lógica produtiva menos nociva para o planeta pode ser edificada a partir de uma lógica de valorização da vida, que possa ser traduzida em uma lógica econômica: a aposta é promover uma mudança de sentido dos processos produtivos a partir da desmasculinização da Engenharia e da aplicação de princípios femininos de produção técnica.

Tal desmasculinização de Engenharia envolve muito mais que uma luta por igualdade de direitos, pois a Economia Feminista se vislumbra como uma aliada para a reconfiguração da base do pensamento produtivo da profissão. Se o trabalho doméstico (BEAUVOIR, 2009) possui uma dimensão de cuidados que pode ser absorvida no modelo do capitalismo invisibilizando a labor das mulheres, por outro lado

ele pode oferecer alternativas sistêmicas para novas formas de produção não-capitalistas. Neste trabalho se argumenta que, se o cuidado se considera uma das características do trabalho feminino não reconhecido na economia capitalista, então desde a perspectiva da economia feminista podem surgir referenciais úteis para novas formas econômicas baseadas em uma Engenharia do cuidado da Terra e de todas as suas vidas, presentes e futuras. Uma tal perspectiva não se fundamenta exclusivamente na figura operacional do cuidado terapêutico, senão na dimensão existencial de cuidado, seja como atenção, vigília, alerta ou empatia com a criação e manutenção das formas de vidas atuais e futuras, em função das atividades antecipatórias que tipicamente possuem os processos de projeto em Engenharia.

A técnica foi capturada pelo pensamento moderno promovendo como princípios técnicos a eficiência econômica, por um lado, mas desvitalizando e desumanizando a técnica, por outro, ao ponto de torná-la um mero instrumento de dominação masculina. Porém, isso não passa de uma condição social e histórica, pois na origem grega, a palavra techné, radical das palavras técnica e tecnologia, não se fundamenta na eficiência econômica, mas sim na possibilidade, na inventividade, ou melhor, na astúcia produtiva. Através dos modernos, o lógos técnico foi substituído pelo lógos científico e, como isso, a capacidade inventiva da humanidade foi sequestrada e alinhada ao projeto moderno masculino, inibidor de qualquer possibilidade do feminino instruir os rumos da produção técnica, dentre os quais, o cuidado com a Terra e todas suas vidas sempre foi um dos mais significativos. Outro fato que também foi pouco destacado em relação à techné é que ela é regida pela deusa grega Métis (deusa da astúcia e o engenho), figura que desde os tempos gregos teve que ser neutralizada para garantir o poder do deus dos deuses sobre a humanidade. Ao ser engolida por Zeus, a astúcia feminina é apropriada pelos homens para fins de controle e dominação. A partir deste estudo que articula o pensamento inventivo, o feminino e os modos de produção alternativa para novos territórios existenciais, se conclui que nos tempos atuais é urgente o resgate da Métis não só por sua qualidade inventiva, senão pela possibilidade de erguer a técnica sobre valores femininos, de modo a inspirar as novas formas econômicas e produtivas das futuras e atuais vidas que dependem da capacidade autorregenerativa de um planeta em acelerado processo de degradação (ARAVENA-REYES, 2018).

Bibliografia

- ARAVENA-REYES, José. A problematização como invenção: Fundamentos para a Educação em Engenharia. In: **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília, Vol. 33, n. 2, p. 65-71, 2014.
- ARAVENA-REYES, José; KRENAK, Ailton. O Cuidado Como Base Epistemológica da Produção Técnica do Antropoceno. **Epistemologias do Sul**, UNILA, Paraná, Vol. 1, n. 2, p. 129-163, 2018.
- ARAVENA-REYES, José. Métis: Reconfiguring the Philosophy of Engineering. In: **The Future of Engineering**. Fritzsche, Albrecht; Julian, Sascha. (Ed). USA: Springer International Publishing, p. 123-136, 2018.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CASTELL, Manuel; BANET-WEISER, Sarah. Economia é Cultura. In: **Outra Economia é Possível**, CASTELL, Manuel. (Ed.), Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- DUSEK, Val. **Filosofia da Tecnologia**. Trad. L. Borges. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- SANTANA, Mônica Cristina Silva. Muito Trabalho, Pouco Poder: Participação Feminina Mitigada Nos Assentamentos Rurais do Estado de Sergipe. In: GROSSI, Miriam Pilar; SCHWADE, Elisete. (Org.) Política e Cotidiano: estudos antropológicos sobre gênero, família e sexualidade. Blumenau: Nova Letra. 2006.
- SLOTERDIJK, Peter. **Haz de Cambiar tu Vida: Sobre Antropotécnica**. Trad. Pedro Madrigal. Valencia : Pre-Textos, 2013.

UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS INICIAIS - NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Fátima Aparecida Kian

Focamos esta pesquisa no campo das tecnologias, como apoio de material didático no ensino básico, principalmente em escolas públicas, acreditamos ser importante para entender como estão sendo implementadas as tecnologias no ensino inicial e as ocorrências além da inclusão digital.

As vivências em um curso de mestrado acadêmico para ensino e história das ciências e da matemática foi o propulsor desta pesquisa, ao apresentar os materiais didáticos e sua importância no ensino desde os anos iniciais, o que está acontecendo com estes materiais didáticos à partir da revolução tecnologia, além das inclusões que são necessárias serem feitas.

Na educação, desde os anos iniciais, o computador traz muitos benefícios, aumenta o potencial criativo e também pode garantir muita autonomia, além de um bom desenvolvimento de aprendizagem, tanto para os alunos quanto aos professores, e na contemporaneidade a escola não pode deixar de proporcionar a seus alunos, desde os anos iniciais até o ensino superior, o acesso à tecnologia, o que faz com que haja a inclusão digital e em seguida a inclusão social.

Teoricamente fundamentaremos esta pesquisa apresentando conceitos relacionados ás novas tecnologias e a contextualização na educação, em seguida apresentaremos a educação e as inovações que estão acontecendo por conta da introdução destas tecnologias nas escolas, principalmente no ensino básico.

A investigação apresentada esta assentada no pressuposto de que os anos iniciais do ensino básico podem haver TIC para auxiliar o professor enquanto seu papel pedagógico, e como está sendo esta introdução, as dificuldades apresentadas, os caminhos a seguir, o cumprimento da grade curricular juntamente com estudos da BNCC, além de verificar se a formação do professor esta apta a utilizar, saber escolher, saber avaliar uso da TIC pelo aluno, verificar o aprendizado se esta acontecendo com as TIC ou não.

As tecnologias fazem parte da evolução do homem desde tempos remotos para ajudá-lo a melhorar as atividades cotidianas comuns. Por tecnologia chamamos todo conhecimento que se transforma em busca de melhores formas de se viver, qualquer que seja esta melhoria, inclusive criando ferramentas, desde uma colher até produtos industrializados são chamados de tecnologias.

Tedesco (2004) chama Novas tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) as tecnologias atuais que são chamadas de base microeletrônica, telecomunicação e computacional, aqui serão estas analisadas nesta pesquisa.

Mas desde os anos 80 quando surgem a Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem-se a internet e o computador como instrumento principal. No entendimento de Marinho (2008), e aqui trabalharemos este instrumento como uma ferramenta facilitadora no ensino-aprendizagem, e tudo o que poderá beneficiar na construção do saber, assim nos ensina Valente (1993), e para entender sobre a proposta de utilização destes recursos em ambientes de aprendizagens computacionais, que vem ao encontro dos novos paradigmas de ensino aprendizagens.

Nesta pesquisa, busca-se responder à seguinte questão: há utilização de software educacional no ensino básico, como se usa as TDIC nas escolas da Educação Básica e quais são estes softwares e em que disciplinas são mais utilizadas?

Conforme indicam os objetivos que se seguem, busca-se investigar quais softwares educacionais mais utilizados, como são utilizados e se são utilizados, a este seguem os seguintes objetivos: Objetivos específicos - Identificar conteúdos curriculares voltados ao ensino-aprendizagem de TDIC na educação básica no anos iniciais de duas escolas do Município de São Bernardo Campo, região metropolitana de São Paulo e também identificar a presença dos Softwares Educacional no anos iniciais da Educação básica.

Pesquisa empírica, qualitativa e quantitativa, baseado em estudo de caso com analises de dados, apontados a partir da averiguação de 02 escolas básicas do Município de São Bernardo do Campo.

O percurso metodológico da pesquisa compreendeu um levantamento preliminar sobre o total de softwares utilizado nestas duas escolas do município no estado paulista na região metropolitana, por meio do qual se chegou aos números que serão analisados e apresentados.

Parcialmente temos como considerações, em razão de ter averiguado a base teórica, verificamos que as tecnologias foram desenvolvidas para dar melhor qualidade de vida e são criações do homem para o homem, as Tecnologias da informação e Comunicação, em nosso caso, os softwares educacionais, da nova forma de apoio didático aos professores na forma de ensinar e aprender, por ser considerado um recurso-didático-pedagógico, averiguar se esta sendo utilizado nas escolas e como esta sendo esta apropriação, a adoção destes recursos faz necessários politicas publicas de implementação e avaliação, mas existem politicas públicas para melhorar o sistema educacional, mas o governo esbarra em atender esta demanda, tanto de pessoal, ações para executar programas de melhorias educacionais, além de falta de recursos materiais.

Referências Bibliográfias Preliminares

BRASIL, MEC - Bncc - disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ > acesso em 22 de jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GOMES, Nilza Godoy. **Computadores na escola, novas tecno- logia versus inovações educacionais.** Dissertação apresentada
 Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC –
- Florianopolis 2001.
- LIBANEO, J.C. Adeus professor, adeus professora? **Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez Editora, 4ª ed., 1998.
- LOPES, Rosemara Perpetua. Formação para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas licenciaturas da Universidade Estaduais Paulistas. Dissertação apresentada a UNESP Faculdade de Ciências e Tecnologia-Presidente Prudente. 2010;
- MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: [s.n.], 2008, p. 1-9.
- MORAN, J.M.MASSETO, M.T. BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 200.
- PIAGET, J. E INHELEDER, B.A **psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 9º edição, 1986.
- TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educación; Brasília: UNESCO, 2004.
- VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999a, p. 89-110.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL (VOL. 2)

Adriano Rosa, Daniel Machado Gomes, Daniele Tavares de Miranda Correia e Marcia Cavalcanti (orgs.)

Tipografias utilizadas: Família Museo Sans (títulos e subtítulos) Bergamo Std (corpo de texto)

> Papel: Offset 75 g/m2 Impresso na gráfica Trio Studio agosto de 2020