



III SIMPÓSIO ON-LINE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E SAÚDE:
POR UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

Trabalhos Premiados

ORGANIZADOR:
GRUPO DE PESQUISA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA IFRN CAMPUS IPANGUAÇU



FICHA CATALOGRÁFICA
Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S612e Simpósio on-line de educação (3. : 2022 : Ipanguaçu, RN).
Educação, ciência e saúde : por uma formação integral : trabalhos premiados , 24 a 26 de maio de 2022 [e-book] / Grupo de pesquisa observatório da educação pública campus Ipanguaçu . – Natal , RN : Editora FAMEN ; Ipanguaçu, RN: IFRN, 2022.

8,15 Mb ; PDF

ISBN: 978-65-87028-13-2.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.202216>.

1. Educação – básica e superior. 2. Ensino público - Brasil.
I. Observatório da educação pública campus Ipanguaçu. III. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação - 370

2. Educação - 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040
CNPJ: 23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633,
editora@famen.edu.br e telefone: (84) 36536770.

Comissão Organizadora

Coordenadores Gerais:

Louize Gabriela Silva de Souza

Breno Trajano de Almeida

Comissão

Aja Devi Dasi Soares Abreu de Góes

Aline Peixoto Bezerra

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças

Cainan de Negreiros Martins Leite

César Augusto De Souza Barbosa

Cristina Regia Barreto Moreira

Edilza Alves Damascena

Eliane Alexandre da Silva

Fellipe Silva Câmara

Françoeide Batista de Souza Júnior

Jaylton Edney Maia de Sousa

Jean Carlos Dias Ferreira

Joyce Inacia de Oliveira

Karina de Oliveira Lima

Kássio Roberto Brito Soares

Kleber Kroll de Azevedo Silva


Leonardo Rafael Medeiros

Luciana Real Limeira

Marcos Antônio de Araújo Silva

Paulo Orlando Vieira de Queiroz Sousa

Renata Nayhara de Lima



Robson de Oliveira Souza
Rúbia Raquel Dantas Roque
Suelione Fernandes da Silva

Comissão Científica

Coordenadores:

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças

Cristina Regia Barreto Moreira

Leonardo Rafael Medeiros

Comissão:

Aline Peixoto Bezerra

Breno Trajano de Almeida

Edilza Alves Damascena

Jaylton Edney Maia de Sousa

Karina de Oliveira Lima

Kássio Roberto Brito Soares

Kleber Kroll de Azevedo Silva

Louize Gabriela Silva de Souza

Luciana Real Limeira

Marcos Antônio de Araújo Silva

Paulo Orlando Vieira de Queiroz Sousa

Rúbia Raquel Dantas Roque

APRESENTAÇÃO

O III Simpósio *Online* de Educação – Educação, Ciência e Saúde: por uma educação integral, realizado pelo Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Pública do IFRN, *campus* Ipangaçu, objetivou promover espaços de “fala” que propiciassem a comunicação científica e a reflexão do fazer docente enquanto práxis dos processos educativos escolares de estudantes nos diversos níveis e Redes de ensino do país.

Diante dos históricos desafios da educação brasileira, soma-se o compromisso de responder satisfatoriamente às provocações de educar no mundo moderno e em meio a uma pandemia que ameaçava a saúde pública global. Aliás, extrapolar os horizontes do ensino remoto emergencial, ofertado desde 2020, para o novo ensino presencial tem exigido de todos os atores da educação o olhar do rigor científico, mas, também, a adoção de todas as formas humanas de compreensão da realidade que a pesquisa pode inspirar.

Neste sentido, o cenário pandêmico da COVID-19 para educação pública brasileira teve seu registro histórico, bem como ofereceu alguns desafios e propostas aqui revelados através dos trabalhos científicos aprovados e, dentre estes, premiados.

Na diversidade destes escritos, é possível debater sobre a educação de forma integral, além de exaltar discussões sobre as nuances relacionais do corpo, da mente e do saber acadêmico e das ciências. Em razão disso, a valorização das ciências, a imersão no psíquico humano e a educação escolar apresentam-se como pauta unificada e indissociável nos textos aqui compilados.

O Simpósio alcançou a abrangência geográfica e temática, possibilitando a difusão das ações e soluções educacionais entre os mais diversos atores sociais, organizações, profissionais da educação, estudantes de vários níveis das Redes de ensino de Educação Básica e Superior, demais entidades e profissionais interessados na educação humana no Brasil. Assim, reunindo pesquisadores de todo o país e de instituições de ensino nacionais, os textos a seguir abordam os gêneros Artigos científicos ou Relatos de experiências. Portanto, é com satisfação que o grupo de Pesquisa Observatório da Educação

Pública convida à leitura dos trabalhos mais bem avaliados, cujos autores participaram do III Simpósio *Online* de Educação.

Saudamos o educador e a educadora brasileiros!

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças
Cristina Regia Barreto Moreira
Leonardo Rafael Medeiros

Coordenadores da Comissão Científica

SUMÁRIO

1	“VAMOS FAZER A DIFERENÇA!”: A EXPERIÊNCIA DE JOVENS NO NÚCLEO DE CIDADANIA DE ADOLESCENTES (NUCA) DE ITAJÁ-RN	9
2	A COMPREENSÃO DOCENTE DA “NOVA” REALIDADE ESCOLAR SOB OS MOLDES DO “NOVO ENSINO MÉDIO”: ANOTAÇÕES INICIAIS	23
3	A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE ESTÁGIOS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	36
4	AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS APLICADAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS	46
5	CONDIÇÕES DE TRABALHO E A SAÚDE DO PROFESSOR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	54
6	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPUS IPANGUAÇU DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE: PRIMEIRAS INCURSÕES	67
7	EDUCAÇÃO, SAÚDE E DIGNIDADE MENSTRUAL	82
8	EDUCANDAS EM FOCO: A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA RECENTE SOBRE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	91
9	FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PERÍODO PANDÊMICO	105
10	O ENSINO INVESTIGATIVO DE QUÍMICA ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: USANDO A CASTANHA DO BRASIL NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	118
11	PIVOTANDO VIDAS: MATEMÁTICA OBJETIVA COMO PARTE DA FORMAÇÃO EMPREENDEDORA DE JOVENS DE BAIXA RENDA	131
12	PROPOSTA DE ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES MEDIADO POR JOGOS	143

“VAMOS FAZER A DIFERENÇA!”: A EXPERIÊNCIA DE JOVENS NO NÚCLEO DE CIDADANIA DE ADOLESCENTES (NUCA) DE ITAJÁ-RN

Natália Maximo e Melo¹;

RESUMO

Este estudo visa compreender a experiência de jovens que integram o Núcleo de Cidadania de Adolescentes (NUCA) de Itajá-RN. O Núcleo mobiliza jovens para a prática cidadã, provocando reflexões sobre temas e atuações junto à comunidade. Entenderemos essa experiência enquanto práticas educadoras e o NUCA como espaço de Educação não-formal de jovens. A pesquisa se desenvolveu de modo exploratório com leitura de artigos, visita ao NUCA e entrevistas com jovens dele participantes. As experiências dos jovens indicam para o desenvolvimento de habilidades pessoais, sentimento de pertencimento e união do grupo e mobilização para atuar em diversos espaços políticos da cidade, obtendo o reconhecimento da população da cidade.

Palavras-chave: Educação não-formal. Cidadania. Adolescentes.

ABSTRACT

This study aims to understand the experience of young people who are part of the Adolescent Citizenship Center (NUCA) in Itajá-RN. The Center mobilizes young people to practice citizenship, provoking reflections on themes and actions in the community. We will understand this experience as an educational praxis and NUCA as a space for non-formal education for young people. The research was developed in an exploratory way with the reading of articles, a visit to NUCA and interviews with young people who participated in it. The experiences of young people indicate the development of personal skills, a sense of belonging and group union and mobilization to act in various political spaces in the city, obtaining recognition from the city's population.

Keywords: Non-formal education. Citizenship. Teenagers.

¹ Socióloga, Professora do IFRN – Campus Ipangaçu, natalia.melo@ifrn.edu.br.

INTRODUÇÃO

A adolescência, além de ser um período do desenvolvimento do organismo humano, ou ainda, uma faixa etária definida na legislação brasileira entre 12 e 18 anos incompletos, vem sendo compreendido pela sociologia da juventude (PAIS, 1990; FONTE, 2017) na sua diversidade de expressões culturais, sistema de valores e regras, e também, como formas de organização e conformação de sujeitos histórico-político, ou seja, jovens são agentes políticos, participativos e questionadores da realidade na qual se inserem.

Desde a década de 1970, os movimentos sociais contam com participação da juventude (FONTES, 2017) e, no Brasil, não foi diferente. Desde os movimentos pela redemocratização do Brasil e a luta pelos direitos da cidadania, os jovens das décadas de 1970 e 1980 foram agentes políticos fundamentais (SADER, 2001). Mas apenas com a Constituição Federal de 1988, é que foi superada a visão tutelar sobre as crianças e adolescentes na legislação brasileira. Os adolescentes e crianças passam a ser entendidos como “sujeitos de direitos”. Nesse viés, em 1989, o Brasil assina junto à Assembleia da ONU a Convenção sobre os Direitos da Criança e, em 1990, promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Embora haja a institucionalização de princípios democráticos e garantias formais de direitos para os jovens, o pleno gozo destes é limitado. A cidadania no Brasil sempre foi incompleta e seu sentido deve ser, não só um conjunto de direitos civis, políticos e sociais (CARVALHO, 2008), mas, sobretudo, uma experiência concreta, que se funda em uma cultura participativa (DAGNINO, 2004; TELES, 2007). Ou seja, o desafio ainda hoje é transpor a cidadania formal para uma cidadania real, presente no cotidiano do povo brasileiro.

Da população brasileira, em 2021, 33% é composta por crianças e adolescentes. Mais do que garantir direitos a todo esse segmento populacional – o que se faz com efetivas políticas públicas de educação, saúde, segurança etc. - é importante garantir a voz e a participação desses sujeitos para que se alcançar uma cidadania real, e não só formal. Podemos afirmar que, para termos uma cidadania ativa e real, esta deve ir além dos espaços institucionais da política, para ser um modo de viver dos cidadãos.

E diante da urgência de aprofundarmos, no Brasil, esse sentido de cidadania e de práticas democráticas - sobretudo, em tempos de tendências políticas conservadoras e autoritárias, que negam o diálogo e incitam o ódio –

este estudo surge da preocupação em buscar caminhos possíveis para uma Educação promotora de uma cidadania real. Diante desse objetivo, entramos em contato com um grupo de adolescentes participantes do Núcleo de Cidadania de Adolescentes (NUCA) no município de Itajá-RN a fim de compreender as **práticas educadoras que levem à realização de uma cidadania real.**

Itajá-RN, distante 200km da capital, no Oeste Potiguar, sua população estimada pelo IBGE em 2021 é de 7.641 habitantes, cujas características socioeconômicas apontam para tendências de vulnerabilidade da população². Segundo o Censo de 2010, a população da cidade se concentra na faixa etária de 6 a 34 anos. Da população total (6.934), 9,6% estavam na faixa etária entre 10 e 14 anos, e 9,5% eram adolescentes de 14 a 19 anos.

Desde 2009, o município participa do Selo UNICEF. Uma vez que o município se cadastra para participar do Programa, uma Comissão Intersetorial é formada visando articular as políticas da Educação, da Saúde e Assistência do município. Há ainda um mobilizador de adolescentes, quem é responsável por organizar o cadastro dos adolescentes, convocar as reuniões, e articular a rede institucional juntamente aos demais articuladores que compõem a Comissão Intersetorial.

Em Itajá, a equipe desta Comissão é formada por 4 pessoas, sendo 3 servidores da prefeitura como articuladores e uma jovem estagiária, como mobilizadora. O objetivo desse estudo não é avaliar a gestão feita pela UNICEF, tampouco as ações do município na realização das políticas de Saúde, Educação ou Assistência social para adolescentes, mas sim, compreender as experiências educativas que levem os jovens à participação cidadã, por isso, iremos nos focar nos relatos dos jovens integrantes do Núcleo de Cidadania de Adolescentes (NUCA), formado por jovens de 13 a 18 anos que se reúnem semanalmente para debater temas de relevância e realizam ações periódicas na comunidade.

² O principal indicador de qualidade de vida é o IDH, o qual é considerado baixo para o município. Enquanto o IDH do Brasil era de 0,724 em 2010, o Rio Grande do Norte registrava 0,684, e Itajá marcava o índice de 0,624 segundo IBGE (2010). Das crianças e adolescentes de 6 a 12 anos, 98% estavam na escola (2010), entre a população adulta a média salarial é de 1,4 salários-mínimos (IBGE, 2019) – um dos mais baixos do estado do RN. Além disso, cerca de 44% da população apresenta rendimento mensal de até ½ salário-mínimo em 2010, segundo site IBGE Cidades.

Para compreender a experiências dos jovens, abordaremos na próxima sessão conceitos da Educação não-formal e Educação popular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção de uma Cidadania real passa por debates acerca do papel da educação na sociedade. A Educação é direito fundamental das crianças e adolescentes, que deve ser garantido por meio de políticas públicas. Discutir educação é também uma forma de discutir acerca da efetivação da cidadania no Brasil, sobretudo, quando diz respeito à juventude. Esta é mais do que um segmento populacional, ao contrário, é um grupo identitário com atuação política e papel transformador.

Educação, em seu sentido mais amplo, é todo processo formativo que se desenvolve na família, na escola, em associações, movimentos sociais, etc. Esse é o sentido de educação garantido pelo Constituição Federal. Embora a educação escolar seja de suma importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática, aqui buscamos por compreender práticas educativas em espaço não-escolar, onde se verifica o florescimento de um sentido de participação e de cidadania entre jovens.

Gohn (2006), importante estudiosa dos movimentos sociais no Brasil, se refere à Educação formal como

aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (GOHN, p. s/n, 2006)

Essas definições são importantes para situarmos nosso objeto de estudo entre a Educação Não-formal. Por não ocorrer em espaços escolares e seguindo currículos estabelecidos, não significa que não haja uma institucionalização, uma metodologia. Ao observarmos o NUCA em Itajá, a instituição do Selo UNICEF e

suas metas, uma Coordenação de servidores municipais e regras de convivência estão presentes.

A Educação popular se desenvolve a partir da experiência dos movimentos sociais. Uma pedagogia que se adapta às necessidades de transformação social dos mais diversos comunidades, tais como, trabalhadores rurais, quilombolas, ribeirinho, etc, etc. (GADOTTI, 2012) e que tem como grande educador, Paulo Freire. Seguindo seus ensinamentos, podemos dizer que a educação é um ato de conscientização, de agir e refletir o mundo. O diálogo e a *práxis* são conceitos fundamentais para a Educação popular.

Em sua pedagogia da autonomia, Freire (2000) explica que esta pedagogia busca pela superação das opressões, estabelecer relações de igualdade e não autoridade, valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, e ter no diálogo a chave para a libertação uns dos outros. Para além da leitura das palavras, sujeitos históricos-políticos são leitores do mundo no qual se inserem. Não há reflexão sem ação, nem ação sem reflexão.

Os jovens se constituem enquanto grupo coeso e que compartilha de um sentido de cidadania uma vez que tem a possibilidade de refletir e agir sobre sua realidade social. É nessa perspectiva que este estudo irá buscar compreender a experiência dos jovens participantes do NUCA, entendendo tais experiências com processos de reflexão e ação integrantes de uma Educação não-formal e popular.

METODOLOGIA

Este é um estudo exploratório de caráter qualitativo, no qual buscou-se descrever a experiência dos jovens do Núcleo de Cidadania de Adolescentes (NUCA) em Itajá-RN, assim como, as dinâmicas sociais que fundamentam a prática educativa formal e não-formal que levem os jovens a desenvolverem-se enquanto atores políticos em sua comunidade por meio da participação.

A pesquisa se realizou por meio de um levantamento bibliográfico em artigos acadêmicos encontrados nas plataformas Scielo e Redalyc a partir da combinação de descritores como: Juventude, educação não-formal, pedagogia social e cidadania. Em seguida, foram coletados e lidos os documentos divulgados pelo site da UNICEF: o Guia metodológico do Selo UNICEF Edição

2021-2024 e o Guia de Participação cidadã de adolescentes Edição 2021-2024. O objetivo foi tomar conhecimento da estrutura e funcionamento padrão do NUCA difundido pelo UNICEF.

Uma visita foi realizada ao local onde as reuniões do NUCA acontecem visando conhecer e entrevistar a equipe de articuladores do Selo UNICEF em Itajá. Após a visita, foram realizadas anotações em diário de campo. Esses registros foram base para descrever o surgimento e funcionamento do NUCA. E, por fim, foram realizadas quatro entrevistas com jovens integrantes do NUCA, sendo dois homens e duas mulheres entre 17 a 19 anos.

O objetivo das entrevistas não foi alcançar representatividade do grupo, e tampouco avaliar a participação deles nas atividades do NUCA, mas sim, compreender por meio de experiências individuais as **práticas educadoras** e a construção da **participação política** de adolescentes neste município.

Para garantir a integralidade das falas, as entrevistas foram gravadas com a permissão dos jovens. Neste artigo, os nomes foram alterados de modo a garantir a sigilo das identidades dos jovens. Os resultados desse estudo serão apresentados na sessão seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em Itajá, o NUCA foi constituído pela primeira vez em 2009 como um dos critérios para participação do município no Selo UNICEF, porém, segundo as articuladoras, o Núcleo levou muitos anos para se consolidar como um espaço real de participação dos adolescentes, estando na atual gestão, em sua melhor fase, na qual a participação dos jovens é, nas palavras da articuladora Amélia, “real”, pois segundo ela, há prefeituras que não tem interesse em formar NUCAs e, terminam por cadastrar grupos de adolescentes apenas para cumprir as metas do UNICEF, sem efetivar ações.

Para ingressar no NUCA em Itajá, o e a adolescente deve manifestar interesse e preencher um formulário. O UNICEF define que um NUCA deve ser formado por no mínimo 16 adolescentes – sendo 8 homens e 8 mulheres - e no máximo 30. Não há seleção de candidatos, contudo, ao completar 30 integrantes não há mais cadastramento na plataforma do UNICEF, ainda assim, o adolescente pode participar das atividades normalmente. De modo similar,

aqueles que completam 18 anos, se desejarem, continuam participando das reuniões e ações do grupo.

Os NUCAs têm autonomia quanto a periodicidade das reuniões e práticas educativas, o que faz com que cada NUCA possa se organizar de modos muito diversos.

Segundo Amélia, servidora e articuladoras do Selo Unicef, cada tema é trabalhado ao longo de um mês, seguindo três etapas. A primeira delas é o debate do tema escolhido previamente entre os articuladores. Nos dias anteriores à reunião, a equipe de articuladores e a mobilizadora do NUCA fazem pesquisa sobre o assunto, buscam materiais de estudo em livros, internet, notícias, filmes de modo a suscitar a participação dos jovens.

Durante a reunião semanal, em formato de roda, os jovens se sentam para ver e ouvir uns aos outros. Em alguns encontros, são feitas dinâmicas em grupos, o que favorece que todos participem. Essa estratégia é importante para a divisão de tarefas e também maior proximidade entre os jovens, ou seja, mesmo quem é introvertido e não exporia suas ideias para o grupo maior, se sente à vontade em pequenos grupos para se manifestar.

Trabalhamos o tema proposto em encontros semanais e fabricamos os materiais que serão utilizados para auxiliar nossa didática, sejam vídeos nas redes sociais, panfletos ou roteiros. No NUCA, o público-alvo são jovens de 13 a 17 anos, mas recebemos ouvintes de outras idades que tem o interesse em contribuir, trabalhando com respeito e união. (Fabíola).

Alguns temas são trabalhados em várias reuniões, conforme o interesse ou necessidade do grupo. Portanto, o conteúdo das reuniões não é pré-determinado e nem é rígido, mas sim, construído ao longo das atividades. A etapa final constitui-se em levar para a comunidade contribuições a partir do que foi debatido pelos adolescentes. Em reunião, a mobilizadora e o grupo de adolescentes planejam ações na comunidade, tais como: ir à rádio falar sobre o tema, ou ainda, ir a uma escola de ensino fundamental ou médio, realizar atividades em praças da cidade, fazer panfletos e entregar nas casas, dentre outras possibilidades.

Por meio dessa dinâmica há uma prática educadora, onde há o desenvolvimento de conhecimentos, relacionamentos, compromissos coletivos

e ações comunitárias. Os jovens se afirmam, assim, enquanto um grupo unido, uma identidade social ao mesmo tempo em que também se apresentam à comunidade como agentes integrados à sua realidade e capazes de promover transformações.

“VAMOS FAZER A DIFERENÇA!”: a constituição de sujeitos políticos

A partir dos relatos dos quatro jovens entrevistados e entrevistadas, sabe-se que inicialmente, os adolescentes de Itajá eram convidados por uma servidora – que antecedeu Amélia – a qual exercia a função de articuladora. As reuniões não tinham regularidade. Eventualmente, os jovens eram convidados a comparecer em palestras e em eventos da prefeitura, também recebiam camiseta e mochila do NUCA. Contudo, não havia uma atuação enquanto grupo.

Segundo Jorge, um dos jovens integrantes, nesse primeiro momento, ir aos eventos não passava de uma obrigação pois não havia, até então, um motivo para participar. “Os jovens ficavam só ouvindo, de cabeça baixa, era chato, mas ia muita gente. Eu ia porque sabia que amigos meus também estariam lá”.

O relato dos demais jovens reforça o de Jorge, tanto Cláudia quanto Fabíola, ambas integrantes do NUCA, chegaram a mencionar que tinham vontade de sair do NUCA nesse primeiro momento. Fabíola relata que: “A gente ia para essas conferências aqui no município, a gente ia participar, só que a gente não tinha opinião, não tinha voz... a gente ia para mostrar que o município tinha NUCA”.

Depois de um período sem atividade alguma, os jovens voltaram a ser convidados a participar do NUCA, agora sob nova Coordenação, tendo Amélia, André e Robson como articuladores. Sob esta nova gestão o NUCA passou a seguir as metas do Selo Unicef, a abordar os temas propostos por este, cadastrar os participantes seguindo o limite de 30 participantes e a organizar as reuniões semanalmente articulando os conhecimentos com atividades práticas na comunidade. Além dos temas propostos em cada edição do Selo UNICEF³ também há temas e atividades que ligados aos interesses do grupo. Há, por exemplo, pautas

³ Para a edição 2021-2024, os temas são os seguintes: 1. Empoderamento das meninas e promoção da igualdade de gênero; 2. Prevenção da gravidez na adolescência e promoção dos direitos à saúde sexual e à saúde reprodutiva; 3. Enfrentamento ao racismo e outras violências; 4. Promover a mitigação dos riscos e impactos das mudanças climáticas sobre as crianças e adolescentes.

nacionais ou locais, tais como: as Eleições e a importância do voto, campanhas municipais por Lixo Zero e reciclagem, Setembro Amarelo, Novembro Negro, a valorização das atividades culturais e esportivas da cidade, dentre outros.

Jorge menciona que, com a mudança na organização “ficou muito melhor, agora dá vontade de ir. É enriquecedor, tanto nas questões como cidadania, problemas sociais...Essa foi a época de ouro do NUCA. A galera cresceu demais, agora é um lugar que todo mundo gosta de ir. Não é só obrigação.”

Fred, por sua vez, diz que no NUCA não tem uma liderança rígida, “todos podem liderar algo no NUCA, então, você cresce, você tem responsabilidade dentro do NUCA. No evento que a gente organizou, eu vi que todo mundo podia liderar. Então, eu me identifiquei mais”. Fabíola diz que o NUCA é um lugar onde os jovens se sentem “confortáveis e seguros”. Esse sentimento de “segurança” e “conforto” é resultado de uma construção de vínculos entre os membros do grupo, de um lado, e, por outro lado, de vínculos com a comunidade de Itajá, a qual passou a reconhecer a atuação dos jovens e valorizar o NUCA.

Os entrevistados mencionam que no NUCA todos são “amigos”, inclusive os jovens e os articuladores. Em suas falas também expressam se sentirem em “família”. Para além das reuniões e os “assuntos sérios”, também há espaços para conversas amenas, risadas, e para combinar momentos de lazer, por exemplo, uma viagem à praia, cinema, jogos. Jorge comenta que nunca presenciou ofensas dentro do grupo, e quando há alguma “brincadeira que passa dos limites”, os articuladores intervêm. Cláudia comenta que só viu uma pessoa desistir do NUCA por não se sentir acolhido. Ela diz ainda que há mães que já a pararam na rua para perguntar sobre o NUCA e como fazer para seu filho participar. Ela fica muito feliz em ver o interesse da comunidade em relação aos jovens do NUCA.

Por suas falas é perceptível o sentimento de pertencimento e identidade dos jovens. Há tanto a integração do grupo entre si, quanto deste e a comunidade de Itajá.

Os jovens se integraram na comunidade a partir de ações periódicas nas escolas municipais e estaduais. No nível das instituições do município, os jovens são chamados a participar de Conselhos Municipais como os de Educação e Assistência Social, tendo sempre uma cadeira reservada a um representante do

NUCA. Jorge cita que por meio do NUCA, ele já participou de reuniões onde estava o prefeito, vereadores. Cláudia relata que em inúmeras ações do município, os jovens são chamados a contribuir, por exemplo, na entrega de cesta básica às famílias assistidas. Dessa forma, desenvolvem conhecimentos sobre os vários bairros da cidade e seus moradores, bem como do funcionamento do poder público municipal.

Foi em 2019 que o município descobriu que tinha um NUCA por conta que ninguém sabia. Mesmo em 2019, a gente fez o nosso próprio evento na praça de eventos, que foi um dos maiores eventos que a gente fez. A gente teve uma noite para a comunidade e a gente ofertou alimentação, dinâmicas, apresentações, tudo com nossas próprias mãos! A gente trabalhou muito! (Fabíola)

A utilização dos meios de comunicação se tornou muito importante para desenvolver habilidades de expressão diversas: escrita de roteiros, comunicação oral pela rádio, na expressão pública desenvolvida nas escolas. Tanto Fabíola quanto Cláudia relatam ter melhorado sua forma de expressão e estarem prontas para falar na rádio sempre que preciso, ou ainda, dar palestras e entrevistas.

Por meio destas vivências os jovens desenvolvem-se em suas habilidades pessoais e enquanto sujeitos políticos. Fred relata que “era uma pessoa muito envergonhada. Não tinha interesse em nada que fosse para falar em público. Eu tinha muito medo. Hoje eu vou nos eventos e a gente coordena, lidera”. Segundo Fabíola, o NUCA abriu portas para a participação dos jovens na comunidade.

...eles sempre me chamam para dar entrevistas ou falar sobre o que é o NUCA. Para mim e para a minha experiência, isso é muito bom. O protagonismo juvenil foi sempre algo que eu queria muito, tipo, mudar o mundo com o meu conhecimento. E hoje eu sei que eu consigo fazer isso, sabe? Tipo, eu faço isso. É incrível a experiência! Assim, surreal que eu não consigo me ver mais sem participar de projetos sociais. (...) Na minha visão, cidadania. entra muito no trabalho em equipe. Meu ponto de vista é, são pessoas que trabalham em conjunto para um bem maior, ou seja, para a comunidade. Eu me considero uma cidadã que faz a diferença (Fabíola).

Para mim foi enriquecedor, tanto no conhecimento em geral, quanto no sentimento de coletividade! Eu pensava em ajudar bairros, eu pensava sempre em fazer alguma coisa para ajudar a cidade a melhorar, e como ela já é

pequena o impacto é grande...qualquer mudança faz muita diferença para a cidade. Eu me lembro do tema Evasão escolar. E a gente saiu nas casas falando a respeito e encontramos pessoas que haviam saído da escola, seja para trabalhar, ou menina que estava grávida. Esse foi um ponto que me marcou muito (...) Uma outra situação que eu lembro... Eu e um amigo do basquete e mais três ou quatro pessoas que jogavam basquete com a gente e quefaziam parte do NUCA... a gente se reuniu para ir na Câmara Municipal para protestar sobre a quadra de basquete. A gente entrou para falar lá dentro na reunião deles, mas não teve Assembleia. Então, a gente foi no dia seguinte. Teve uma galera que perdeu prova para ir para lá. Então, fomos a gente do basquete e mais uns amigos que participavam do NUCA e foram mais umas amigas também. Então, essa situação mostra o que o NUCA despertou em nós. E foi importante porque a gente realmente conseguiu reformar a quadra (Jorge).

Jorge fala que hoje se considera um “cidadão itajaense com orgulho”. Sua visão sobre a sociedade de Itajá mudou e hoje Jorge valoriza mais a história de sua cidade e dos povos que a constituíram e que nem sempre são mencionados na história oficial.

Cláudia percebeu que podia fazer a diferença ao longo de uma atividade em uma escola durante o Setembro Amarelo, quando percebeu que havia ali pessoas precisando de ajuda. “Eu acho que é totalmente importante que os adolescentes se mobilizem para ajudar outro adolescente. Não importa se é Setembro Amarelo ou se é para fazer o título de eleitor. A gente está incentivando a trazer a mudança para nossa cidade, e isso é muito importante para mim”, diz ela.

Cláudia menciona que as crianças que os conhecem das escolas param na rua para perguntar quando os jovens do NUCA voltarão às suas escolas.

[Ver as crianças] perguntando “Cadê o pessoal do NUCA? A gente está com saudade”. Então, eles viam que isso é importante e a gente ficou muito feliz em saber disso... que eles ficam felizes em ver a gente. Eles estão se espelhando em nós para serem adolescentes melhores. Então, para mim, isso é totalmente importante eu acho muito legal isso (Cláudia).

O sentido de coletividade e de participação expresso pelas falas sobre “fazer a diferença” é o cerne de uma prática política voltada para a afirmação da

cidadania real, ou seja, que vá para além das garantias formais da Constituição e das leis. Elas ganham corpo e voz por meio das ações coletivas dos jovens ao se reunirem, representarem os jovens nos Conselhos municipais, irem em espaços públicos, seja a praça, seja a Câmara municipal. Mas, para isso, houve uma construção de relações positivas de confiança, “segurança”, “conforto” para a participação dos jovens. E, além disso, o desenvolvimento de uma *práxis* que produza conhecimentos e ações no coletivo de jovens, que, por sua vez, produzam outras *práxis* em outros âmbitos da cidade.

Segundo Amélia, a atual gestão municipal valoriza a atuação do Núcleo, contudo, o desafio atual é a manutenção das ações. Os jovens são capazes de plena atuação política, mas é preciso espaços para que isso aconteça. Para ela, ainda é preciso que o poder público elabore uma política municipal para os adolescentes. Do contrário, as ações empreendidas pelo NUCA por razão da participação do município no Selo UNICEF correm o risco de se enfraquecerem ou serem descontinuadas a depender dos governos municipais subsequentes. Esse é o desafio para a institucionalização de uma cidadania ativa para jovens.

CONCLUSÕES

Organizados a partir de iniciativas de implementação de um programa institucionalizado no seio do UNICEF, os jovens de Itajá construíram sua própria dinâmica de atuação na cidade, criaram entre si um sentimento de pertencimento e identidade de grupo, o qual recebe o reconhecimento da população da cidade.

Este processo de educação não-formal tem como base o diálogo e a afetividade e toma como estratégia a *reflexão e ação*, em uma *práxis* na qual a ação é refletida, embasada em conhecimentos prévios, e, por sua vez, a reflexão é contextualizada, pois finca os pés no chão, isto é, na realidade de Itajá, nas questões que afetam os jovens e a comunidade geral.

Por fim, podemos dizer que a experiência dos jovens de Itajá nos traz a perspectiva de desenvolvimento e fortalecimento de uma cidadania real e não apenas formal.

Uma sociedade mais democrática e cidadã depende de práticas que se incorporem no cotidiano da cidade. Esse sentido cotidiano de cidadania está

presente na fala deles e delas. Que essa experiência possa se multiplicar e abrir caminhos duradouros para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M.Z. **O conceito de cidadania**. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953-03.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

DAGNINO, Evelina. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” En Daniel Mato (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004. Disponível em: <https://privatizacaodarua.reporterbrasil.org.br/dadosabertos/bibliografia/Sociedad%20Civil%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cidadania%20-%20Evelina%20Dagnino.pdf>. Acesso em 3 de maio de 2022.

FERRAZ ALVES, C.; CARDOSO SIQUEIRA, A. Perspectiva de adolescentes sobre seus Direitos e deveres. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309332050007>. Acesso em 25 de abril de 2022.

FONTES, P.V. Juventude, participação política e movimentos sociais: reflexões críticas. **Teoria e Sociedade**, n.25.2, 2017. Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/6040/2017_fontes_juventude_participacao_politica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 05 de maio de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária. Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

IBGE – CIDADES. **Itajá**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/itaja/panorama>. Acesso em 1 de maio de 2022.

PAIS, J. M. **Jovens e Cidadania**. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/phocadownloadpap/jovensecidadania.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2022.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição 2001.

TELLES, V. da S. Pobreza e cidadania - Dilemas do Brasil contemporâneo. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 6, n. 19, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18793>. Acesso em: 4 maio. 2022

A COMPREENSÃO DOCENTE DA “NOVA” REALIDADE ESCOLAR SOB OS MOLDES DO “NOVO ENSINO MÉDIO”: ANOTAÇÕES INICIAIS

Elisângela Maria de Oliveira Sousa¹, Ivan Carlos Costa Martins²;

RESUMO

Serão socializados os resultados do pré-teste de uma pesquisa de doutorado em Sociologia, do qual participaram docentes e gestores de escolas estaduais do Ceará, que responderam ao questionário *on-line*, pela plataforma *Google Forms*, em novembro passado. Priorizou-se o contexto reformista na escola pública de ensino médio do governo Temer, reforçada por inúmeros “dispositivos” do atual governo, buscando relacionar as transformações locais (a nível da escola) às globais, identificando e caracterizando os impactos e as externalidades sociais da reforma na vida escolar e futura das juventudes. O pré-teste – com abordagem quali-quantitativa – foi antecedido de um estudo bibliográfico que teve como teoria do conhecimento o materialismo histórico-dialético, por problematizar as relações entre prática social e circunstâncias materiais e objetivas da realidade. Apesar de se constituir em uma hipótese preliminar, o que parece ocorrer nas escolas estaduais cearenses é um “apagão”, evidenciado na supressão de conteúdos científicos, na superficialidade do tratamento dado às categorias (sociológicas), no “esvaziamento” da função política das áreas do conhecimento em detrimento da flexibilização com ênfase em uma formação profissional aligeirada e descontextualizada. O novo contexto escolar intensificou a precarização do trabalho docente, intensificou a jornada diária visto o acúmulo e a sobrecarga de atividades e acelerou o avanço de propostas neoliberais, sobretudo, aprendizagem à distância e flexibilização curricular.

Palavras-chave: Escola. Reforma. Educação.

ABSTRACT

The results of the pre-test of a doctoral research in Sociology will be shared, in which teachers and managers of state schools in Ceará participated, who answered the online questionnaire, through the Google Forms platform, last

¹ Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará (UFC), [oliveirasousa18@gmail.com](mailto:eoliveirasousa18@gmail.com).

² Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), ivan8martins@gmail.com.

November. The reformist context was prioritized in the Temer government's public high school, reinforced by numerous "devices" of the current government, seeking to relate local (school-level) to global transformations, identifying and characterizing the impacts and social externalities of the school. reform in the school and future life of youths. The pre-test – with a quali-quantitative approach – was preceded by a bibliographic study whose theory of knowledge was historical-dialectical materialism, as it problematizes the relationship between social practice and material and objective circumstances of reality. Despite constituting a preliminary hypothesis, what seems to occur in Ceará stateschools is a “blackout”, evidenced in the suppression of scientific content, in the superficial treatment given to (sociological) categories, in the “emptying” of the political function of the areas. knowledge to the detriment of flexibility with an emphasis on lightened and decontextualized professional training. The new school context intensified the precariousness of teaching work, intensified the daily working day due to the accumulation and overload of activities and accelerated the advance of neoliberal proposals, above all, distance learning and curricular flexibility.

Keywords: School. Remodeling. Education.

INTRODUÇÃO

Esse artigo versará sobre representações (significados/sentidos) de profissionais da educação de escolas de ensino médio acerca das mudanças no chão escolar, que vinham lentamente se processando, todavia foram aceleradas após o Golpe 2016. É importante destacar que dezenas de reformas antecederam a atual, porém, foi no período posterior ao afastamento de Dilma Rousseff – precisamente vinte e dois dias da posse definitiva de seu vice à presidência, Michel Temer –, que ganha “relevância e urgência” a Medida Provisória Nº 746/2016, visando a reestruturação do Ensino Médio, a implementação das escolas em tempo integral e da flexibilização curricular na LDB. É necessário salientar que a compreensão e análise do “Novo Ensino Médio” requer considerar relacionalmente os dispositivos legais, as campanhas publicitárias, as reais implicações no chão escolar, as impressões e os desafios postos aos(as) docentes e a suposta liberdade do estudante em escolher o que deseja estudar. “Tudo está interligado” (LAVAL, 2019, p. 09).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente artigo é orientado por três considerações preliminares: a primeira é que o Capitalismo vive sua crise mais aguda e estrutural a qual afeta

a totalidade do complexo social (MÉSZÁROS, 2011). Trata-se, então, de uma crise que se dá na própria essência do Capital, em seus mecanismos de produção e reprodução social, provocando uma série de mudanças nas esferas mais básicas de sociabilidade, como nos planos social e psíquico; nas ações governamentais e na economia global, exercendo alguma influência na educação.

A segunda, diz respeito a uma tendência mundial, qual seja, a proliferação de reformas educacionais de inspiração neoliberal – tanto no nível médio (ou secundário) como no nível superior –, que não visam, exclusivamente, prover à administração pública da lógica da gestão privada; tampouco suscitar a retirada do Estado, pelo contrário, os Estados vêm adotando políticas altamente “intervencionistas” por intermédio de dispositivos legais – tais como: medidas provisórias, emendas constitucionais etc. – que, no específico à rotina das escolas de ensino médio, sobretudo públicas, acontecem em função da adoção de um novo currículo, com a ampliação da carga horária do Projeto de Vida, da Formação para a Cidadania e do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais e das Unidades Curriculares Eletivas, em detrimento da carga horária das demais ciências (disciplinas).

Michel Foucault (1926-1984) empregou o termo “dispositivos” a partir dos anos de 1970, relacionando-o à vida dos seres vivos, ao seu contexto histórico, às relações de governo e aos jogos de poder, enfatizando de que forma os “dispositivos”, tomados enquanto “mecanismos” ou conjuntos de efeitos e de relações. Para ele, o poder deriva destes “mecanismos”, “operadores de dominação” ou de “dispositivos de dominação” (VEIGA, 2016, p. 415). Para Giorgio Agamben (1942-), o “dispositivo”, que antes servia para capturar, moldar e/ou controlar o homem através de um determinado processo de subjetivação, está fortemente presente na atual fase do capitalismo, contudo, atuando distintamente como uma forma de negação do “eu” ou dessubjetivação, porque não forma um novo sujeito crítico, participativo ou reivindicativo, pelo contrário, os dispositivos atuais – revestidos pela tecnologia e elaborados tecnologicamente –, produzem, “corpos inertes”, em sua fase mais embrionária, larvar ou espectral (AGAMBEN, 2009).

Em terceiro lugar, pressupõe-se, embora precocemente, o quê está em xeque na reforma do ensino médio é: de um lado, a deterioração das instituições

educacionais, universitárias e científicas (principalmente as públicas), também através de “dispositivos” que reduzem a autonomia docente e dos(as) pesquisadores(as) com o escasseamento de bolsas de mestrado e de doutorado; de outro, a tentativa de construção de novas subjetividades e condutas do sujeito – que precisa se tornar empreendedor, protagonista de suas escolhas, que se autogoverne e detenha “capital humano” – porém, inerte e apático no que tange à manifestar-se politicamente em defesa de direitos (sociais, civis, políticos).

METODOLOGIA

Antes de mais nada, nesta seção, ora dedicada à “Metodologia”, serão apresentadas as respostas do pré-teste, e, só mais adiante serão feitas análises dentro de um contexto mais abrangente. As primeiras perguntas versaram sobre questões identitárias, como: sexo, gênero, cor/raça, orientação sexual, idade e uso de redes sociais. Dos 60 que participaram voluntariamente, 26 (43,33%) se declararam homens; 32 (53,33%) são mulheres e 02 (3,33%) Cis. Verificou-se que 51 dos 60 (85%) informou ser heterossexual; 07 (11,6%) homossexual, 01 (1,7%) bissexual e 01 (1,7%) assexual. Quanto à cor/raça, percebeu-se que 27 (45%) são brancos(as), 24 (40%) pardos e 09 (15%) pretos. A rede social mais usada é o WhatsApp (98,3%), seguida pelo Instagram (81,7%) e Facebook (70%). Quanto à idade dos(as) professores(as) e gestores(as), a Tabela 1 é ilustrativa.

Tabela 01: Idade por faixa etária dos(as) professores(as) e gestores(as).

Idade	Quantidade Absoluta	Percentual (%)
20-24	03	5,00
25-29	07	11,70
30-34	13	21,70
35-39	11	18,70
40-44	09	15,00
45-49	11	18,30
50-54	02	3,30
55-59	02	3,30

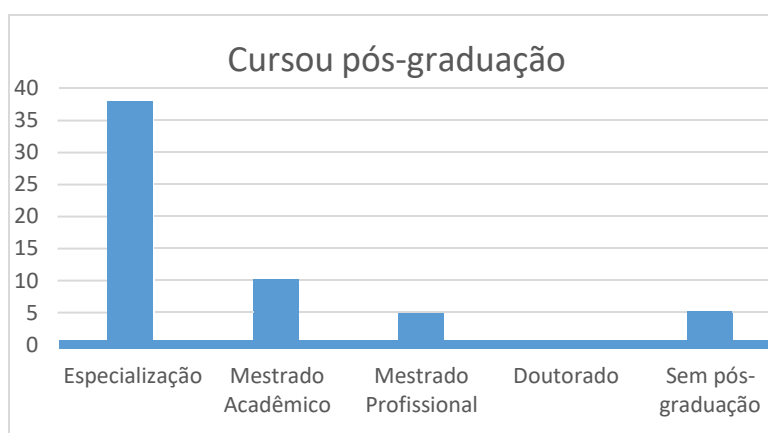
60-64	01	1,70
65-69	01	1,70

Fonte: Elaboração própria (2021).

A segunda parte do questionário versou sobre formação acadêmica. Do total, 56 (93,3%) têm licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, sendo: 10 em Letras/Língua Portuguesa; 10 em História; 09 em Geografia; também 09 em Sociologia; 07 em Matemática; 04 em Filosofia; 03 em Pedagogia (Arte-Educação); 02 em Química; 02 em Biologia; 02 em Letras/Espanhol; 01 em Letras/Inglês e 01 em Física.

Referente aos cursos de pós-graduação, verificou-se que, do total de 60, 38 (63,3%) tem especialização concluída; 11 (18,3%) detém título de mestre; 04 (6,7%) terminaram o mestrado profissional; apenas 01 (1,7%) é doutor e 06 (10%) não iniciaram os estudos de pós-graduação. A Figura 1 melhor informa a este respeito.

Figura 01: Conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).



Fonte: Elaboração própria (2021).

Na terceira subdivisão do questionário, aferiu-se que 56 (93,34%) são regentes de turma; os demais, 04 (6,66%) são diretores(as) ou fazem parte da coordenação pedagógica. A maioria trabalha em escolas públicas de ensino médio, 52 (86,7%); 03 (5,0%) trabalham em escolas particulares e 05 (8,3%) em ambas, conforme indica a Tabela 2.

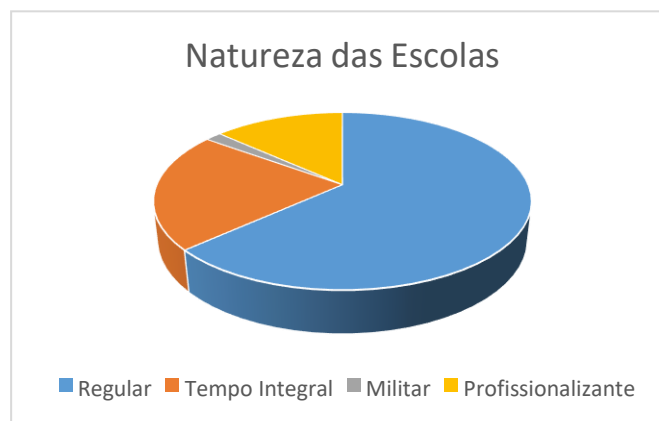
Tabela 02: Natureza das escolas em que trabalham os(as) professores(as) e gestores(as).

Natureza da Escola	Quantidade Absoluta	Percentual (%)
Pública	52	86,70
Privada	03	5,00
Ambas	05	8,30

Fonte: Elaboração própria (2021).

O ensino médio estadual é composto por escolas regulares, de tempo integral, profissionalizantes, indígenas, escolas do campo, família-agrícola e escola quilombola, além dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e dos Centros Cearenses de Idiomas (CCI). Observou-se que 38 (63,34%) têm vínculo com escolas regulares; 14 (23,34%) são de escolas em tempo integral; 07 (11,66%) pertencem ao quadro das escolas profissionais e apenas 01 (1,66%) é de instituição de ensino militar (Figura 2).

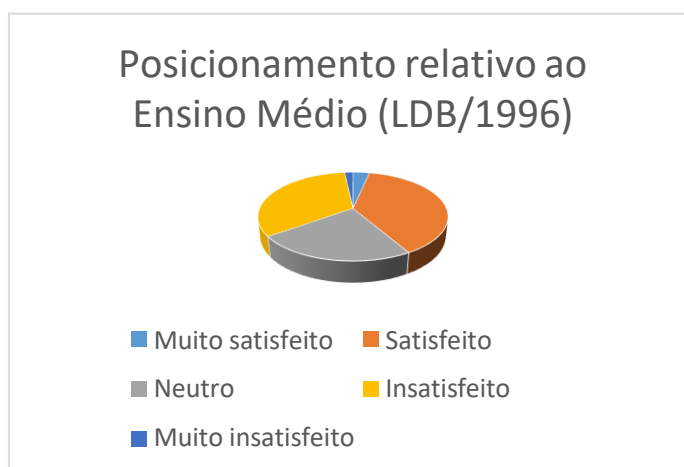
Figura 02: Natureza das escolas que trabalham professores(as) e gestores(as).



Fonte: Elaboração própria (2021).

Na última seção, deu-se destaque às questões relativas ao “Novo Ensino Médio”. Assim sendo, foi perguntado: *Qual seu posicionamento em relação ao modelo de Ensino Médio vigente desde a LDB/1996?*, conforme é apresentado na Figura 03.

Figura 03: Posicionamento dos(as) professores(as) e gestores(as) em relação ao Ensino Médio vigente desde a LDB/1996



Fonte: Elaboração própria (2021).

Em conformidade às respostas dadas, 23 (38,3%) se disseram satisfeitos com a organização do ensino médio estruturado pós-LDB/1996; 02 (3,3%) estavam, por ocasião da aplicação do pré-teste, muito satisfeitos; 14 (23,3%) manifestaram neutralidade; ao passo que 20 (33,3%) assinalaram insatisfação e 01 (1,7%) muito insatisfeito.

Em dezembro de 2015, houve intensa mobilização das escolas do país visando a participação propositiva dos(as) docentes no documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Das respostas obtidas, 25 (41,7%) participaram e 35 (58,3%) afirmaram não ter participado destas consultas, como indica a Tabela 3.

Tabela 03: Participação em consultas públicas sobre o documento preliminar da BNCC.

Participação em consultas públicas	Quantidade Absoluta	Percentual (%)
Sim, participei	25	41,70
Não participei	35	58,30

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quanto à participação em formações sobre a BNCC, verificou-se que, dos 60 respondentes, 31 (51,7%) dos(as) professores(as) e gestores(as) participaram, enquanto 29 (48,3%) não participaram. Relativo às propagandas

televisivas do MEC sobre o “Novo Ensino Médio”, a quase totalidade representada por 50 (83,3%) acompanharam os anúncios em vídeos; somente 10 (16,7%) não viram o audiovisual.

A pergunta: *A Escola apresentou aos docentes o Novo Ensino Médio?*, obteve-se as respostas registradas na Tabela 4. Semelhante indagação foi feita relativa aos discentes, segundo ilustra a Tabela 5.

Tabela 04: Apresentação do “Novo Ensino Médio” aos docentes da escola.

Apresentação do NEM na escola para docentes	Quantidade Absoluta	Percentual (%)
Sim, houve	33	55,00
Não, não houve	19	31,70
Não sei informar	08	13,30

Fonte: Elaboração própria (2021).

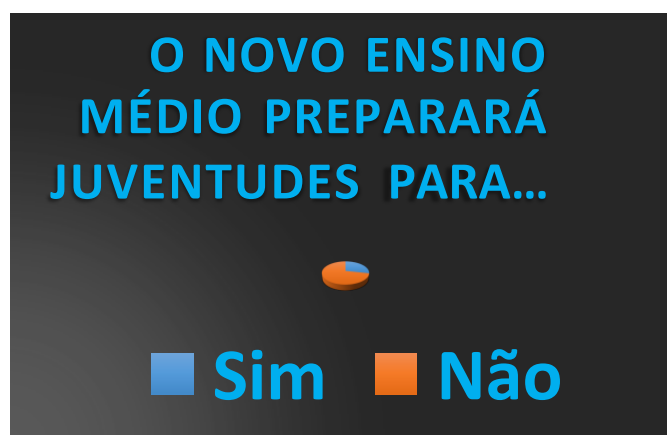
Tabela 05: Apresentação do “Novo Ensino Médio” aos docentes da escola.

Apresentação do NEM na escola para discente	Quantidade Absoluta	Percentual (%)
Sim, houve	09	15,00
Não, não houve	34	56,70
Não sei informar	17	28,30

Fonte: Elaboração própria (2021).

Para 43 (71,7%) profissionais da educação, o “Novo Ensino Médio” não preparará as juventudes para o mercado de trabalho, em contraposição, 17 (28,3%) veem esta possibilidade. A Figura 4 apresenta estas informações, como é possível visualizar.

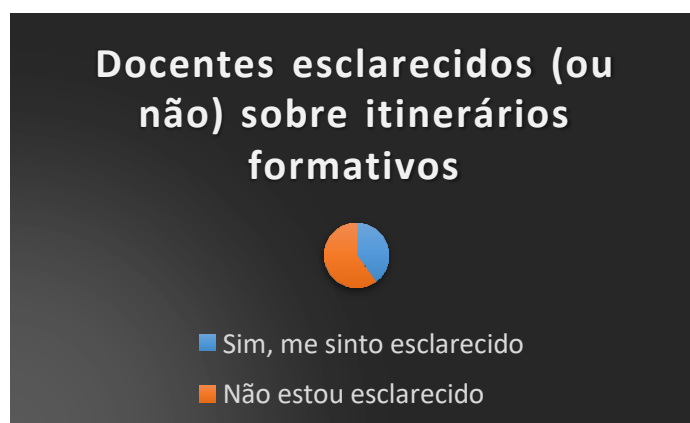
Figura 04: Posicionamento dos(as) professores(as) e gestores(as) quanto à possibilidade do “Novo Ensino Médio” preparar juventudes para o mercado de trabalho.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Perguntou-se aos participantes do pré-teste se eles/elas se sentiam esclarecidos(as) sobre a implementação dos “Itinerários Formativos”, tendo sido verificado que 24 (40%) afirmaram que sim, enquanto 36 (60%) não se consideraram esclarecidos a este respeito.

Figura 05: Entendimento dos(as) professores(as) e gestores(as) sobre os “Itinerários Formativos”.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Dentre as principais mudanças em curso nas escolas estaduais de ensino médio do Ceará, destaca-se a substituição dos livros por disciplinas pelas obras didáticas organizadas por áreas de conhecimento. O Quadro 1 visa expor as percepções dos(as) participantes.

Quadro 01: Substituição dos livros por disciplinas pelas obras didáticas por áreas de conhecimento.

Resposta(s)	Quantidade Absoluta	Percentual (%)
Prejudicará o ensino e a aprendizagem por não aprofundar o conhecimento específico de cada disciplina.	31	51,70
Aproximará a realidade do estudante ao conteúdo trabalhado em sala de aula, evitando a fragmentação e/ou a descontextualização.	12	20,00
Possibilitará a organização dos conhecimentos de forma interdisciplinar pelos professores da mesma área.	10	16,70
Como os novos livros estão em processo de escolha, ainda não posso opinar.	04	6,60
Não vejo como vou explicar conteúdos específicos à minha área de formação, relacionando-os às demais áreas de conhecimento.	03	5,00

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quanto à oferta de “Itinerários Formativos”, os(as) professores(as) e gestores(as) se manifestaram considerando a realidade escolar local, o interesse dos(as) estudantes, as demandas da comunidade escolar e os recursos disponíveis (físicos, materiais, humanos). Em assim sendo, o Quadro 02 demonstra as respostas obtidas.

Quadro 02: Oferta de “Itinerários Formativos” nas escolas cearenses

Resposta(s)	Quantidade Absoluta	Percentual (%)
Essa proposta aumentará as desigualdades historicamente existentes entre o ensino público e o privado.	28	46,70
As escolas, sobretudo as públicas, não terão condições de ofertar diferentes itinerários formativos.	11	18,30
Não consigo visualizar a preparação dos estudantes para o ENEM nem sequer sua inserção no mundo do trabalho.	08	13,30

Será vantajoso tendo em vista que o próprio estudante escolherá o que quer estudar, ou seja, ele terá à sua disposição um <i>self service</i> de itinerários formativos.	04	6,60
Não me sinto preparado para avaliar essa mudança, tampouco se é viável.	07	11,70
Estamos sendo consultados sobre a oferta dos itinerários formativos mais adaptados à realidade da escola.	01	1,70
Com os itinerários formativos, os estudantes demonstrarão interesse pelos estudos.	01	1,70

Fonte: Elaboração própria (2021).

Em relação à implementação do “Novo Ensino Médio”, os(as) professores(as) e gestores(as) que participaram do pré-teste manifestaram suas expectativas, consoante o Quadro 3.

Quadro 03: Expectativas relativas à implementação do “Novo Ensino Médio”.

Resposta(s)	Quantidade Absoluta	Percentual (%)
Está comprometida devido à falta de investimentos em infraestrutura, formação continuada e discussão com gestores, professores, estudantes e comunidade escolar em geral.	24	40,00
Ocorrerão, muito provavelmente, disparidades entre o currículo da escola pública e o da particular.	17	28,30
A mudança se faz necessária, porém sou contrário(a) à desobrigatoriedade das disciplinas de Geografia, Filosofia, Sociologia, História, Biologia, Física e Química porque serão estudadas somente se houver demanda nos itinerários formativos.	12	20,00
O novo modelo de ensino médio tematizará os conhecimentos verdadeiramente úteis à vida atual.	02	3,30
Será bem sucedida, o ensino médio precisava ser “reinventado” para se tornar mais “atraente” para as juventudes.	02	3,30
Não tenho segurança ou conhecimento para me posicionar.	02	3,30

Não tenho clareza sobre esse aspecto.	01	1,70
---------------------------------------	----	------

Fonte: Elaboração própria (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em termos metodológicos e, também, epistemológicos, os pré-testes não podem ser conclusivos tampouco irrefutáveis; estes se enquadram como recortes da realidade sob investigação e, estritamente, neste sentido, funcionam como testagem de sua aplicabilidade. Contudo, refletem indícios, impressões, observações, concepções (de vida e de trabalho) ou mesmo chaves de interpretações e de significados que exigem do(a) pesquisador(a) aprofundamento.

Docentes e gestores(as) registraram seus olhares sobre uma nova realidade que está em movimento: a escola pública de ensino médio. Sem remodelações em sua estrutura predial, algumas escolas foram “redenominadas” por meio de decreto, isto é, passaram de escolas regulares para escolas de ensino médio em tempo integral. A rapidez com que o currículo foi alterado – através de dispositivos legais –, não foi acompanhada de maior preparação docente, visto que 60% não se sente seguro em relação aos itinerários formativos e 56,70% considera que a substituição dos livros específicos por disciplinas pelas obras didáticas organizadas por áreas de conhecimento poderá ser prejudicial à aprendizagem. Falta de investimentos (em estrutura e tamanho), os “novos” velhos dilemas (currículos distintos para escolas públicas e privadas e desvalorização da docência), novos paradigmas (competição entre escolas públicas, permuta de conhecimentos por competências, “mercadização” do ensino público) compõem as dimensões percebidas pelas frestas dessas escolas, que a princípio têm dinâmicas desiguais.

CONCLUSÕES

A reforma do ensino médio é resultado de uma tendência mundial com inspiração neoliberal, cujo propósito principal é ofertar uma escolaridade básica comum e, com isso, aproximar as juventudes do mercado de trabalho. A reforma deste nível da Educação Básica não foi antecedida de discussões com os sujeitos conhecedores da realidade escolar. E o que os governos esperam em termos de resultados educacionais, o que o Banco Mundial e a OCDE planejam

para a educação e o que o professor sente no cotidiano de sua atividade docente de luta pela sobrevivência e pela formação constante são fatores que se encontram em uma flagrante dissonância. Os interesses econômicos privados rondam a escola pública: a intervenção direta do capital no ensino público é percebida no sistema educacional brasileiro muito antes do que nos sistemas europeus.

O “Novo Ensino Médio” que, de maneira gradativa e quase imperceptivelmente, ganha força e adesão nos quatro cantos do país, por intermédio de um conjunto estratégico de dispositivos – discursos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas –, demarcam o início da “monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” (LAVAL, 2019).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

VEIGA, I. S. Videntes, dispositivos e os processos de subjetivação segundo Agamben. **Revista de Filosofia**, Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, RS, Brasil, v. 13, n. 1, p. 411-427, junho/2016. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/677>. Acesso em: 26 out. 2029.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE ESTÁGIOS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Matheus Fellipe da Costa Andrade¹, Marcos Adriano Rocha de Oliveira², Maria Clara Alves Barros Oliveira dos Anjos³, Maria Ruthiane Basilio Ramalho⁴;

RESUMO

Considerando a importância da prática do estágio na efetivação do direito à educação e os obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino, pelos estudantes e pelos empregadores, o presente trabalho tem como objetivo descrever as principais funções da prática de estágio durante o ensino superior, bem como sugerir soluções de cunho prático para melhorar a gestão de tão importante atividade. Para isso, buscou-se embasamento em literatura especializada, em artigos recentes publicados em periódicos e na legislação referente à educação e aos estágios vigentes no Brasil. Como resultado, foram trazidas uma série de sugestões que, se adotadas, poderão incrementar consideravelmente a formação discente no que diz respeito à prática profissional nos cursos superiores.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Superior. Estágios Supervisionados.

ABSTRACT

Considering the value of internship practice in the realization of the right to education and the obstacles faced by educational institutions, students and employers, the present work aims to describe the main functions of internship practice during higher education, as well to suggest practical solutions to improve the management of such an important activity. Thus, a foundation was sought in specialized literature, in recent articles published in journals and in legislation regarding education and internships in force in Brazil. As a result, a series of practices were introduced which, if adopted, could considerably increase student preparation with regard to professional practice in higher courses.

¹ Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Secretário de Estágios do Curso de Licenciatura em Educação Física, UFRN; Pós-Graduado em Gestão Pública, FAEL, andrade.matheusfellipe@gmail.com.

² Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, marcosadriano99@hotmail.com.

³ Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, maclaraanjos98@gmail.com.

⁴ Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ruthianebasilio@gmail.com.

Keywords: Right to Education. College Education. Supervised Internships.

INTRODUÇÃO

A universidade tem, hoje, atuação inegavelmente voltada à produção científica, sempre aliada às atividades de extensão e de ensino. Este tripé, inclusive, possui matriz constitucional, conforme se extrai do art. 207 da Carta Magna (BRASIL, 1988) ao dispor que as “universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Embora seja inegável a relevância das atividades de pesquisa no ambiente universitário, não se pode esquecer da importância de inserir os egressos do ensino superior no mercado de trabalho. A título de ilustração, convém mencionar a pesquisa realizada pelo Núcleo Brasileiro de Estágios – NUBE (LIMA, 2021) realizada com recém formados, na qual se constatou que 52,12% dos entrevistados não estavam trabalhando e outros 27,85% estavam desempregados há mais de um ano. Mais alarmante, ainda, é que dos 43,05% já inseridos no mercado, apenas 19,93% executavam atividades relacionadas às suas formações.

Diante desse cenário, a prática de estágios ao longo da graduação surge como uma das atividades com maior potencial para superação da barreira entre o ensino superior e o mercado de trabalho. Se realizado adequadamente, a atividade pode se tornar extremamente profícua para todos os envolvidos: alunos, empresas e universidades.

Ocorre que o estágio, em que pese o rico amparo legal dado pela Lei de Estágios (Lei nº. 11.788/2008), tem sua realização deixada em segundo plano pelas instituições de ensino superior, sobretudo nos cursos que sequer têm estágio supervisionado obrigatório. Os discentes que optam por realizá-lo, acabam lidando com uma enorme incerteza e até certo um descaso.

Considerando o exposto, a gestão adequada dos procedimentos para regularização do estágio, à luz da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Lei de Estágios, é um instrumento de enorme valia para efetivação da prática profissional e, conseqüentemente, para concretização do

direito à educação.

Nesse contexto, o presente trabalho objetiva elencar as principais funções do estágio supervisionado na efetivação do direito constitucional à educação, os maiores problemas enfrentados por alunos e professores, bem como propõe soluções e melhorias no processo de gestão de estágios.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É cediço que o ensino superior contemporâneo tem profunda relação com o mercado de trabalho. Não sem motivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), em seus primeiros artigos, menciona a necessária vinculação entre ensino escolar e trabalho, *verbis*:

Art. 1º **A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem** na vida familiar, na convivência humana, **no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º **A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.**

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho.**

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais** (grifo nosso).

Para Monteiro, Santos e Gonçalves (2019), a universidade tem papel de destaque na inserção dos discentes no mercado profissional. Em investigação sobre o significado do ensino superior, os autores destacam que:

A correlação entre os significados de desenvolvimento pessoal no ensino superior e os significados de afirmação

profissional na transição do ensino superior para o trabalho pode fornecer informações importantes sobre como as instituições devem se concentrar nas questões relacionadas à preparação para essa transição. Intervenções que impliquem contato direto com profissionais (ex.: entrevistas), com ambientes reais de trabalho (ex.: visitas a instituições e empresas) e com o mundo empresarial (ex.: estágios e eventos com empresas) podem revelar-se de grande valia, pois levantam o desafio de pensar sobre os recursos disponíveis ou necessários para desenvolver e implementar projetos vocacionais realistas e satisfatórios (MONTEIRO; SANTOS; GONÇALVES, 2019, p. 11) (tradução nossa).

Isto é, ante a importância do contato entre estudantes e profissionais, é mister intensificar as atividades que promovam o contato com o mundo empresarial e com o mercado de trabalho.

Nessa senda, o estágio surge como meio para superar tal barreira, promovendo a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação. Conforme a lição de Zabalza (2015, p. 107), o estágio desempenha uma série de funções. Primeiramente, aproxima estudantes e mercado de trabalho, oferecendo, inclusive, melhores possibilidades para obtenção de um emprego. Ademais, o estágio “ilumina”, ou seja, dá sentido aos conceitos aprendidos em sala de aula, e proporciona novos conhecimentos e habilidades aos discentes.

Demonstrado o valor do estágio enquanto atividade formativa, cumpre aduzir, neste ponto, os aspectos burocráticos que viabilizam a sua correta e adequada realização, uma vez que a gestão dos processos internos de cada universidade deve ser vista como parte essencial para consecução dos objetivos institucionais.

No plano legal, a Lei nº. 11.788/2008 (BRASIL, 2008) conceitua o estágio da seguinte forma:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino

fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

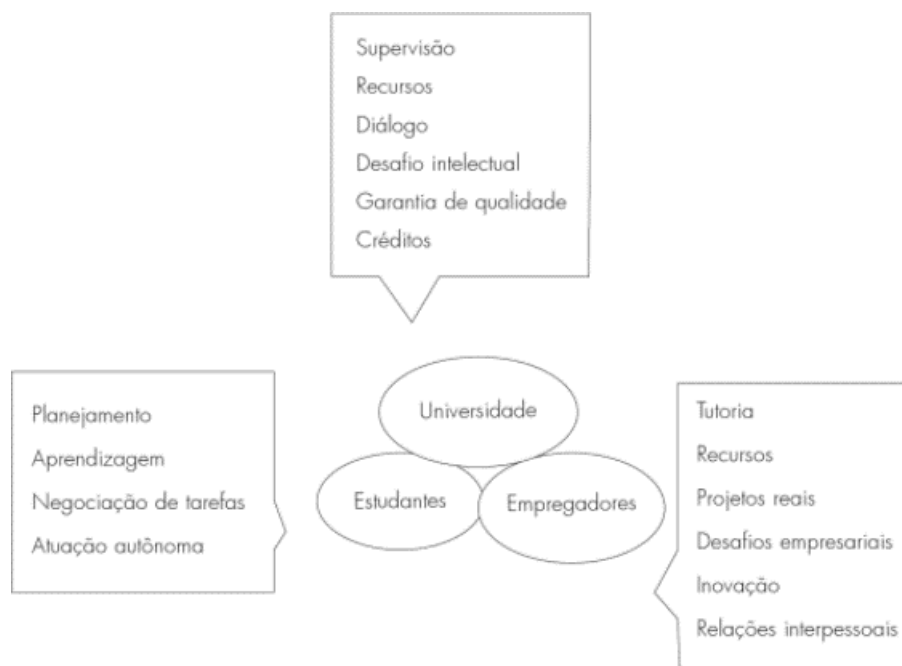
Da mera leitura do dispositivo, se extrai que o estágio é uma atividade educativa, não se confundindo com a atividade profissional em si. Além disso, deve ser sempre supervisionada por um profissional da respectiva área de atuação. Apesar de parecer óbvio, não são raras as situações em se constata estagiários trabalhando como verdadeiros profissionais, sem a adequada supervisão, ou apenas executando de tarefas extremamente repetitivas.

Em estudo empírico, Callefi e Mello Neto (2019), por exemplo, constataram que a euforia inicial dos estagiários com a descoberta do trabalho muitas vezes é substituída por enorme frustração, seja pela monotonia das atividades realizadas, pela falta de clareza a respeito das funções ou pela falta de perspectiva dentro do estágio.

No que tange especificamente aos procedimentos burocráticos, a Lei de Estágios estabelece uma série de requisitos obrigatórios. A primeira delas é a formalização do Termo de Compromisso de Estágio, documento obrigatório a ser celebrado entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino (art. 3º, II). Trata-se de documento imprescindível, responsável por distinguir a relação de estágio da relação de emprego. Conforme explica Duarte (2013), a “diferença entre o estágio e contrato de trabalho é que no primeiro objetivo é a formação profissional do estagiário, tendo, portanto, finalidade pedagógica [...] sem este termo de compromisso [...] existirá vínculo de emprego”.

Por fim, é indispensável elencar as partes integrantes do compromisso de estágio e descrever brevemente suas funções. Conforme já mencionado, três são os principais atores: universidade, estudante e concedente (empregador). O quadro abaixo, retirado de importante trabalho sobre o tema, esquematiza as funções precípuas de cada um:

Figura 01: Os Agentes do Estágio.



Fonte: Zabalza (2015, p. 41).

Como representantes da universidade, geralmente, temos o Coordenador do Curso, responsável por organizar os trâmites burocráticos, e o orientador de estágio, a quem cabe instruir o aluno diretamente. Do lado do empregador, há o efetivo concedente, responsável pela empresa, e o supervisor de campo, que irá direcionar a atuação do estagiário.

METODOLOGIA

No que diz respeito à finalidade, trata-se de pesquisa predominantemente descritiva e aplicada, tendo em vista o objetivo de esclarecer o que se sabe do estágio e elaborar estratégias adequadas para atuação prática das instituições de ensino, tudo mediante uma abordagem qualitativa, buscando entender os valores e funções da prática de estágio.

Ademais, o presente trabalho é construído através de uma pesquisa bibliográfica, a partir de artigos publicados em periódicos, notícias e livros sobre o tema, bem como por intermédio de uma pesquisa documental, a partir da análise da Constituição Federal e da legislação pertinente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das pesquisas elencadas, não restam dúvidas quanto à importância do estágio na formação do estudante do ensino superior, de sorte a melhorar sua inserção no mercado de trabalho e auxiliá-lo na escolha profissional.

Pode-se mencionar, ainda, as principais dificuldades em relação ao estágio encontradas da prática, a saber: trabalho repetitivo e atuação não supervisionada; falta de acompanhamento pela instituição de ensino; e falta de regulamentação no projeto pedagógico dos cursos.

Em virtude desse panorama, cabe sugerir uma série de práticas que, se adotadas, poderão melhorar a prática de estágio, promover formação mais completa e, conseqüentemente, dar maior efetividade ao direito à educação constitucionalmente garantido.

O primeiro ponto de destaque é a sobrecarga sobre a função de coordenador de curso, o qual geralmente atua na organização burocrática dos estágios. Por isso, é importante promover certa desconcentração da atividade, de modo que seja criada a função específica de Coordenador de Estágios, que poderá se dedicar com maior afinco à gestão dos estágios. Desse modo, será possível pensar nas melhores estratégias para motivação dos alunos, bem como em aspectos meramente administrativos, como o processo de confecção dos termos de compromisso e a divulgação das oportunidades de estágios.

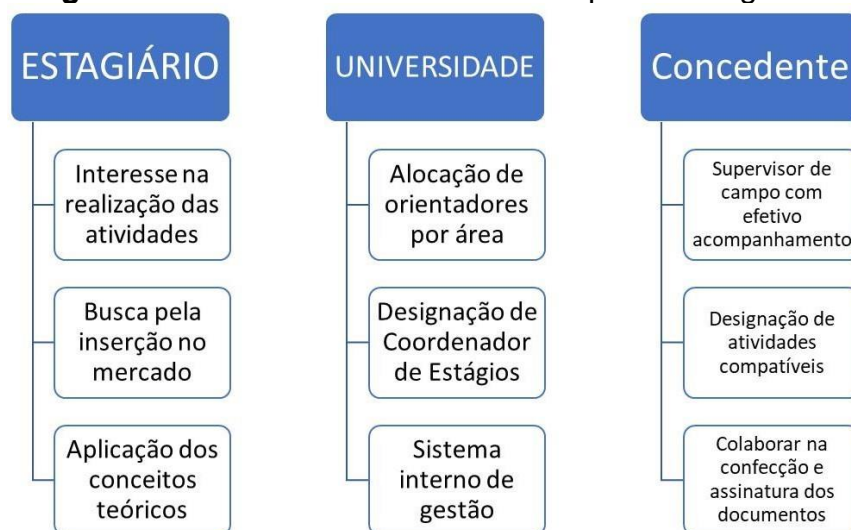
Outra função de grande importância é a do orientador, professor responsável por acompanhar diretamente o estagiário. Nesse sentido, seria fundamental que fossem designados, em cada curso de cada instituição, orientadores específicos para determinadas áreas de atuação. Além disso, com essa divisão, os professores não estariam tão sobrecarregados, tornando viável o acompanhamento direto de cada aluno e o contato dialogado com o supervisor de campo e o concedente do estágio. Embora logisticamente nem sempre seja possível, é interessante, inclusive, que sejam realizadas visitas *in loco*.

Em relação a confecção dos documentos necessários para formalização do estágio, é de grande importância a implementação de um *software* adequado. Dessa forma, os processos de criação dos termos de compromisso podem se

tornar mais céleres e simples, proporcionando um melhor controle institucional e incentivando a realização do estágio da forma adequada. Pouco adianta o acompanhamento pedagógico se, legalmente, o estágio não estiver regularizado. Seria um contrassenso e um desencorajamento à realização das práticas profissionais.

Em suma, se observados os problemas e as sugestões para melhorias, dois são os pilares principais para a realização satisfatória do estágio: o diálogo entre as partes interessadas e a gestão interna da universidade. Com o funcionamento adequado de tais pilares, o estagiário estará apto a cumprir sua função de maneira plena. A figura abaixo esquematiza os principais aspectos esperados:

Figura 02: Medidas a serem adotadas por cada agente.



Fonte: Própria (2022).

Uma ferramenta de grande valia para implementação de todas as medidas sugeridas, pelo menos no âmbito das universidades, é a criação de um Projeto Pedagógico de Curso no qual se dê a devida atenção aos estágios. O estágio deve compor parte integrante da carga horária do curso e os procedimentos devem ser previstos de forma clara e intuitiva nas normativas internas de cada curso, atendendo as suas peculiaridades.

Isto posto, acredita-se que a adoção das práticas sugeridas, combinadas com o intenso e contínuo diálogo entre todos os agentes envolvidos, poderá contribuir para efetivação do direito à educação, principalmente sob a ótica de preparação para o mercado de trabalho. Assim, ao formar, além de cientistas,

excelentes profissionais, a universidade cumprirá seu papel social e trará impacto positivo à sociedade.

CONCLUSÕES

O presente trabalho se propôs a trazer à tona a importância dos estágios supervisionados na formação de alunos do ensino superior, estabelecendo suas principais funções e destacando a necessidade de realização de práticas institucionais direcionadas ao aperfeiçoamento da gestão dos estágios como pressuposto da completa efetivação do direito à educação, especialmente quanto à dimensão de preparação dos discentes para o mercado profissional.

Os tópicos aduzidos demonstram, inequivocamente, que o estágio deve ser incentivado como prática curricular nos cursos de graduação e que a legislação vigente estabelece diretrizes claras e eficientes para que se promova a adequada gestão das práticas de estágio. No entanto, é preciso que todas as partes envolvidas atuem de maneira diligente, sob pena de tornar a atividade nociva ao interesse dos alunos.

Diante disso, foram sugeridas uma série de medidas que auxiliarão as instituições a contemplarem as especificidades dos estágios, especialmente no que diz respeito ao diálogo entre concedente, aluno, supervisor, orientador e instituição de ensino e aos sistemas informacionais de cada instituição.

Isto posto, não se pretende exaurir as discussões sobre o tema no presente trabalho. A produção científica ainda é carente de dados quantitativos precisos sobre a realização dos estágios e sobre a situação das universidades brasileiras. Cabe, portanto, a realização de estudos futuros para o aprofundamento do tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

CALLEFI, Jéssica Syrio; MELLO NETO, Gustavo Adolfo Ramos. Mão-de-Obra Barata: O Sofrimento no Trabalho de Estagiários. **Pretexto**, Belo Horizonte, ed. 20, ano 2019, n. 3, p. 22-35.

DUARTE, Alexandre Rodrigues. Do contrato de estágio como meio de fraude à legislação trabalhista. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 18, n. 3693, 11 ago. 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/25129>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LIMA, Vinícius. O Drama do Mercado de Trabalho para Recém-Formados. *In*: **NUBE - Núcleo Brasileiro de Estágios**. São Paulo, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://www.nube.com.br/blog/2021/04/14/o-drama-do-mercado-de-trabalho-para-recem-formados>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MONTEIRO, André; SANTOS, Paulo Jorge; GONÇALVES, Carlos. The Meanings of Higher Education, Work, and Transition from Higher Education to Work. **Análise Psicológica**, Porto, ed. 4, ano 2019, p. 431-446. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/124402>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ZABALZA, Miguel A. **O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS APLICADAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Estefany Carvalho da Silva¹, Jerfeson Sousa Gomes²;

RESUMO

A presença das diferentes classes, raças, gêneros no âmbito educacional implica na reflexão das ações afirmativas, das organizações a agir positivamente, a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. Esta pesquisa se insere no campo da Inclusão e Diversidade, a fim investigar por meio de dados estatísticos de que maneira tais políticas de ações afirmativas, asseguradas pelas leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, estão sendo aplicadas nos institutos federais. Motivada pela problemática norteadora, esta pesquisa buscar trazer em seu referencial teórico, o contexto histórico políticas de ações afirmativas para o acesso de ensino; o direito de acesso à educação: igualdade, equidade e justiça social; a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras e aspectos legais do sistema de cotas e os desafios na promoção da equidade. Os dados apresentam o impacto significativo das políticas de ações afirmativas no que se refere ao ingresso de estudos oriundos das camadas menos privilegiadas da população nas instituições federais de ensino. De qualquer forma, em conclusão, nesta revisão apresentou a grande importância do sistema de ações afirmativas no que concerne ao ingresso de estudantes no ensino superior em institutos federais, o que pode representar mudanças significativas na configuração social.

Palavras-chave: Políticas públicas. Cotas. Institutos Federais. Educação.

ABSTRACT

The presence of different classes, races, genders in the educational field implies in the reflection of affirmative actions the organizations to act positively in order to favor people from discriminated social segments to have the opportunity to ascend to command positions. This research is part of the field of inclusion and

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Amapá (IFAP) - Campus Santana. Professora substituta no Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Laranjal do Jari, estefany.silva@ifap.edu.br.

² Especialista em Desporto Escolar, Fitness e Saúde na Faculdade de Educação São Francisco (FAESF). Professor substituto no Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Laranjal do Jari, jeferson.gomes@ifap.edu.br.

diversity, in order to investigate through statistical data how such affirmative action policies, guaranteed by Laws no. 12.711/2012 and no. 13.409/2016, are being applied in federal institutes. Motivated by the guiding problem, this research seeks to bring in its theoretical framework, the historical context of affirmative action policies for access to education; the right of access to education: equality, equity and social justice; the implementation of the quota system in Brazilian public universities and legal aspects of the quota system and the challenges in promoting equity. The data show the significant impact of affirmative action policies regarding the admission of students from the less privileged strata of the population to federal educational institutions. Anyway, in conclusion, this review presented the great importance of the affirmative action system regarding the admission of students to higher education in federal institutes, which can represent significant changes in the social configuration.

Keywords: Public policy. Quotas. Federal Institutes. Education.

INTRODUÇÃO

Na configuração sociocultural que atravessamos há algum tempo, algumas camadas da população são desprivilegiadas pelas relações de poder vigentes. Um longo legado de opressões e injustiças constituiu uma história de discriminação das camadas menos privilegiadas. Isso ocasiona um enorme abismo entre as diferentes classes, raças, gêneros etc.

As políticas de ações afirmativas são um conjunto de medidas utilizadas para atenuar as discriminações sofridas pelas camadas menos privilegiadas. De acordo com Oliven (2007, p. 30):

A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

As pessoas em situação de vulnerabilidade social têm cada vez menor espaço nos ambientes que garantem uma ruptura histórica com as discriminações e as posições de poder. No geral, as políticas estatais e privadas que visam atenuar o problema operam a manutenção das desigualdades a

partir de uma falsa inclusão. O capital inclui, mas inclui para normatizar. De maneira que os fluxos de liberação dos menos privilegiados acabam por ser sequestrados pelo poder e convertidos em mais desigualdades e maior assimetria nas relações de forças já consolidadas. Diante disso, restam algumas medidas provisórias que apenas atenuam uma parte do problema.

As ações afirmativas são aquilo que chamamos de discriminação positiva, ela permite a ocupação de espaços em ambientes públicos para pessoas que, por uma série de falhas históricas, não os alcançaria. Sendo assim, o presente estudo justifica-se pela importância e essencialidade do assunto para a sociedade, bem como para o âmbito acadêmico e profissional de educação, buscando contribuir como estudo para futuras pesquisas.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo, realizar uma breve revisão de literatura acerca das políticas de ações afirmativas aplicadas em Institutos Federais, e o seu direcionamento para o acesso ao ensino.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO DE ENSINO: contexto histórico

Em um contexto mais recente, algumas prerrogativas legais foram instituídas para minimizar os impactos históricos. Em 2012, foi sancionada a Lei de nº 12.711, que visa facilitar o acesso das camadas menos privilegiadas, diante das opressões históricas, ao Ensino Superior e aos Institutos Federais.

Em consonância a isso, a Lei nº 13.409 uniformiza as cotas sociais e raciais no que concerne ao acesso a esse tipo de Instituição. De acordo com essa versão, 50% das vagas devem ser destinadas a pretos, pardos e indígenas e estudantes de escolas públicas. A figura 1 sintetiza o direcionamento das vagas de acordo com as cotas específicas.

Alguns precedentes históricos obrigaram o estado brasileiro a nivelar minimamente os direitos de acesso. Em 2006, dois importantes manifestos foram levados ao Congresso Nacional, juntos eles sintetizam alguns entre os principais argumentos acerca das questões que permeiam o estabelecimento das políticas afirmativas, em especial no que tange a institucionalização de

cotas nos institutos federais e nas universidades públicas. Esses manifestos são:

- *Todos têm direitos iguais na República Democrática*
- *Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*

O primeiro se declarava contra as cotas sociais e raciais, argumentando paradoxalmente, que todos têm direitos iguais. O segundo se posiciona a favor, argumentando que para que haja direitos iguais é preciso reparar os processos históricos que desprivilegiaram as camadas menos favorecidas da população.

O primeiro manifesto se encerra declarando que deseja:

Um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. Enfim, que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer.

O segundo manifesto traz números e outros dados que comprovam a grande desvantagem sofridas pelos menos privilegiados, fator que os exclui dos espaços de ensino, corroborando para a manutenção das desigualdades sociais e raciais no Brasil. Diante disso, vamos discutir um pouco mais, no tópico a seguir, sobre as desigualdades de renda, etnia, deficiência etc., e como as políticas públicas de acesso à educação devem prezar pela igualdade, equidade e justiça social respeitando as diferenças de cada um, para tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual.

O DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO: igualdade, equidade e justiça social

A educação é o primeiro passo para a inclusão da população marginalizada. Ela pode representar uma forma de promover uma ascensão social e econômica no interior de nossa configuração social. No entanto, existe uma resistência histórica no que concerne ao acesso de pessoas pretas, pardas e de classes sociais menos privilegiadas na educação superior.

De acordo com a *Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua* (2016), se resume a 15,3% da população brasileira aqueles que têm ensino superior completo, trata-se de uma porcentagem significativamente baixa quando comparada a países do centro do capitalismo. Os alunos ingressantes nas instituições federais que vêm de escolas públicas, representam a maior fração na população, por isso, é a maior camada populacional concluinte do ensino médio brasileiro. No entanto, essa maioria não é representada no ensino superior, principalmente quando falamos de cursos com maior concorrência no ingresso, exatamente aqueles que proporcionaram um prestígio social e econômico maior, atenuando as desigualdades.

Esse fator nos indica que as camadas da população menos privilegiadas não têm como acessar o ensino superior e vão diretamente para o mercado de trabalho para ocupar postos subordinados àqueles que gozam de maior prestígio. A pesquisa mostra também que o grupo de indivíduos brasileiros pretos ou pardos com ensino superior é de 8,8%, ao passo que no que concerne a população branca, 22,2% tem esse nível de escolaridade, a isso acrescentamos o fato de que as pessoas pretas e pardas constituem mais da metade da população brasileira.

O acesso ao ensino superior público revela-se na verdade como um fator de desigualdade. Aqueles que podem arcar com os custos do ensino básico privado e podem se preparar melhor para enfrentar os exames seletivos de acesso ao ensino superior, quase sempre ocupam as posições dominantes, isto é, os cursos mais prestigiosos. Aos egressos das escolas públicas restam apenas aqueles cursos que no mercado dos bens sociais são considerados como dominados (PASSOS e GOMES, 2012, p. 12)

Diante da discussão, vamos a um breve panorama acerca da implementação do sistema de cotas nas universidades públicas.

A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

As cotas para ingresso nas universidades públicas se desenvolveram a partir de uma demanda do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012. A

implementação foi votada como constitucional, e escolhida por unanimidade entre os juízes. Doze anos antes, entrou em vigor uma Lei do Estado do Rio de Janeiro, que previa que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) concedesse uma cota de 50% de suas vagas em seus cursos de graduação, mediante um processo seletivo, para estudantes vindos de escolas públicas.

Em 2004, quatro anos depois da UERJ, a Universidade de Brasília (UnB) instaurou, entre suas políticas, as ações afirmativas que conferiam vagas para pessoas pretas no vestibular de 2004. Dessa forma, a UnB foi a primeira instituição a implementar cotas raciais no Brasil. Desde então, são várias as universidades que adotam o sistema de ações afirmativas em seus exames admissionais.

A lei nº 12.711, de agosto de 2012, foi responsável pela implementação de cotas sociais e raciais em todo o país, essa lei também ficou conhecida como *Lei de Cotas*. Até agosto de 2016, a Lei foi implantada na totalidade das instituições de ensino superior do Brasil. Metade das vagas de ingresso nas universidades públicas devem ser destinadas a cotistas desde então, no que concerne a estudantes de escola pública, cotas raciais e sociais.

ASPECTOS LEGAIS DO SISTEMA DE COTAS E OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE

A implementação de leis relativas ao ingresso em instituições federais, os dados indicam melhoras significativas. No ano de 1997 apenas 1,8% da população negra ingressou no ensino superior brasileiro.

Já em 2011, esse número subiu para 11,9%, número que indica um aumento de quase 1000% nas vagas. No ano de 2014, 30,9% das vagas de ingresso nos institutos federais foram destinadas aos cotistas e 22,4% das vagas nas universidades públicas são destinadas a pretos, pardos e indígenas, o que representa 1/3 e 1/4 do total de vagas.

O fato de as mudanças serem relativamente recentes, há uma significativa dificuldade de levantar dados qualitativos para a realização de

estudos relativos às cotas na totalidade das universidades públicas brasileiras no que concerne às cotas sociais e raciais.

A mínima reparação no longo histórico de desigualdades sofridas pela população marginalizada já pode representar um alívio e um impulso para seguir em uma longa marcha. É nesse sentido que encaminhamos nossas considerações finais.

CONCLUSÃO

Os dados apresentam o impacto significativo das políticas de ações afirmativas no que se refere ao ingresso de estudantes oriundos das camadas menos privilegiadas da população nas instituições federais de ensino. Além disso, o debate em torno dessa questão parece, na maior parte dos casos, ignorar duas questões essenciais.

A primeira, que concerne ao esquecimento do longo histórico de opressões sofridas pelos pobres, pretos, pardos e indígenas não apenas no Brasil, mas em outros países. A segunda diz respeito ao fato de que enquanto estivermos todos sob a tutela do Estado seremos seus dependentes, e que apesar de as políticas públicas funcionarem como medidas provisórias, ressalta-se que a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, completa 10 anos em 2022, a que se defender a sua manutenção destacando as conquistas alcançadas e aperfeiçoando seu método de aplicação.

De qualquer forma, em conclusão, nesta revisão apresentou a grande importância do sistema de ações afirmativas no que concerne ao ingresso de estudantes no ensino superior em institutos federais, o que pode representar mudanças significativas na configuração social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 12.711 DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVpWT502>.

BRASIL. LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm.

BRAZ, Laís Müller Napoleão. Cotas sociais no acesso ao ensino superior como questão de justiça social. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

CARDOSO, Claudete. Efeitos Da Política de Cotas na Universidade De Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão. Brasília: UNB, 2008.

DALLABONA, C. A. & SCHIEFLER FILHO, M. F. O. Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da UTFPR. Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Blumenau, SC, Brasil, 2011.

FLUDE; MICHAEL; AHIER. Educability, schools and ideology. London: Croom Helm, 1974.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.

MENDES JUNIOR, Álvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014.

MULLER, L. Ações Afirmativas No Acesso Ao Ensino Superior. Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php?title=A%C3%A7%C3%B5es_Afirmativas_No_Acesso_Ao_Ensino_Superior.

OLIVEN, A.C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

POLITIZE. Cotas raciais no Brasil: o que são? 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/cotas-raciais-no-brasil-o-que-sao/>.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E A SAÚDE DO PROFESSOR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Adriana Fernandes Ferreira¹, Gabriela de Oliveira Godeiro Maia², Marlise Joselani Garcia³, Patricia Benicio Maia⁴;

RESUMO

As condições de trabalho podem contribuir com o aparecimento de doenças afetando a saúde física e mental do profissional, já que é exigido dos trabalhadores o enfrentamento de condições deficitárias para a realização de seu exercício profissional. A pandemia da Covid-19 modificou o ambiente e a forma do trabalho dos professores, enfrentando uma sobrecarga de trabalho ainda mais elevada nesse período. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo investigar as condições de saúde dos professores das escolas públicas municipais de Brejo do Cruz-PB, diante do seu exercício profissional durante a pandemia da Covid-19. O arcabouço teórico utilizado para a discussão foi pautado em: Freitas e Cruz (2008), Alves (2026), Moreira (2015), dentre outros. Tratando-se de um estudo descritivo exploratório com abordagem qualitativa, com participação de professores de 06 escolas, submetidos a um questionário do google forms. De acordo com os resultados obtidos, a maioria dos participantes é do sexo feminino (70%), com nível superior completo e especialização (57%), trabalha 40 horas (33%), possui duplo vínculo empregatício (27%) e com carga horária superior a 40 horas. As condições laborais foram classificadas boa, razoável ou ruim pelos participantes. Em relação à pandemia da Covid-19, os professores comprovaram aumento de trabalho (94%), apresentaram altas demandas psicológicas e várias patologias diagnosticadas. Assim, o estudo mostrou que o modelo educacional adotado durante a pandemia (remoto/híbrido) tem tornado o trabalho docente cada vez mais complexo e levado ao adoecimento destes profissionais, implicando na realidade educacional atual. Dessa forma, é importante a realização de estudos e intervenções preventivas visando o monitoramento da situação de saúde do professor e suas implicações durante e pós-pandemia.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Condições de Trabalho; Saúde do Professor.

¹ Mestrado em Ciências da Educação, World University Ecumenical – WUE-w, ffadri@yahoo.com.br.

² Mestrado em Ciências da Educação, World University Ecumenical – WUE-w, gabriela_godeiro@hotmail.com.

³ Mestrado em Ciências da Educação, World University Ecumenical – WUE-w, marlisegarcia@gmail.com.

⁴ Mestrado em Ciências da Educação, World University Ecumenical – WUE-w, patriciabenicomaia@hotmail.com.

ABSTRACT

Working conditions may contribute to the onset of diseases affecting the physical and mental health of the professional, since workers are required to face deficient conditions to perform their professional practice. The Covid-19 pandemic has changed the environment and the way teachers work, facing an even higher work overload during this period. In this context, this research aimed to investigate the health conditions of teachers of municipal public schools in Brejo do Cruz, PB, in the face of their professional practice during the Covid-19 pandemic. The theoretical framework used for the discussion was based on: Freitas and Cruz (2008), Alves (2026), Moreira (2015), among others. This is a descriptive exploratory study with a qualitative approach, with the participation of teachers from 06 schools, who were submitted to a questionnaire on google forms. According to the results obtained, most of the participants are female (70%), with a college degree and specialization (57%), work 40 hours (33%), have dual jobs (27%), and work more than 40 hours. Working conditions were rated as good, fair, or poor by the participants. In relation to the Covid-19 pandemic, the teachers showed an increase in workload (94%), had high psychological demands, and had several diagnosed pathologies. Thus, the study showed that the educational model adopted during the pandemic (remote/hybrid) has made the teaching work increasingly complex and led to the illness of these professionals, implying the current educational reality. Thus, it is important to carry out studies and preventive interventions aimed at monitoring the health situation of teachers and its implications during and after the pandemic.

Keywords: Pandemic Covid-19; Working Conditions; Teacher's Health.

INTRODUÇÃO

Na organização estrutural do país, a educação é um importante indicador e deve ser prioridade, sendo necessária uma maior atenção aos elementos envolvidos nela. Sobre isso, destaca-se o papel do professor nesse processo e o seu estado de saúde no tocante ao seu bem estar físico, psíquico e social. De acordo com Cury (2014), pesquisas apontam que 90% dos docentes apresentam três ou mais sintomas de estresse ocupacional, um dos principais problemas de saúde psíquica relacionada ao trabalho.

No meio educacional, a saúde do professor é altamente relevante e essa temática precisa ser discutida, visto que este profissional no processo educativo é primordial formador do desenvolvimento humano, desempenhando um papel fundamental nesse processo (GIANNINI, 2010). Nesta prerrogativa, de acordo com Bicudo-Pereira et al. (2003), percebe-se a importância destes profissionais, pois, o educador é agente formador que contribui muito mais do que apenas para

o desenvolvimento das pessoas, e sim, dos grupos sociais. No entanto, pouco se conhece sobre as condições de trabalho e de vida deste profissional no ambiente escolar. Destarte, mostra-se a notória necessidade de investigar as condições laborais as quais o professor está exposto, visando atender as carências apresentadas pelos mesmos, tendo em vista o grau de importância da atuação deste profissional no meio social e nas exigências da atual educação.

Para Brum et al. (2012), é exigido dos docentes que estejam devidamente preparados pelo processo educacional, contudo, estes profissionais se expõem a uma sobrecarga exaustiva de trabalho o que tem implicado no surgimento de patologias físicas e psicológicas. Ademais, com a pandemia da Covid-19, a exaustiva jornada e o novo formato de trabalho (remoto/híbrido) aumentaram ainda mais os perigos e inseguranças devido ao risco de contaminação fatal, configurando um cenário mais acentuado de adoecimento do estado de saúde deste trabalhador.

A exposição destes profissionais a ambientes escolares inadequados leva a identificar os chamados Distúrbios Psíquicos Menores (DPM), as doenças osteomusculares, distúrbios da voz e a Síndrome de Burnout, os quais estão intimamente ligados à ansiedade, insônia, irritabilidade, estresse e insatisfação com a profissão docente (FREITAS; CRUZ, 2008). Tudo isso foi ainda mais amplificado com a pandemia da Covid-19 causando o agravamento de problemas de saúde docente já existentes e/ou surgimento de novos, professores doentes devido as maiores exigências e pela falta de melhores condições de trabalho acentuada nesse período pandêmico.

Diante do exposto, é de grande relevância o presente estudo visando despertar o interesse na pesquisa em educação sobre a temática da saúde do professor diante dos fatores que podem desencadear processos patológicos no exercício laboral. O estudo pode ainda configurar-se como fonte de referência para futuras investigações, visto que é quase inexistente uma abordagem literária desse tema em escolas interioranas e outras regiões da Paraíba.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Bicudo-Pereira et al. (2003), o professor é um trabalhador que possui uma função de grande relevância e complexidade na escola, pois o

seu trabalho compreende ações de natureza política coletiva e pessoal. Neste contexto, Araújo et al. (2005) destacam que apesar de ser o profissional docente amplamente exigido em suas atividades, o mesmo tem sofrido com o aumento das responsabilidades impostas no ambiente de trabalho. Como consequência, verifica-se um aumento da precarização e desvalorização da profissão, sendo que os efeitos deste sistema têm gerado implicações à saúde do professor.

Sobre o exercício profissional e a saúde do professor, Polonial (2014) chama a atenção para estudos acadêmicos nacionais e internacionais, que indicam o processo de adoecimento do professor com relação intrínseca ao exercício de seu trabalho. Nessa perspectiva, Moreira (2015) reitera que o trabalho docente é uma atividade estressante e que tem causado repercussões na saúde física e emocional do professor.

Barbosa (2014) sugere que deve ser dada constante atenção ao real valor da organização do local de trabalho. No entanto, reconhecer esta possibilidade de redução dos agravos a saúde no ambiente de trabalho ainda é algo novo nesta realidade. Braga et al. (2010) consideram que as alterações no perfil epidemiológico de doenças relacionadas ao trabalho no país, entre elas, os problemas psíquicos, coincidem com as transformações sofridas no mundo do trabalho contemporâneo agravadas ainda mais pela pandemia da Covid-19 que exigiu muito mais dos professores para o seu desenvolvimento profissional.

Dentre os fatores que contribuem negativamente para a saúde do professor, estão a carga horária, que é considerada por Koetz et al. (2013), um problema devido a longos períodos de trabalho da prática docente, e ainda, não criando um limite entre o trabalho e a qualidade de vida deste profissional, sendo necessária a discussão sobre o assunto.

A profissão docente tem gerado consequências para a saúde destes profissionais. E o ambiente laboral no qual o professor atua pode contribuir para o desenvolvimento de problemas físicos e psíquicos, por apresentar condicionantes que interferem na positividade da profissão.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de caráter descritivo exploratório de natureza qualitativa e quantitativa. Caracteriza-se como

exploratória por se tratar de uma pesquisa com a finalidade de proporcionar maiores informações sobre o assunto que se pretende investigar (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Prodanov e Freitas (2013) destacam ainda, a pesquisa descritiva por permitir expor as características de determinado grupo com o uso de técnicas de coleta apropriadas. O estudo qualitativo justifica-se por tratar-se de uma pesquisa que busca conhecer os valores e sentimentos de determinado grupo social ou organizacional, visando à compreensão da realidade dos sujeitos, dados estes que não podem ser quantificados, permitindo que o pesquisador se aproxime do objeto de estudo (MINAYO, 2002; MORESI, 2003). O quantitativo, por sua vez, refere-se aos dados que podem ser quantificados, necessitando de recursos e técnicas estatísticas.

Diante disso, foi possível descrever o processo de saúde do professor e os impactos causados à mesma, diante das condições oferecidas de exercício profissional durante a pandemia da Covid-19.

Esta pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas municipais de ensino infantil e fundamental I e II, localizadas no município de Brejo do Cruz-PB. Foram selecionadas para a pesquisa seis unidades escolares públicas municipais da rede urbana. Na coleta de dados, participaram do estudo, trinta professores das escolas públicas selecionadas, que se dispuseram a responder a pesquisa. Eles foram submetidos a um questionário do google forms, sendo enviado o link para o WhatsApp das escolas devido a pandemia da Covid-19 visando manter a segurança dos docentes.

Tratou-se de um estudo descritivo exploratório com abordagem qualitativa. As informações obtidas através do instrumento utilizado passaram pelo processo de análise e interpretação. Os dados foram organizados em gráficos, categorizados de acordo com as questões levantadas na execução da pesquisa, e discutidos sequencialmente no tocante à temática envolvida, correlacionando-os com os achados da literatura.

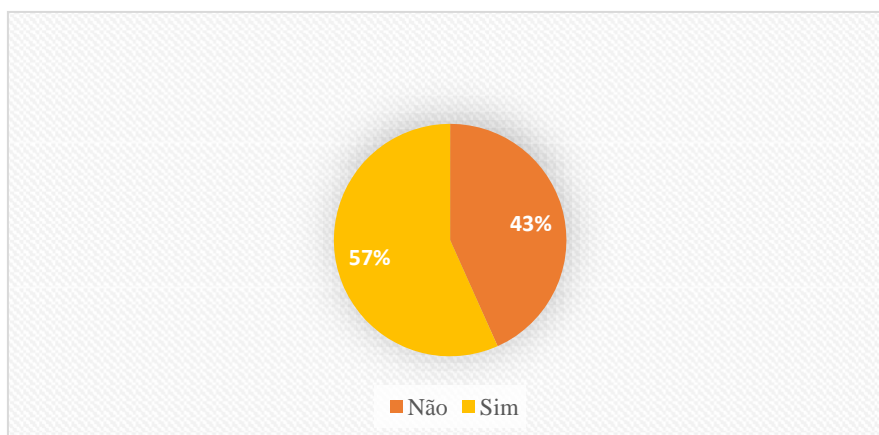
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra deste estudo foi composta por 30 professores, atuantes em 06 escolas da rede municipal do município de Brejo do Cruz-PB, sendo (70%) do

sexo feminino e (23%) masculino. Assim, obteve-se o índice de prevalência feminina. De acordo com Santos e Marques (2013), as causas que podem levar as mulheres a assumirem com maior frequência o campo de trabalho na educação, podem estar relacionadas a determinantes socioculturais.

No que se refere à escolaridade dos participantes no estudo, (23%) possuem apenas magistério (nível médio), (20%) superior completo e (57%) especialização. De acordo com os dados obtidos, foi possível verificar que a maioria dos profissionais docentes tinha o curso de nível superior e especialização, apesar dos longos anos de serviço não conseguem se qualificarem em nível de mestrado e doutorado. Isso pode estar relacionado à extensa carga horária assumida pelos docentes, gerando uma barreira para a educação continuada desses profissionais. Tendo em vista que o professor está exposto a uma sobrecarga de trabalho dentro e fora da sala de aula, é necessário conhecer as condições laborais oferecidas para o exercício deste profissional, discorridas a seguir.

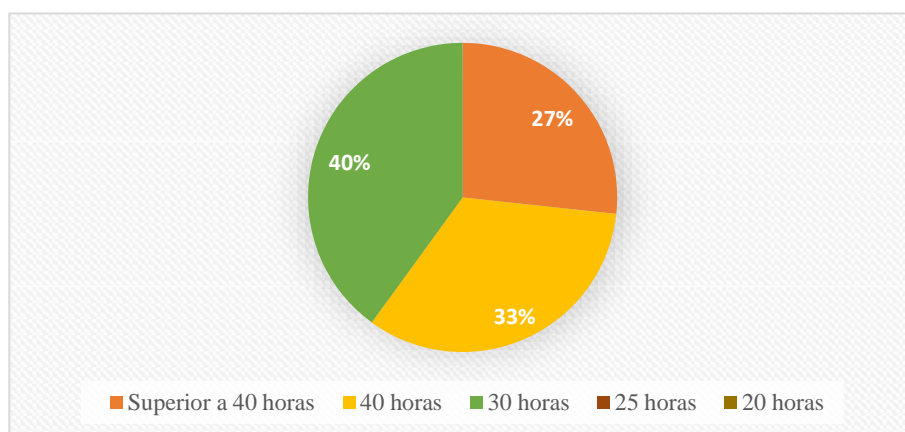
Gráfico 01: Possui mais de um vínculo empregatício.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

Quanto ao perfil de trabalho dos participantes, a maioria dos entrevistados possui duplo vínculo empregatício (57%). Um dos fatores que levam o profissional docente a assumir múltiplos vínculos e extensa carga horária de trabalho, é a baixa remuneração salarial (LEAL; CARDOSO, 2015).

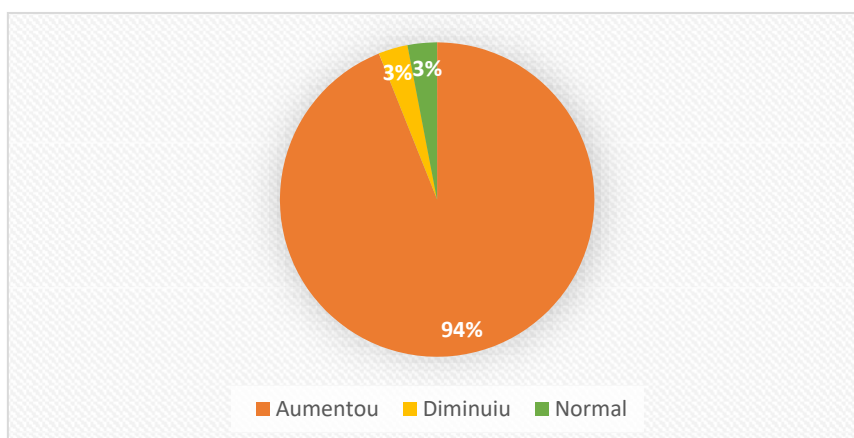
Gráfico 02: Carga horária semanal de trabalho docente.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

Sobre a carga horária semanal de trabalho docente, (27%) superior a 40 horas, (33%) trabalha 40 horas e (40%) 30 horas. Leal e Cardoso (2015) afirmam ainda que o trabalho do professor ultrapassa as atividades em sala de aula, pois há uma necessidade de tempo extraclasse para o preparo das aulas nas diversas turmas, correção de atividades, atualização profissional, estudo, pesquisa, reuniões, planejamentos, dentre outras atividades que são solicitadas com prazos e metas a cumprir, o que ultrapassa facilmente às oito horas diárias. Além de tudo isso, muitos professores levam trabalho para casa. Santos e Marques (2013) corroboram esta discussão afirmando que as atividades relacionadas à docência, realizadas fora do ambiente escolar, tornam a jornada de trabalho do professor ainda mais intensa, gerando sobrecarga.

Gráfico 03: O trabalho docente durante a pandemia da Covid-19.

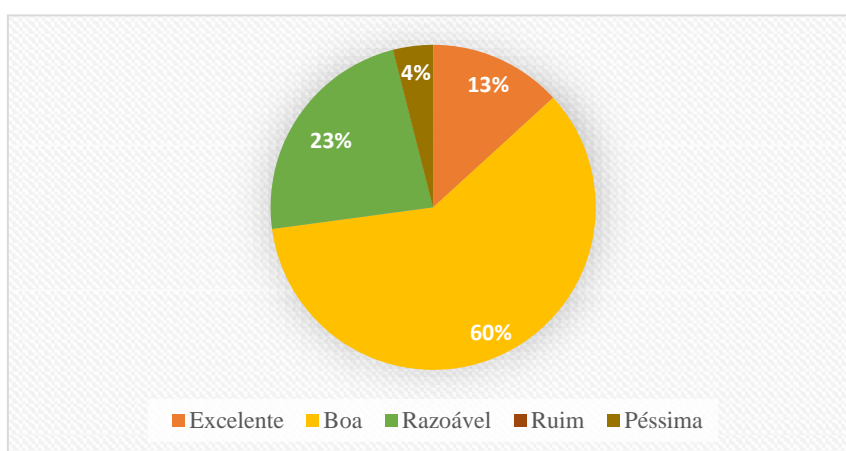


Fonte: Pesquisa direta (2021).

Em relação ao trabalho docente durante a pandemia da Covid-19, identificou-se que (94%) dos investigados afirmam que o trabalho aumentou,

(3%) diminuiu e (3%) consideram normal. Além do trabalho remoto/híbrido que demandou ainda mais do professor, a falta de recursos tecnológicos, falta de internet de qualidade, a pouca participação dos alunos e a cobrança excessiva por resultados na pandemia, colocaram ainda mais desafios na rotina do educador, causando, na grande maioria dos profissionais, um forte impacto em sua saúde, ocasionando o esgotamento físico e mental pelo trabalho que, devido aos desafios impostos à profissão pela Covid-19, aumentaram os casos de adoecimento.

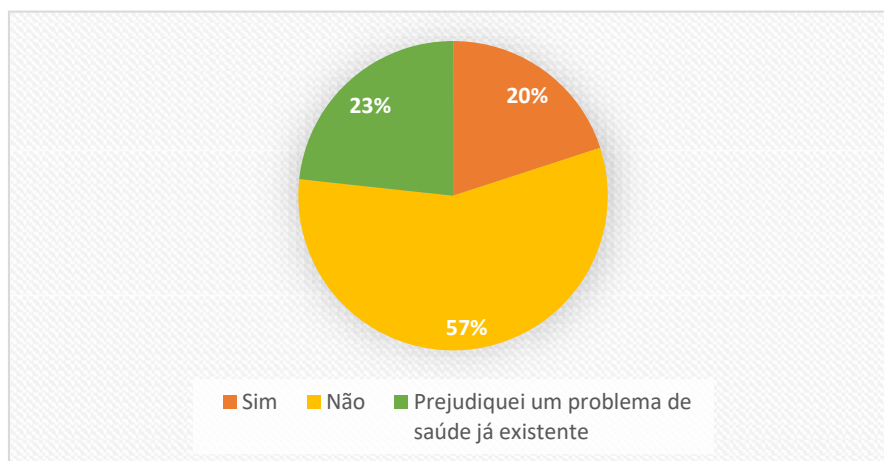
Gráfico 04: Condições de trabalho da escola.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

No que se refere às condições de trabalho no meio escolar, os dados do presente estudo revelaram que a maioria dos participantes as considerou (13%) excelentes, (60%) boas, (23%) razoáveis e (4%) ruins. Um dado interessante é que apesar da maioria dos docentes entrevistados parecerem estar razoavelmente satisfeitos com as condições de trabalho ofertadas pela escola, grande parte (65,4%) revela que tem excesso de trabalho, (26,9%) falta de material para o trabalho (dispõem de somente o básico) para o exercício de suas funções e (15,4%) falta de condições de trabalho (envolvendo outros aspectos estruturais e ambientais) (Gráfico 07). Este resultado talvez indique que os participantes estejam, de certo modo, conformados com a sua realidade cotidiana da escola e não percebem os fatores de seu adoecimento.

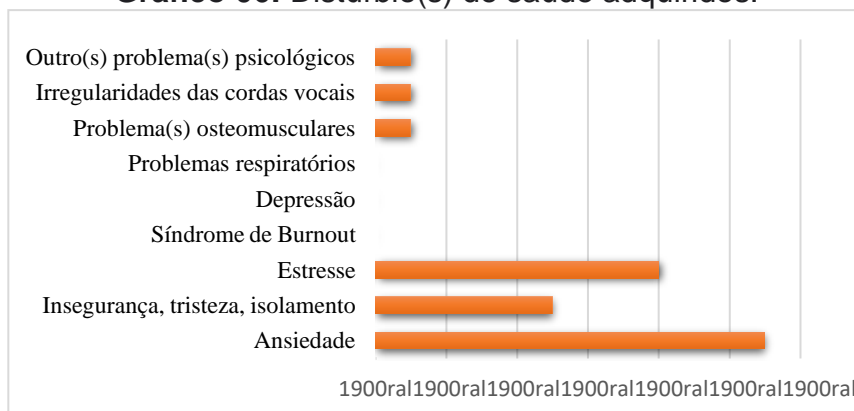
Gráfico 05: Distúrbio(s) de saúde devido ao trabalho docente na pandemia da Covid-19.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

Na pesquisa foi questionado “em relação à pandemia da Covid-19, você apresentou ou adquiriu algum(ns) distúrbio(s) de saúde devido ao trabalho docente?”, obtendo como resposta, (20%) sim, (57%) não e (23%) prejudiquei um problema de saúde já existente. Apesar de mais da metade dos pesquisados responderem não, somando o sim com o agravamento de algum problema de saúde já existente totaliza (43%), o que é um percentual muito alto de professores doentes devido ao trabalho na pandemia, em particular. A saúde do professor é a primeira das condições que precisa de atenção especial, pois em meio ao desgaste do exercício laboral, este profissional necessita manter as suas atividades em dia, mas nem sempre isto acontece. A saúde de um indivíduo é um fator essencial para sua existência, esta é a principal condição que um organismo apresenta como fator existencial, onde pode se aferir o estado que caracterize ou não o bem-estar de alguém. Segundo Santos e Marques (2013) a condição de saúde é um fator indispensável para a qualidade de vida e a capacidade de desenvolver trabalho.

Gráfico 06: Distúrbio(s) de saúde adquiridos.

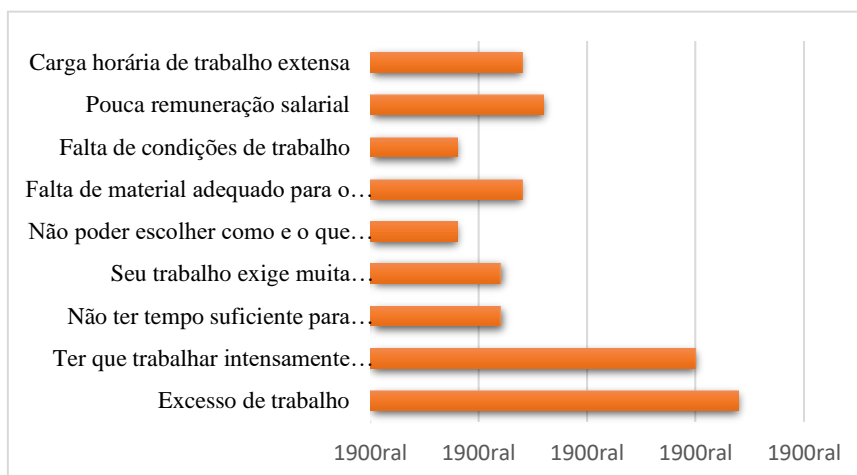


11 (78,6%) 5 (35,7%) 8 (57,1%) 0 (0%) 0 (0%) 0 (0%) 1 (7,1%) 1 (7,1%) 1 (7,1%)

Fonte: Pesquisa direta (2021).

O gráfico revela que a maioria dos docentes (78,6%) apresenta ansiedade, (57,1%) têm estresse, insegurança, tristeza e isolamento (35,7%), outros problemas psicológicos (7,1%), irregularidades das cordas vocais (7,1%) e problemas osteomusculares (7,1%). Os distúrbios de saúde adquiridos pelos professores são vários e o percentual muito alto. Diante dessa realidade, entendemos que os docentes têm desempenhado o exercício de sua função com algumas irregularidades em seu estado de saúde, o que pode requerer uma atenção especial. Balinhas et al. (2013) reiteram que o trabalho docente tem se tornado fator de adoecimento constante, tornando o exercício da profissão quase sempre sinônimo de doença. Esses percentuais chamam a atenção e requerem um estudo e trabalho de prevenção para o não adoecimento deste importante profissional.

Gráfico 07: Principais fatores que contribuem para o adoecimento docente.



17 (65,4%) 15 (57,7%) 6 (23,1%) 6 (23,1%) 4 (15,4%) 7 (26,9%) 4 (15,4%) 8
(30,8%) 7 (26,9%)

Fonte: Pesquisa direta (2021).

Sobre os principais fatores que contribuem para o adoecimento docente, foi destacado na pesquisa que: o excesso de trabalho é o principal fator (65,4%), ter que trabalhar intensamente (57,7%), falta de material adequado para o trabalho (26,9%), pouca remuneração salarial (30,8%), carga horária de trabalho extensa (26,9%). Estes fatores têm contribuído para o adoecimento dos professores cada vez mais, e a pandemia da Covid-19 amplificou esses problemas. Como visto, os momentos de insegurança, angústias e estresse devido o risco com a doença e o excessivo trabalho exigido no formato remoto e híbrido, tornaram muito maior os desafios e cobranças para o trabalho docente.

Para Moreira (2015), a atividade do professor é desenvolvida em circunstâncias ruins, nas quais os mesmos são exigidos cada vez mais, fisicamente e cognitivamente. Dentre os principais fatores que têm causado sobrecarga ao trabalho docente, encontram-se a jornada dupla ou tripla de trabalho, a desvalorização da profissão, as más condições laborais, caracterizadas por falta de condições estruturais e materiais, turmas lotadas, indisciplina, falta de material e poluição sonora.

De acordo com Silva (2010), estes fatores relacionados ao ambiente de trabalho podem desencadear situações estressoras ao professor. Já Polonial (2014) ressalta que dados estatísticos indicam que o profissional educador tem adoecido cada vez mais, sendo prevalentes as doenças emocionais e mentais.

CONCLUSÕES

Os resultados versam por questões relacionadas às condições do trabalho docente que têm contribuído para o adoecimento destes profissionais, principalmente no período da pandemia da Covid-19. As condições de trabalho precárias, a má remuneração salarial e a desvalorização da categoria, obrigam os professores a se submeterem a vários vínculos empregatícios no âmbito escolar, acarretando em carga horária extensa de trabalho, que podem ocasionar vários distúrbios na sua saúde física, psicológica e emocional.

Percebe-se ainda que as condições e recursos inadequados oferecidos em um ambiente profissional podem ser um agravante para a saúde destes profissionais da educação, levando em consideração que, uma vez instalados os problemas de saúde, o professor tende a afastar-se do ambiente de trabalho, sendo que as principais causas envolvem além de problemas osteomusculares, distúrbios emocionais (ansiedade, estresse e depressão), correndo o risco de ocorrer abandono definitivo da profissão ou aposentadoria por invalidez (LEAL; CARDOSO, 2015).

Nessa perspectiva, entendemos que este profissional tem uma grande responsabilidade, e isso exige bastante atenção para os meios e condições às quais estão expostos e inseridos. A classe de professores é considerada como uma categoria diferenciada, onde a exposição ao trabalho, a complexidade e o nível de desgaste físico é incomum (WEBBWER; VERGANI, 2010). Diante disso, estes profissionais acabam se esforçando um pouco mais para alcançar os objetivos de suas atribuições.

Neste âmbito, Freitas e Cruz (2008) destacam ainda que a atividade docente deve ser objeto de reflexões, uma vez que há uma necessidade de valorização desta profissão, com vistas a evitar os efeitos negativos que podem ser gerados à saúde deste profissional.

Portanto, é necessária a discussão a respeito do assunto, visando um trabalho preventivo para esse adoecimento, melhorar as condições de trabalho, valorizar o professor, enquanto agente ativo na formação de novos trabalhadores nas mais diversas profissões, pois, o estado de bem-estar e saúde tem sido exposto a situações que podem se tornar causadoras ou agravantes do desenvolvimento de patologias físicas e psíquicas. Isso ocorre devido às condições de trabalho e aos embates das pressões impostas pela nova proposta educacional, pelas consequências da pandemia da Covid-19, às quais o profissional precisará se adaptar, ainda que em situações adversas.

Também se faz necessário, solicitar aos órgãos de saúde em parceria com a educação, a realização de um trabalho pós-pandemia com os professores, visando dirimir doenças surgidas ou agravadas no seu exercício profissional durante esse período.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. L. **A saúde do professor da rede municipal de São Paulo: trabalho e meio ambiente.** 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ARAÚJO, T. M.; SENA, I. P.; VIANA, M. A.; ARAÚJO, E. M. **Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma Instituição de ensino superior.** Revista Baiana de Saúde Pública, v. 29, n. 1, p. 06-21, 2005. Disponível em: http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/108/pdf_528. Acesso em: 01 fev. 2022.
- BALINHAS, V. L. G.; VIEIRA, J. S.; MARTINS, M. F. D.; GARCIA, M. M. A.; ESLABÃO, L. **Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e malestar docente.** Revista Mal-estar e subjetividade, v. 8, n. 1-2, p. 249-270, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/271/27131673010.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BARBOSA, A. C. O. **Condições de trabalho e saúde dos secretários de programas de pós-graduação de uma universidade federal.** 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Medicina, Pós Graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho, Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, 2014.
- BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO, A. S.; PEREIRA, D. A. M.; AUGUSTO, L. G. da S. **O ambiente que adoce: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental.** Caderno de Saúde Coletiva, v. 18, n. 2, p. 234-242, 2010. Disponível em: http://www.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2010_2/artigos/CSCv18n2_234-242.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BICUDO-PEREIRA, I. M. T.; PENTEADO, R. Z.; BYDLOWSKI, C. R.; ELMOR, M. R. C.; GRAZELLI, M. E. **Escolas Promotoras de Saúde: onde está o trabalhador professor?** Saúde em Revista, v. 11, n. 5, p. 29-34, 2003. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/saude11art04.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2022.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPUS IPANGUAÇU DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE: PRIMEIRAS INCURSÕES

José Fabiano Pereira da Silva¹, Gianni Mendes Ribeiro², Marcos Antônio de Oliveira³;

RESUMO

O estudo – em fase de implantação – “Educação Profissional e Tecnológica e formação de professores no *Campus* Ipanguaçu do Instituto Federal do Rio Grande do Norte: primeiras incursões”, insere-se na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Possui natureza aplicada e abordagem qualitativa; descritivo-explicativo quanto aos objetivos e dialético quanto ao método. Parte da hipótese de que há uma lacuna formativa no rol de saberes dos licenciandos em processo de formação desse *Campus*, próprios do campo epistemológico da EPT. Seu objetivo geral é promover formação básica nos fundamentos teóricos da EPT aos licenciandos em Informática e em Química do *Campus* Ipanguaçu do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Dentre outros intentos, pretende ainda, investigar o repertório de saberes desses licenciandos referentes às bases teóricas ou fundamentos da EPT e elaborar, como Produto Educacional (ProdEduc) uma Sequência Didática (SD) composta por 22 Unidades Didáticas (UD) para desenvolver os conteúdos da disciplina optativa Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (FEPTT). Como suporte teórico são utilizadas as pesquisas de Ciavatta (2005, 2014), Frigotto (2010), Kuenzer, Ciavatta e Machado (2008), Machado (2008b, 2011, 2019), Moura (2008a, 2008b, 2014), Saviani (2009), entre outras. A coleta de dados se dará através de pesquisas bibliográfica e documental, bem como através de uma Intervenção Pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), a ser realizada no *Campus* Ipanguaçu do IFRN, durante o semestre letivo 2022.2, mediante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina FEPTT. A princípio, será feita uma Avaliação Diagnóstica por meio da aplicação de oito questionários através do Google Formulários, sete deles destinados aos discentes, sendo um do tipo semiaberto e o outro utilizando a Escala de Likert, com o fito de, dentre outros aspectos, comprovar a hipótese levantada; e um do tipo semiaberto, direcionado aos docentes. Para a análise dos dados utilizaremos a Análise Textual-Discursiva (ATD), de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006). Espera-se, dentre outras questões, aproveitar a possibilidade formativa trazida pela atualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das Licenciaturas em Informática e em Química no *Campus*

¹ Mestrado ProfEPT, IFRN/Campus Mossoró, fabiano.silva@ifrn.edu.br.

² Professor Doutor, IFRN/Campus Mossoró, giann.ribeiro@ifrn.edu.br.

³ Professor Doutor, IFRN/Campus Mossoró, marcos.oliveira@ifrn.edu.br.

Ipanguaçu, oportunizando aos futuros professores ali formados, conhecimentos básicos sobre os fundamentos da EPT.

Palavras-chave: Formação de professores. EPT. *Campus Ipanguaçu*.

ABSTRACT

This study is called Professional and technological education and teachers training at Federal Institute of Rio Grande do Norte Ipanguaçu Campus: first incursions. This study is currently under implementation process. It is inserted in the research line of Educational Practices in EPT. It has an applied and qualitative approach, descriptive-explicative objectives and a dialectical method. It derives from the hypothesis that there is a formational gap in the formation process of the teachers at the Campus Ipanguaçu. Such knowledge belongs to the epistemological field of EPT. The main objective is to provide basic formation on the theoretical fundamentals of EPT- more specifically to Computing and Chemistry Professors at the Campus Ipanguaçu of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte – IFRN. Also, this research intends to investigate the repertoire of knowledge these teachers possess on theories or fundamentals of EPT. Then, this work will elaborate an Educational Product (ProdEduc) – a Didactic Sequence (SD). It will have 22 Didactic Unities (UD) to develop contents for an optional subject – Fundamentals of Vocational, Professional and Technological Education (FEPTT). The theoretical basis has Ciavatta (2005, 2014), Frigotto (2010), Kuenzer, Ciavatta e Machado (2008), Machado (2008b, 2011, 2019), Moura (2008a, 2008b, 2014), Saviani (2009), among others. Data collection occurs through bibliographical and documental research, as well as a pedagogical intervention (DAMIANI *et al.*, 2013), to be carried out at the Campus Ipanguaçu – IFRN, during the school semester 2022.2. This process will focus the teaching-learning aspect of the subject FEPTT. Initially, a Diagnostic Evaluation will happen through the application of eight questionnaires using Google forms. Seven sets of questions will be applied with the students – one will have semi-open questions; the other one will use the Likert Scale. This method shall prove the taken hypothesis. Another set of questions will also have semi-open questions for the teachers. The analysis method will be Textual-Discursive (ATD), by Moraes (2003) and Moraes e Galiazzi (2006). It is primarily expected to use the formational possibility provided by the updating of the Course Pedagogical Projects of the Licenciature Degree Courses – Computing and Chemistry at Campus Ipanguaçu. This process shall provide Campus Ipanguaçu future teachers with basic knowledge on the fundamentals of EPT.

Keywords: Teachers' Training. EPT. *Campus Ipanguaçu*.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 11.892/2008 (“Lei dos Institutos”), fez aumentar os debates em torno da formação docente, dado que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) ficariam – ficaram – incumbidos, a partir de 29 de dezembro de 2008, pela oferta de Licenciaturas nas áreas de Ciências e

Matemática. Como corolário, foram suscitadas várias discussões, como uma referente a contratação de um grande quantitativo de novos professores – dentre estes, inúmeros sem a formação pedagógica desejada – para honrar o compromisso firmado em razão da exarcação do citado documento legal.

Assim, parte-se da hipótese da existência de um lacuna formativa no repertório de saberes próprios do campo epistemológico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos licenciandos em Informática e em Química do *Campus Ipanguaçu*, haja vista o perfil dos professores-formadores que atuam nestas licenciaturas; marcado, em sua maioria, pela ausência de formação pedagógica e/ou pela inexistência ou pouca densidade no que tange aos conhecimentos sobre a referida modalidade.

Nesse sentido, surgem alguns questionamentos, como: a) os licenciandos em Informática e em Química do *Campus Ipanguaçu* possuem conhecimentos sobre EPT? e b) que/quais conhecimentos são/seriam esses?

As discussões que versam sobre a díade **formação de professores/EPT**, como os trabalhos realizados por Kuenzer, Franco e Machado (2008a); Machado (2008b, 2011; 2019); Moura (2008a, 2008b, 2014); Pires (2019) e Alves e Brancher (2020), dentre outros, focam, notadamente, seus debates, discussões, reflexões e análises na formação dos docentes que já atuam na EPT, isto é, na **formação dos formadores** – inicial e/ou continuada, com foco para esta última –, sejam eles licenciados ou não.

André (2010, p. 177) refletindo sobre a constituição de um campo de estudos para a formação de professores afirma que “[...] desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial[...]”.

Afirmção corroborada por Silva (2017, p. 169); segundo essa autora “[...] no ano de 2012, 12% das licenciaturas nos Institutos Federais estavam voltadas para atendimento da EPT e 88% para a Educação Básica. Em 2016, 3,44% das licenciaturas estavam voltadas para atendimento da EPT e 96,56% para a Educação Básica”. Medeiros Neta *et al.* (2017) também ratificam os entendimentos acima, segundo eles a EPT é uma “[...] **modalidade pouco estudada na formação inicial** [...]” (grifo nosso).

Moreira e Miranda (2019, p. 19), encerram a discussão asseverando, à semelhança de André (2010, p. 177), que se trata de algo “[...] passível de preocupação, diante da **premente necessidade de melhorias significativas**

na formação inicial de professores para um mundo em constantes mudanças e transformações” (grifo nosso).

Assim, inquieta-nos e, sobretudo, interessa-nos, dadas as especificidades da formação de professores para/na EPT a seguinte questão: *Por que então não mudar o foco e enfrentar o problema sob outro prisma, focando na formação inicial dos licenciandos – futuros formadores –, oferecendo-lhes acesso aos fundamentos, às bases da EPT?*

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Formação Geral de Professores

Saviani (2009), ao discorrer sobre os aspectos históricos da formação de professores, afirma que sua gênese ocorreu no século XIX, motivada pela necessidade de tentar resolver o dilema da instrução popular, após a Revolução Francesa.

No Brasil, a formação de professores também surge após um evento histórico marcante, qual seja, a Proclamação da Independência. O interesse era o mesmo, instruir as classes populares. Dos primeiros anos do século XIX até o início do século XX, seis momentos diferentes, que vão de 1827 a 2006 marcam a formação docente no Brasil. São eles:

1) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Lei das Escolas de Primeiras Letras; instrução através do método do ensino mútuo, custeado pelos próprios professores; que se estende até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cuja gênese foi a reforma da Escola Normal paulista.

3) Criação dos Institutos de Educação (1932-1939). Reforma Anísio Teixeira (Rio de Janeiro, 1932), e Reforma Fernando de Azevedo (São Paulo, 1933).

4) Estruturação e introdução dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura; e fortalecimento do desenho das Escolas Normais (1939-1971).

5) Implantação da Habilitação Específica de Magistério (HEM) em substituição a Escola Normal (1971-1996).

6) Surgimento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores, e renovação do desenho do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A Lei das Escolas de Primeiras Letras foi a tentativa inicial da formação de professores no Brasil. Marcada pela descontinuidade, defendia que os docentes deveriam dominar apenas conteúdos que seriam por eles transmitidos às crianças; a preparação didático-pedagógica era relegada ao segundo plano, ficava à margem.

Anos mais tarde, surgem então os Institutos de Educação (IE), que acabaram se tornando o alicerce da educação superior no Brasil. O IE paulista foi anexado à Universidade de São Paulo, criada em 1934; e a Universidade do Rio de Janeiro, criada um ano após, incorporou o IE do Rio de Janeiro.

Em 4 de abril de 1939, foi exarado o Decreto-Lei nº 1.190, que instituiu as bases de atuação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O referido texto ganhou muita notoriedade, tornando-se conhecido sob a denominação “Esquema 3+1”, e foi implementado no planejamento dos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

As Licenciaturas formavam docentes para ministrar as diversas matérias que compunham os currículos das escolas secundárias; já os cursos de Pedagogia formavam professores para as Escolas Normais. Nesses cursos, a formação estava assim estruturada: 75% do tempo era destinado para a aprendizagem das disciplinas específicas – conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, no dizer de Anísio Teixeira – e os outros 25% destinados à preparação didático-pedagógica.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530), de 2 de janeiro de 1946 seguiu o mesmo desenho curricular do Esquema 3+1. O “novo” Curso Normal passou a ser organizado em dois períodos: o primeiro condizente com o ciclo ginásial do curso secundário, cuja duração era de quatro anos e pretendia formar regentes do ensino primário; e o segundo, com duração de três anos, equivalente ao ciclo colegial do curso secundário; objetivava, por sua vez, formar os professores para o ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 146).

No entanto, tanto o “novo” Curso Normal quanto os de Licenciatura e Pedagogia, de novo voltaram, retrocederam no que tange ao aspecto metódico, ou seja, o foco da formação era a aquisição da profissão. Eis que surge então a

[...] solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice

de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com os cursos de Pedagogia houve algo semelhante ao que ocorreu com os Cursos Normais; foram fortemente caracterizados por uma tensão entre os dois modelos. Mesmo que sua intenção original estivesse totalmente conectada ao caráter pedagógico-didático, esta foi desvirtuada e compreendida meramente como sendo apenas “[...] um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (SAVIANI, *idem, ibidem*). Desta feita, a questão pedagógico-didática, foi incorporada ao modelo dos “conteúdos culturais-cognitivos”, em vez de representar um novo modelo a absolver todo o processo da formação de professores.

O penúltimo momento foi o da implantação da Habilitação Específica de Magistério (HEM) em Substituição a Escola Normal, iniciada no primeiro ano da década de 1970 e encerrado em 1996. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e o fez para atender às demandas pós-golpe de 1964. As novas denominações fixadas para o ensino substituíram primário e médio.

O sexto e último momento compreende uma década (1996-2006) e marca o surgimento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores, além da renovação do desenho do Curso de Pedagogia.

Fica evidente que as seguidas mudanças implementadas ao longo dos últimos dois séculos no processo de formação docente revelam um quadro de intermitência, interrupções e retrocessos. A análise dos seis períodos relatados mostra de forma cristalina a “precariedade das políticas formativas”, cujas contínuas transformações não foram capazes de estabelecer um padrão minimamente consistente de formação docente com vistas ao enfrentamento dos desafios e problemas por que passa a educação nacional.

Conforme Saviani (2009, p. 150), a resolução, a superação do problema da formação docente não é responsabilidade exclusiva das Faculdades de Educação, “[...] mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo

pela justaposição [...] de um currículo pedagógico-didático organizado e operado [...]” pelas mesmas.

Essa resolução passa, impreterivelmente, pela inseparabilidade entre **forma** (Faculdades de Educação e seus especialistas das formas abstraídas dos conteúdos); e **conteúdo** (demais licenciaturas e cursos superiores e seus especialistas nos conteúdos abstraídos das formas).

Formação de professores para/na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

No fim de 2008 foram promulgados dois dispositivos legais que trouxeram avanços para a EPT, quais sejam, a Lei nº 11.741, de 16 de julho, versando sobre a integração entre Ensino Médio Integrado (EMI), EPT e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal, criando, em consequência, os Institutos Federais.

A Lei nº 11.892/2008 e a nova institucionalidade conferida às instituições de ensino pertencentes à Rede Federal trouxeram novas responsabilidades e novos compromissos, dentre eles, a obrigatoriedade da oferta pelos diversos IF do país de “[...] formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Art. 7º, VI “b”); no percentual de 20% do total de matrículas (Art. 8º, Caput).

Os desafios da formação docente para/na EPT são ainda maiores do que aqueles da Formação Geral, destinada à Educação Propedêutica, dado que a

EPT, historicamente, tem sido vista e tratada de forma enviesada pelos formuladores de políticas públicas para a educação – afinal conforme advoga Ciavatta (2005, p. 1), “as leis são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade em determinada direção” –, mas também pelos próprios profissionais que nela atuam, pelos quais foi/é, em certa medida, marginalizada.

Segundo Carvalho e Souza (2014, p. 884) em que pese tais desafios terem fomentado “[...] nos últimos tempos, debates acadêmicos e políticos na área educacional [...] ainda não resultaram em posições conclusivas [...]”; pois a formação de professores para/na EPT, permanece um tema pouco estudado no Brasil. Desafortunadamente, apresenta uma lamentável unanimidade por parte dos pesquisadores e estudiosos que sobre ele se debruçam; estes corriqueiramente adjetivam-na como como aligeirada, conservadora,

emergencial, fragmentada, imediatista, improvisada, irregular, marginal, precária e transitória (MACHADO 2008b; MOURA 2008a, 2014; DAMASCENA 2016, dentre outros).

Machado (2008b, p. 14), referindo-se à diversificação das ofertas de formação docente para a EPT – “programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância” –, advoga pela relevância da presença das licenciaturas.

[...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da **formação docente inicial** e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o **desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional**, [...] desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área [...] (MACHADO, 2008b, p. 15, grifo nosso).

Ao defender uma licenciatura em e/ou para a EPT, a autora demonstra estar preocupada com um tipo de formação que valorize os aspectos e os saberes teórico e pedagógico. Segundo ela “[...] há necessidade de contar com vias diferentes de formação docente para a educação profissional [...]” (MACHADO, 2008a, p. 82).

Moura (2014, p. 82), discorrendo acerca da formação docente para a EPT, assevera que é necessário levar em consideração dois grandes campos, quais sejam, **formação específica**, que segundo ele, deve ser adquirida na graduação, e **formação pedagógica**, incluídas nesta, as particularidades da referida modalidade.

Segundo Moura (2008a, 2014), os profissionais não graduados que já exercem a docência na EPT, os graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos) e os futuros profissionais que já iniciaram seu processo de formação superior, compõem o rol de sujeitos aos quais devem ser envidados esforços no sentido de proporcionar uma formação que contemple os dois campos acima destacados.

Nesse sentido, dentre os grupos indicados por Moura (2008a, 2014), tendo em vista as discussões acima sobre a implementação de uma licenciatura específica para EPT; os desafios e óbices para a implantação deste tipo de

formação; e, sobretudo, a essencialidade do papel das licenciaturas, destacamos aquele composto pelos futuros docentes que já estão trilhando seu percurso formativo em nível superior.

Assim, pretendemos, à luz da oportunidade formativa trazida pela atualização dos PPC das Licenciaturas em Informática e Química do *Campus* Ipangaçu, materializada pela oferta da disciplina optativa **Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (FEPTT)** – “[...] buscar alternativas de superação de problemas institucionais e curriculares que envolvem a formação docente para [na] a EPT, principalmente no desenvolvimento dos novos currículos [...]” (MONTEIRO; PEREIRA, 2008, p. 176).

METODOLOGIA

Estudo de natureza aplicada e abordagem qualitativa. Descritivo-explicativo quanto aos objetivos e dialético quanto ao método. Serão utilizadas fontes bibliográficas disponíveis em repositórios como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o SciELO, a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) e o Observatório ProfEPT; além de fontes documentais, como leis, decretos, pareceres, resoluções etc.

Faremos uma revisão de literatura de algumas investigações relevantes acerca das temáticas Formação Docente e Formação Docente na/para a EPT, seguida da apreciação dos resultados de alguns estudos que versam sobre esta última temática, principalmente no âmbito do IFRN, e mais especificamente, no *Campus* Ipangaçu. Lançaremos mão de uma Intervenção Pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), que ocorrerá através da ministração da disciplina optativa **Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (FEPTT)**, no segundo semestre de 2022, preferencialmente, para estudantes do 6º e/ou do 8º período, no *Campus* Ipangaçu do IFRN.

O rol de dados analisados será composto por 8 questionários (7 deles direcionados aos discentes e 1 aos docentes); pelas apresentações de seminários sob responsabilidade dos estudantes (arquivos utilizados e observações realizadas); pelas atividades propostas (leituras dirigidas e

elaboração de questões); e pelo trabalho final da disciplina, que pode ser desde a escrita de um texto até a produção de um vídeo, passando pela elaboração de um site, jogo etc.

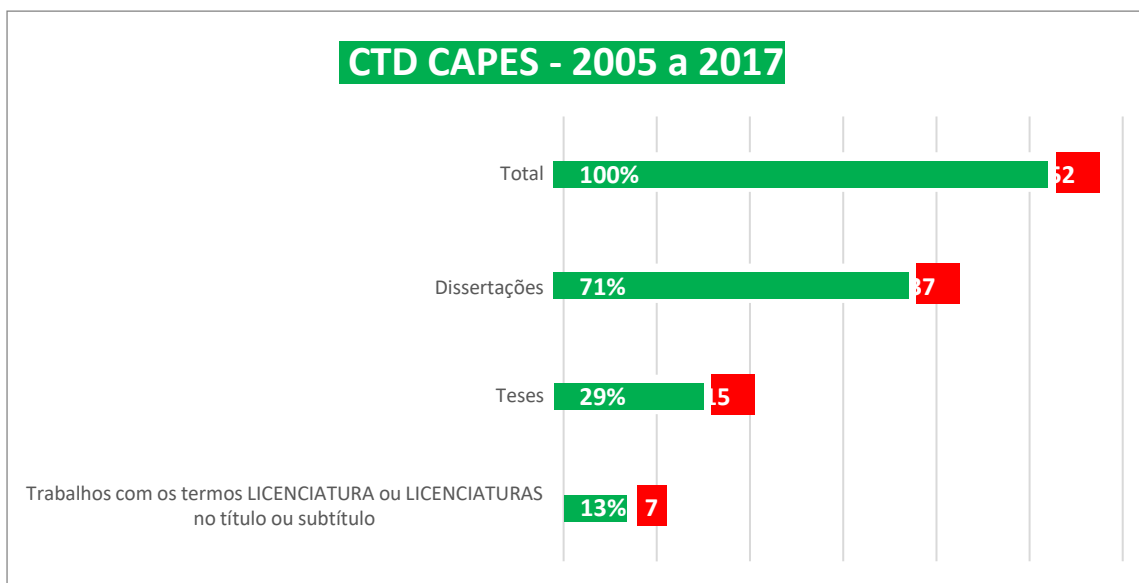
Para a análise dos dados utilizaremos a Análise Textual-Discursiva (ATD), de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006). Trata-se de um método que se situa entre a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin, marcada por uma leitura objetiva e pela compreensão dos dados, e a Análise de Discurso (AD), que por sua vez, é interpretativa; definida por uma leitura subjetiva e pela crítica dos dados. A ATD se utiliza de categorias dedutivas (a priori) e indutivas (a posteriori), neste caso, os dados resultantes da intervenção a ser realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Espera-se, inicialmente, aproveitar a possibilidade formativa trazida pela atualização dos PPC das Licenciaturas em Informática e em Química no *Campus* Ipangaçu, oportunizando aos futuros professores ali formados, conhecimentos básicos sobre os fundamentos da EPT.

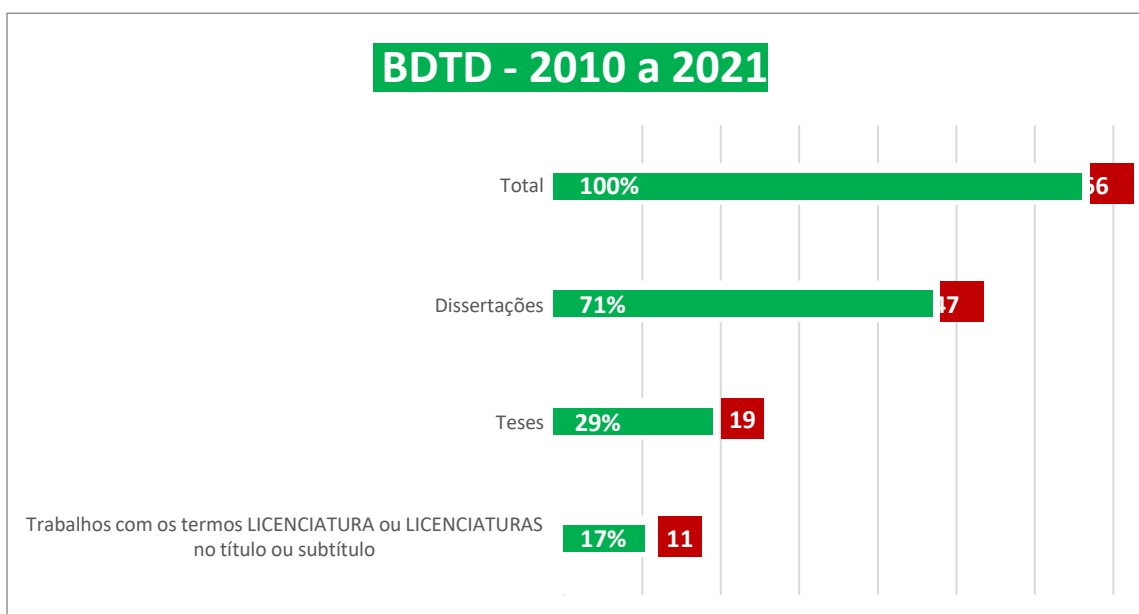
Os resultados iniciais obtidos através de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento realizada com 66 descritores, e que adotou como filtro os termos “licenciatura” e “licenciaturas” nos títulos dos trabalhos, corroborou as teses de André (2010), Silva (2017), Medeiros Neta *et al.* (2017) e Moreira e Miranda (2019), dentre outros, acerca do baixíssimo número de pesquisas sobre EPT na formação inicial. Em que pese um pequeno aumento percebido nos números, se comparado com os de Silva (2017) referentes ao ano de 2012, na média, eles ficam apenas 3 pontos percentuais acima, considerando a última década, conforme evidenciado a seguir.

Gráfico 1: Percentual de trabalhos com os termos “Licenciatura” ou “Licenciaturas”



Fonte: Própria (2021)

Gráfico 2: Percentual de trabalhos com os termos “Licenciatura” ou “Licenciaturas”



Fonte: Própria (2021)

Nesse sentido, almeja-se contribuir para o incremento desses números no *Campus* Ipangaçu, bem como para a melhoria no funcionamento das licenciaturas ali ofertadas, mediante ampliação do leque de disciplinas optativas oferecidas, fato que poderá gerar inclusive, uma ampliação institucional de oferta, seja com a utilização do Produto Educacional, seja através de eventual disponibilização no formato EaD, haja vista que os referidos cursos de formação

de professores funcionam em outros quatro *campi* do IFRN.

Por fim, espera-se também, responder, mesmo que apenas em parte, à pergunta de Moura (2014, p. 34), qual seja: “[...] como contribuir para a formação de formadores [...] que tenham o compromisso ético-político com a formação humana emancipatória?” E ao mesmo tempo, seguir o caminho que ele aponta, a saber, estabelecer – ou tentar – a partir do sentimento de pertença à classe trabalhadora, do compromisso ético-político-social, e, principalmente, da compreensão das relações sociais sob a égide do capital, uma luta contra-hegemônica. Afinal de contas, não basta acreditar que as coisas podem mudar, é preciso ser agente dessa mudança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula da Costa; BRANCHER, Vantoir Roberto. Um olhar sobre a docência do professor não licenciado na educação profissional e tecnológica: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Contexto & Educação**. Editora Unijuí. p. 82-101. ISSN 2179-1309 - Ano 35, n. 112, set./dez., 2020.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008a**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CARVALHO, O. F. e. SOUZA, F. H. de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-907, jul.-set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jNK4nYMCKvZQLRT3kW3Qfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

_____. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 03 set. 2021.

DAMASCENA, Edilza Alves. **Políticas de formação docente para a educação profissional**: análise em duas escolas do Vale do Açu. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 57-67, maio/agosto, 2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed., 4ª reimp., São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior Curso Superior de Licenciatura em Informática, presencial**. Projeto aprovado pela Resolução Nº 10/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012, com Adequação pela Deliberação nº 21/2018-CONSEPEX, de 10/09/2018. Natal: IFRN, 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-informatica/view>. Acesso: 15/05/2021.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior Curso Superior de Licenciatura em Química, presencial**. Resolução nº 08/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012, com adequação pela Deliberação nº 23/2018-CONSEPEX/IFRN, de 10/09/2018. Natal: IFRN, 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-quimica/view>. Acesso: 15/05/2021.

KUENZER, Acacia Zeneida; CIAVATTA, Maria; MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos *In*: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília 26, 27 e 28 de setembro 2006. Brasília: INEP, 2008, p. 19-82 (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008. p. 8-22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

_____. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019.

MONTEIRO, Cibele Daher Botelho e PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. *In*: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília 26, 27 e 28 de setembro 2006. Brasília: INEP, 2008, p. 173-192 (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdi/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1775>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MOREIRA, Jefferson da Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Balanço da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil: revisão dos enfoques temáticos. **Revista Cocar**. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Pará - Belém. V.13. N. 26. mai./ago./ 2019 p. 575-592 - ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2541>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MOURA, Dante Henrique. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. *In*: BRASIL. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília 26, 27 e 28 setembro 2006. Brasília: INEP, 2008a, p. 193-223 (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, p. 23-38, 2008b.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção Formação Pedagógica - vol. 3).

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. 85-73, set., 2019. Acesso em: 29 ago. 2021.

SANTOS, Eloisa Helena. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. *In*: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília 26, 27 e 28 de setembro 2006. Brasília: INEP, 2008, p. 125-139 (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/40427655_Formacao_de_professores_aspectos_historicos_e_teoricos_do_problema_no_contexto_brasileiro. Acesso em: 16 jul. 2021.

SILVA, Iraci Balbina Goncalves. **Contexto da educação profissional tecnológica no Brasil: olhares sobre licenciaturas**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

EDUCAÇÃO, SAÚDE E DIGNIDADE MENSTRUAL

Aline Rocha Bezerra¹, Olívia Fernandes Martins², Thanandra Costa Maranhão³, Laécio Barros Dias⁴;

RESUMO

O presente artigo é fruto de um projeto de extensão, em andamento, que tem como objetivo promover a dignidade menstrual às discentes do IFPI *Campus Corrente* e de uma outra escola da comunidade através do fornecimento de itens de higiene menstrual e palestras sobre educação, saúde e dignidade menstrual. O preconceito relacionado à menstruação e a falta de acesso de parte da população a produtos de higiene e outros recursos necessários ao período da menstruação feminina, que caracterizam a chamada pobreza menstrual, podem trazer graves consequências à saúde, e até mesmo à aprendizagem, devido às faltas em dias letivos de educandas em período menstrual. Desse modo, o intuito do projeto tem sido adquirir kits de absorventes descartáveis, sabonetes íntimos e folders informativos, em quantidades suficientes para a distribuição às discentes de uma escola da comunidade, pelo período de quatro meses, e atender às alunas do *Campus Corrente*, nos casos de demanda espontânea, quando apresentarem a necessidade, através da oferta nos banheiros de uso coletivo. Também estão sendo adquiridos kits com absorventes de tecido reutilizáveis, coletores e calcinhas menstruais para que se possa demonstrar as diversas alternativas existentes. Assim, espera-se que este projeto funcione como uma ferramenta de enfrentamento às desigualdades de gênero.

Palavras-chave: pobreza menstrual; desigualdade de gênero; tabus; qualidade de vida.

ABSTRACT

This article is the result of an extension project, in progress, which aims to promote menstrual dignity to students of the IFPI campus *Corrente* and another school in the community through the provision of menstrual hygiene items and

¹ Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, aline.rocha@ifpi.edu.br.

² Especialista em Gestão em Saúde Pública pela UAB/PI. Técnica em Enfermagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, olivia.martins@ifpi.edu.br.

³ Especialista em Gerenciamento de Projetos pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, thanandra.maranhao@ifpi.edu.br.

⁴ Doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Docente Efetivo no Instituto Federal do Piauí, laecio@ifpi.edu.br.

lectures on education, health and menstrual dignity. Prejudice related to menstruation and the lack of access by part of the population to hygiene products and other resources necessary for the period of female menstruation, which characterize the so-called menstrual poverty, can have serious consequences for health, and even for learning, due to absences on school days of students in menstrual period. Thus, the purpose of the project has been to acquire kits of disposable absorbents, intimate soaps and informational folders, in sufficient quantities for distribution to students of a school in the community, for a period of four months, and to assist the students of Campus Corrente, in the cases of spontaneous demand, when they present the need, through the supply in the collective use restrooms. Kits with reusable tissue pads, cups and menstrual panties are also being purchased so that the various existing alternatives can be demonstrated. Thus, it is expected that this project will work as a tool to face gender inequalities.

Keywords: menstrual poverty; gender inequality; taboos; quality of life.

INTRODUÇÃO

A temática “menstruação” envolve silenciamentos, escassez de dados, estigmas, vergonha, preconceitos e tabus cristalizados, que são reflexos de aspectos culturais e relações colonialistas que oprimem as pessoas menstruantes (WILLIG; SCHMIDT, 2021). Toda essa desinformação sobre o cuidado da saúde menstrual traz riscos à vida das mulheres. Soma-se ao preconceito relacionado à menstruação, a falta de acesso de parte da população a produtos de higiene e outros recursos necessários ao período da menstruação feminina. De acordo com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em relatório publicado em 2021, o cenário com relação aos direitos menstruais no Brasil é preocupante, tendo em vista todo o histórico de desigualdades de gênero, raça, região e classe social, agravadas em tempos de crise sanitária e econômica, como a vivida na pandemia de COVID-19.

O fenômeno de escassez de recursos para enfrentar o período menstrual, conhecido como pobreza menstrual, atinge no Brasil cerca de 26% de meninas entre 16 e 20 anos de idade, segundo matéria divulgada no jornal *Estadão* em novembro de 2021 (DELBONI, 2020). Ainda segundo a reportagem, o custo médio de um pacote de absorvente descartável com 20 unidades, muitas vezes não suficiente para todo o período menstrual, gira em torno de R\$ 16,00 o que muitas vezes aponta para a necessidade de dois pacotes, aumentando o custo

mensal para R\$ 32,00 por mulher, o que dificulta a aquisição do item em uma sociedade que tem por renda média mensal o valor de R\$ 1.439,00 segundo dados do IBGE, que considera a população com registro em carteira e valor sem distinção de gênero.

Esses custos se tornam ainda mais severos se considerarmos o subgrupo de meninas contidos neste recorte de 16 a 20 anos que estão nas escolas públicas do país, onde a maioria de seus familiares são público do Programa Bolsa Família, destinados a famílias extremamente pobres, que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa e pobres, aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa, ou seja, famílias que estão em subempregos e sem nenhuma garantia trabalhista, em situação de extrema vulnerabilidade social (CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, 2021).

Entre as consequências da precariedade menstrual, estão os prejuízos à aprendizagem e ao rendimento escolar, devido às faltas em dias letivos de educandas em período menstrual. No Setor de Enfermagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *Campus Corrente*, por exemplo, mensalmente, surgem demandas de estudantes constrangidas por conta de eventos menstruais. As mesmas demonstram carência de absorventes, insegurança quanto às condutas adequadas e vergonha ao relatar o fato. Geralmente elas prendem o casaco na altura da cintura e pedem para ir para casa. Apenas depois de uma consulta investigativa é que se chega ao fator menstruação.

Além disso, o uso de materiais inapropriados na tentativa de substituir o absorvente, podem trazer doenças diversas no aparelho reprodutor feminino, gerando esterilidade e até mesmo a morte. Portanto, a falta de acesso à itens de higiene menstrual interferem no âmbito da saúde física e mental das estudantes, causando desconfortos, insegurança e estresse.

Toda esta problemática é antiga, no entanto o tema voltou à tona após veto do Presidente da República ao Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos, proposto no Projeto de Lei 4968/2019, que objetivava a distribuição gratuita de absorventes higiênicos, bem como a oferta de cuidados básicos de saúde menstrual em escolas públicas de ensino médio e de anos finais do ensino fundamental.

Esse fato chamou a atenção para as necessidades locais do município de

Corrente-PI, localizado em um território de grande vulnerabilidade social. Assim, submetemos o projeto de extensão aqui apresentado ao edital do Programa “Você em casa e o IFPI em movimento” promovido pela Pró-Reitoria de Extensão. O objetivo é investir na saúde menstrual das estudantes desse local, por meio do fornecimento de absorventes higiênicos, bem como de palestras e oficinas de educação menstrual, apresentando meios para que as pessoas menstruantes possam cuidar da própria menstruação e para que as pessoas que não menstruam possam adotar uma postura de respeito com familiares e colegas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando falamos em “pobreza menstrual” estamos nos referindo a inúmeros desafios enfrentados nos âmbitos de acesso a direitos e insumos de saúde, “é a falta de acesso à produtos menstruais, a informação sobre menstruação e a infraestrutura adequada para o manejo menstrual” (GIRL UP; RIGONI, 2021). Meninas, mulheres, homens trans e pessoas não binárias que menstruam, têm tido acesso desigual a direitos e oportunidades, retroalimentado a iniquidade de gênero a cada geração, com impactos negativos nas trajetórias educacionais e profissionais (UNICEF; UNFPA, 2021).

Conhecer seu corpo e suas características é fator fundamental para o desenvolvimento de atitudes preventivas e de autocuidado consigo, com suas emoções. No entanto, falar sobre essa temática é um tabu. As famílias, as escolas, a mídia, não costumam discutir sobre a menstruação, e a omissão demonstra preconceitos perpetuados cotidianamente. Acabamos invisibilizando um fenômeno fisiológico recorrente, quando não o nomeamos e utilizamos eufemismos como “estar naqueles dias”, “estar de chico”, “regras”.

Uma série de expressões pejorativas associam menstruação a nojo, sujeira, instabilidade, selvageria, inutilidade, doença, maldição, algo que precisa ser escondido (WILLIG; SCHMIDT, 2021). Além disso, são muitas as imposições culturais desde que se menstrua pela primeira vez: “você agora é mulher”, “feche as pernas”; “se comporte como mocinha”. Essas meninas, ainda crianças, acabam sendo expostas a crenças extremamente limitadoras, restritivas e ao

sentimento de vergonha, comprometendo a socialização, entre tantas outras competências (UNICEF; UNFPA, 2021).

Resgates historiográficos como o realizado por Federici (2017) demonstram que a vergonha e o silenciamento são parte de um projeto de cerceamento do corpo com útero. Lugones (2014) identifica a existência do que ela denomina “Sistema Moderno Colonial de Gênero”. A autora compreende a “opressão de mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista, e heterossexualismo” (LUGONES, 2014, p. 941). Para ela, a grande dicotomia da colonial modernidade é a entre humanos/não humanos, dicotomia essa que não se resume a diferenciar humanos de outros seres vivos, mas que molda critérios de definição de humanidade que criam “menos humanos”, “humanos inferiores”, “não humanos”, o que fundamenta a ideia de que as mulheres são menos humanas que os homens heterossexuais e, até mesmo, não humanas.

O Estado, mesmo que timidamente, tem se mobilizado para combater essas iniquidades. Recentemente o Governo do Piauí anunciou que distribuirá absorventes a estudantes matriculadas nas escolas da rede estadual (PIAÚÍ, 2021). Institutos Federais, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) também doaram 40 mil unidades de absorventes para distribuição à comunidade acadêmica (IFCE, 2021a), e desenvolvimento do projeto de extensão “Pobreza Menstrual em Debate”, com palestras, oficinas, rodas de conversa e lives sobre a temática (IFCE, 2021b).

METODOLOGIA

Tendo em vista que a pobreza menstrual é um fenômeno complexo, multidimensional e transdisciplinar, o projeto de extensão tem buscado atender a discentes do IFPI *Campus* Corrente e de uma outra escola da comunidade com a oferta de kits de higiene menstrual⁵ (absorventes descartáveis, sabonetes íntimos e folders informativos e/ou absorventes de tecido reutilizáveis, coletores menstruais descartáveis ou reutilizáveis e calcinhas menstruais) e atividades educativas acerca da temática educação, saúde e dignidade menstrual com o

⁵ O edital previa a quantia de R\$10.000 em recursos

intuito de promover conhecimento e quebrar preconceitos acerca da menstruação.

No campus, cada encontro promoverá ainda a divulgação da disponibilidade de absorventes descartáveis para as discentes nos banheiros da instituição, pelo período que durar o estoque disponível, assim como o incentivo à comunidade acadêmica sobre a importância da doação de mais absorventes descartáveis para continuidade do atendimento às alunas que precisarem do item.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em novembro de 2021 submetemos o projeto ao Edital de Fluxo Contínuo para cadastro dos projetos de atividades em extensão do IFPI, tendo como pretensão que as ações planejadas ocorram entre março e julho de 2022.

Um dos desafios encontrados nesta etapa inicial de organização das atividades foi a aquisição de itens como absorventes de tecido reutilizáveis, coletores e calcinhas menstruais, tendo em vista que o mercado local oferecia apenas absorventes descartáveis. Ao entrar em contato com fornecedores de outros locais por e-mail não obtivemos resposta. Desse modo, foi possível adquirir apenas absorventes descartáveis, sabonetes íntimos e (com dificuldade) coletores menstruais. No momento, ainda aguardamos a chegada do material.

Em abril de 2022, iniciamos as atividades educativas no âmbito do *Campus Corrente*. Entre 06 e 08 de abril, tivemos encontros com dez turmas dos cursos técnicos integrados de nível médio (Administração, Agropecuária, Informática, Meio Ambiente) e com uma turma do curso técnico concomitante/subsequente ao ensino médio (Informática). Os encontros duraram uma hora e cada turma era formada em média por 40 estudantes.

Inicialmente pedimos aos/às participantes que respondessem em uma folha de papel a seguinte pergunta: “quando falamos sobre ciclo menstrual, o que vem na sua cabeça?”. Eles/as poderiam escrever textos, palavras soltas, desenhar, enfim, poderiam expressar seus pensamentos e sentimentos da forma que se sentissem mais confortáveis.

Após essa atividade, iniciamos uma apresentação sobre o que é a menstruação e como diferentes culturas em diferentes tempos encontraram

maneiras distintas de lidar com a natureza cíclica feminina. Refletimos sobre as nossas crenças, o imaginário coletivo, o senso comum e como absorvemos devagarinho e constantemente tabus, ou seja, proibições culturais e/ou religiosas quanto à menstruação.

Um deles é o próprio fato de não chamarmos a menstruação pelo nome. Existem muitos termos usados para nos referirmos ao ciclo menstrual: mar vermelho, tá de chico, monstuação, regras, tá de bode, visita indesejada, flamengo, naqueles dias, etc. Outro tabu discutido foi o mito criado na Grécia Antiga que afirmava que as mulheres emitem uma substância tóxica, um verdadeiro veneno quando estão menstruadas. Por isso, não podiam fazer geleias, pães, bolos. Não podiam cuidar das plantas. Não podiam lavar o cabelo, ou cortar o cabelo com uma mulher que estivesse menstruada. As discentes relataram muitos outros impedimentos, como o fato de não poderem passear a cavalo quando estão menstruadas, porque esse ato tornaria o cavalo imprestável.

Além da discussão sobre os tabus, chamamos a atenção dos/as estudantes para o fato de muitos/as brasileiros/as viverem em residências sem banheiro, sem água encanada, sem papel higiênico, e que as pesquisas apontam que “ao menos 20% de jovens de 14 a 24 anos que menstruam já deixaram de ir à escola por não terem absorvente, sendo que entre pessoas pretas com renda de até dois salários mínimos, o número sobe para 24%” (BIMBATI, 2022, p. 01).

Durante o encontro, procuramos afirmar o ambiente escolar enquanto um local seguro para falar sobre o assunto, promovendo a importância do autocuidado, de olhar para o próprio ciclo sem tanta raiva, ódio, repulsa, sentimentos que foram elencados na atividade inicial do encontro, e que pretendemos analisar com mais profundidade em estudos posteriores. Transformar as crenças que oprimem os corpos das mulheres, é uma forma de recuperação do respeito por esse corpo. Assim, foi possível desenvolver encontros potentes, com muitas discussões e desconstruções que produzem saúde e bem-estar.⁶

⁶ Iniciaremos o projeto nas escolas da comunidade quando os itens do kit de higiene menstrual estiverem disponíveis, e faremos uma nova etapa no campus Corrente, com discussões sobre alternativas ao uso do absorvente descartável, entre outros temas. Ao final do projeto, pretende-se aplicar uma ficha de avaliação.

CONCLUSÕES

Ao investirmos em saúde menstrual, percebemos que as/os estudantes adquirem noções sobre seu corpo, sobre o ciclo menstrual e desmistificam preconceitos. Espera-se que com a aquisição dos itens de higiene menstrual, possamos garantir acesso a produtos que garantam a saúde menstrual das educandas. Desse modo, este projeto funciona como uma ferramenta de enfrentamento às desigualdades de gênero e de promoção de qualidade de vida para os/as estudantes.

REFERÊNCIAS

BIMBATI, A. Por falta de absorvente, uma a cada 5 jovens falta à escola, diz estudo. UOL. 06 Fev. 2022. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/02/06/jovens-pobreza-menstrual-falta-absorvente.htm>. Acesso em 01 mai. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 4968/2019. Institui o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos nas escolas públicas que ofertam anos finais de ensino fundamental e ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1805614&filename=PL+4968/2019. Acesso em 04 nov. 2021.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. Bolsa Família. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em 07 nov. 2021.

DELBONI, C. 26% de meninas brasileiras não têm dinheiro para comprar absorvente. **Estadão**, 09 nov. 2020. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/26-de-meninas-brasileiras-nao-tem-dinheiro-para-comprar-absorvente/>. Acesso em 07 nov. 2021.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Pobreza Menstrual no Brasil: desigualdade e violações de direitos. UNFPA; UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacoes-de-direitos>. Acesso em 04 de nov. 2021.

GIRL UP; RIGONI, F. **Afinal, o que é pobreza menstrual e por que importa?** Disponível em: <https://conteudo.feliperigoni.com/pobreza-menstrual>. Acesso em: 08 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **IFCE inicia política de combate à pobreza menstrual.** Disponível em: <https://ifce.edu.br/noticias/ifce-inicia-politica-de-combate-a-pobreza-menstrual>. Acesso em: 08 nov. 2021b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Rede Feminista inicia Pobreza Menstrual em Debate** Disponível em: <https://ifce.edu.br/noticias/ifce-inicia-politica-de-combate-a-pobreza-menstrual>. Acesso em: 08 nov. 2021a.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

PIAUI (ESTADO). **Governo do Piauí distribuirá absorventes para estudantes da Rede Estadual.** Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/governo-do-piaui-distribuir-absorventes-para-estudantes-da-rede-estadual/>. Acesso em 08 nov. 2021.

WILLIG, C. L.; SCHMIDT, S. P. **Precisamos falar sobre menstruação.** In: II Fórum Sociedade Crítica: vida insubmissa, pensamento transgressor. Barreiras, 2021.

EDUCANDAS EM FOCO: A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA RECENTE SOBRE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Júlia Canella da Silva¹, Mariana Cassab Torres²;

RESUMO

O presente trabalho se organiza a partir da pesquisa de mestrado, ainda em andamento, intitulada “Mulheres que se contam: histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da educação de jovens e adultos”. O processo de construção, delimitação de um objeto de pesquisa, e a contribuição que esse traz para o campo, passa pelo reconhecimento do que já foi produzido acerca da temática em estudo. Nesse contexto, esse texto visa apresentar a aproximação realizada da produção bibliográfica no campo da Educação de Jovens e Adultos, centrada em uma abordagem que focaliza a condição das mulheres e as relações de gênero na modalidade. No que tange a aspectos metodológicos do trabalho, foi feito um recorte temporal de 10 anos, compreendido entre os anos de 2011 a 2021. As fontes e os bancos de dados examinados referem-se a artigos em periódicos classificados como Qualis A1, revistas específicas da área EJA, indicadas pelo portal Fóruns EJA Brasil, bem como publicações do Grupo de Trabalho em Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT 18) da ANPEd. Os resultados do levantamento aqui apresentado demonstram a carência de pesquisas nesse recorte específico, visto que a produção não cresceu nem diversificou suas temáticas e abordagens nos últimos 10 anos. Algumas lacunas também puderam ser identificadas em relação a temas como juventude, mulheres LGBTQIA+, dentre outras abordagens possíveis para a questão de gênero na EJA para as quais não encontramos trabalhos correspondentes.

Palavras-chave: Revisão bibliográfica. Gênero. Mulheres. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present research is organized from the master's research, still in progress, entitled "Women who tell themselves: life stories and narratives of female heads

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista CAPES. juliacanella97@gmail.com.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. mariacassab@yahoo.com.br.

of households in youth and adult education". The process of construction, delimitation of a research object, and the contribution that it brings to the field, passes through the recognition of what has already been produced on the subject under study. In this context, this text aims to present the approach made to bibliographic production in the field of Youth and Adult Education, centered on an approach that focuses on the condition of women and gender relations in the modality. Regarding methodological aspects of the work, a time frame of 10 years was made, between the years 2011 to 2021. The sources and databases examined refer to articles in journals classified as Qualis A1, specific journals of the area of EJA, indicated by the EJA Brasil Forums portal, as well as publications by the ANPEd's Working Group on Education of Young People and Adults (GT 18). The results of the survey presented here demonstrate the lack of research in this specific area, since production has not grown or diversified its themes and approaches in the last 10 years. Some gaps could also be identified in relation to topics such as youth, LGBTQIA+ women, among other possible approaches to the issue of gender in EJA for which we did not find corresponding works.

Keywords: Bibliographic review. Gender. Women. Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

Os educandos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil são aqueles que historicamente tiveram seu direito à educação negado no momento em que deveriam estar frequentando o ensino dito regular. O retorno à escola, seja na fase adulta ou na juventude, é um processo que envolve inúmeras negociações familiares, profissionais, do tempo e da disponibilidade das educandas em retornar à sala de aula. Se tratando das mulheres que retornam à escola através da EJA, o atravessamento de gênero se impõe a partir de questões como o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos para as mulheres que são também mães, o apoio familiar dos companheiros quando esses estão presentes em suas vidas e também, em alguns casos, do apoio de outros familiares que se proponham a cuidar dos filhos das mulheres mães que retornam à escola.

Sendo assim, a presente pesquisa parte da compreensão de que a trajetória escolar das mulheres da EJA, seja no tempo dito regular ou em seu retorno à escola, são diretamente influenciadas por sua vivência enquanto mulheres. Nesse contexto, considerar a questão de gênero é crucial para analisarmos as possibilidades de retorno e permanência das educandas da Educação de Jovens e Adultos na escola, o que se configura como ponto norteador do presente trabalho, inclusive no que diz respeito a formulação de políticas públicas que favoreçam esta permanência.

Para tanto, foi realizado um breve levantamento bibliográfico acerca das produções recentes sobre mulheres e questões de gênero na EJA, afim de qualificar nossa pesquisa através das contribuições e limites identificados no que a área deu conta de abordar. Assim, foram analisadas quais abordagens teórico-metodológicas estruturam os estudos, que recortes identitários mobilizam, como o pertencimento étnico, territorial, etário; o contexto associado (EJA no contexto de privação de liberdade, no tocante a uma área de conhecimento específica, etc.), bem como a frequência e recorrência do tema nos espaços de produção de pesquisa.

Na seção que se segue, apresentamos os percursos de levantamento de dados que foram adotados na pesquisa, detalhando quais veículos foram utilizados, bem como os critérios e recortes para seleção das produções. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos a partir do levantamento e da posterior leitura e análise das produções, classificando as temáticas, abordagens, período de publicação, dentre outras questões relevantes para o contexto. Por fim, apresentamos uma breve conclusão a respeito do levantamento e interpretação dos dados, apontando questões e lacunas sobre a produção de pesquisas que tenham como foco as relações de gênero e as mulheres na EJA.

O LEVANTAMENTO DOS DADOS E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

O processo de construção, delimitação e aprofundamento em um campo de pesquisa passa pelo reconhecimento do que vem sendo produzido acerca da temática, tal processo tem como objetivo embasar análises, avaliar possíveis abordagens metodológicas e reconhecer os autores e produções essenciais para compreensão do campo. Nesse contexto, apresentamos nesta seção a aproximação realizada em direção aos estudos, no campo da Educação de Jovens e Adultos, que centralizam sua abordagem em torno da condição das mulheres e as relações de gênero na modalidade. Nossa intenção não é realizar um estudo da arte referente à temática EJA e questões de gênero, nosso propósito é provocar um movimento que contribua para o processo de definição do objeto de estudo.

A revisão bibliográfica apresentada neste capítulo foi produzida a partir de um recorte temporal e de fontes de 10 anos, compreendido entre os anos de 2011 a 2021. Em relação as fontes e bancos de dados, nos limitamos ao levantamento de artigos em revistas e periódicos, bem como publicações do Grupo de Trabalho em Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT 18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). As revistas selecionadas foram as que correspondem a área da educação avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como Qualis A1. A pesquisa foi iniciada a partir do mecanismo de busca disponibilizado pelo site da Plataforma Sucupira, vinculada a CAPES, que disponibiliza a listagem de revistas classificadas como Qualis A1 em educação no quadriênio 2013- 2016.

Além das revistas classificadas como Qualis A1 e dos trabalhos apresentados na ANPEd, pesquisamos também em revistas indicadas pelo portal Fóruns EJA Brasil. Os fóruns, de acordo com a professora Maria Margarida Machado

⁵, são espaços de discussão coletiva que reúnem os atores que se dedicam a pensar as políticas públicas, as pesquisas e a constituição da Educação de Jovens e adultos no Brasil. Sendo assim, a revisão aqui apresentada tem origem em três diferentes bancos de dados.

Em relação aos mecanismos de busca empregados, o processo consistiu na busca através dos sumários dos volumes publicados desde 2011. No caso dos periódicos que não disponibilizavam acesso imediato a seus acervos, a busca foi realizada através do portal Scielo, biblioteca virtual que disponibiliza acesso gratuito a inúmeros periódicos nacionais e internacionais. A pesquisa feita através do portal Scielo se organizou a partir da procura de palavras-chave dentro de cada revista pesquisada. Foram pesquisadas individualmente e também de forma combinada as palavras gênero, mulher, Educação de Jovens e Adultos e a sigla EJA.

As produções foram selecionadas primeiramente a partir dos títulos, palavras-chave e também através da leitura de seus resumos. A contar do levantamento inicial das fontes, foram selecionados para análise o total de 22

⁵ Vídeo “O que são os fóruns de EJA?”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/1379>

trabalhos. Nesse universo, 12 artigos foram encontrados nas revistas avaliadas com Qualis A1. Existem 100 periódicos inscritos nessa qualificação no último período de avaliação realizado pela CAPES. Dessas, apenas 9 revistas publicaram artigos estruturados a partir da abordagem EJA e questão de gênero, a saber: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas; Caderno Cedes; Educar em Revista; Educação e Realidade; Educação em Revista; Educação e Sociedade; Revista Brasileira de Educação; Revista do Centro de Educação e Revista Proposições. O periódico Educar em Revista é aquele que apresenta o maior número de artigos publicados na série temporal recortada em nosso estudo, contando com 4 produções, as demais revistas apresentam um artigo cada.

No tocante a fonte explorada dos anais do GT18 da ANPEd, 5 artigos e 2 trabalhos em formato de pôster foram encontrados. Enquanto que 3 artigos foram inventariados a partir das revistas indicadas pelo portal Fóruns EJA. Em suma, contando com um universo extenso que ultrapassa 100 publicações pesquisadas, nos deparamos com um número limitado de produções a respeito da temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O número reduzido de produções encontradas sobre questões que abordem gênero e mulheres na EJA é outro enfrentamento ao qual nos propomos, visto que a necessidade de ampliação do quantitativo de pesquisas sobre mulheres na EJA já era apontada por autoras como Eiterer, Dias e Coura (2014). Durante o levantamento bibliográfico encontramos também a pesquisa de Vieira e Cruz (2017), na qual se propõe a uma revisão de literatura para o tema a partir do levantamento de artigos no GT 18 da ANPEd e na plataforma Scielo, entre os anos de 2005 e 2014, em torno da relação gênero, mulher e Educação de Jovens e Adultos. Tendo encontrado somente oito produções, as autoras então concluem que:

Outro fator evidenciado nos trabalhos encontrados é a necessidade de pesquisas na área, que tratem questões da educação da mulher e as diferenças de gênero na EJA, pois não existem muitas referências bibliográficas

referentes à relação de gênero e EJA. Mesmo com a grande produção acadêmica atual, a temática de gênero e EJA tem sido pouco estudada e pesquisada nas revistas e publicações pesquisadas. (CRUZ, VIEIRA, 2017, p.54)

Apontamos então o crescimento de produções acerca da temática, se comparado com o estudo citado anteriormente. Entretanto, o aumento no número de publicações não vem crescendo ao longo dos anos, se mantendo em uma média de dois a três artigos publicados por ano dentro do recorte temporal pesquisado, com exceção do ano de 2020, em que não foram encontradas produções sobre mulheres e relações de gênero na EJA nos periódicos analisados. Os artigos se distribuem da seguinte maneira: os anos de 2011, 2012, 2014, 2015, 2017 e 2019, contam cada um com duas produções; já para os anos de 2013, 2016 e 2018 foram encontrados 03 artigos por ano, respectivamente.

A partir da busca inicial, os artigos foram lidos e se produziu uma ficha de leitura sobre cada texto, com a intenção de organizar as produções a partir de tópicos como o ano de produção, a revista ou evento em que foi publicado, suas questões de pesquisa e objetivos, seus referenciais teóricos e metodológicos, e também os resultados obtidos através da pesquisa.

A produção das fichas deu origem a categorias de análise para agrupar as produções, conforme apresentado a seguir: as categorias Escolarização de mulheres e ensino de música na EJA; Escolarização de mulheres idosas na EJA; Maternidade e escolarização de mulheres na EJA; Revisão bibliográfica sobre mulheres na EJA; e Relações de gênero na EJA, apresentam, respectivamente, 01 artigo por categoria; a categoria Impacto da escolarização na vida de mulheres na EJA conta com 02 produções; foram elencados 04 artigos que se adequam ao segmento Escolarização de mulheres e práticas de leitura e escrita na EJA, e, por fim, a categoria mais numerosa foi Escolarização de mulheres em privação de liberdade na EJA, contando com 05 produções no período e nos veículos analisados.

Com base nos dados acima apresentados, pode-se apontar a predominância de temáticas ligadas ao processo de escolarização das mulheres e as práticas pedagógicas empregadas para tal, visto que as temáticas

relacionadas a práticas de leitura e escrita, ensino de matemática e ensino de música contam com 08 trabalhos no total.

Nesse contexto, os artigos de Valle (2011); Pereira (2012); Freitas e Cavalcante (2021) e Souza (2012) tratam da escolarização de mulheres a partir de práticas de leitura, escrita e letramento. Em relação as práticas de leitura, em Valle (2011) foi recorrente o acesso a livros, revistas e jornais possibilitados através dos padrões, no contexto em que grande parte as mulheres partícipes das pesquisas trabalhavam como empregadas domésticas. O trabalho de Pereira (2012) aponta o letramento como possibilidade de exercício da cidadania e acesso à cultura letrada por mulheres do contexto da Zona Rural.

Sobre as mediações das práticas de leitura em sala de aula, Freitas e Cavalcante (2021) apontam que, ao estabelecer com a professora uma relação de horizontalidade em que todos se sentem confortáveis para experimentar e comentar a leitura, essa se torna mais produtiva e envolvente para as alunas. Já Souza (2012) aborda também o contato com a leitura e a escrita através da esfera religiosa em mulheres que frequentam a escola dominical, em comparação as suas experiências de leitura e escrita no contexto escolar formal.

As três pesquisas que abordam as relações de gênero através do ensino de matemática na EJA são de autoria de Souza e Fonseca (2013, 2015, 2018), as autoras abordam questões como o discurso comum sobre a pretensa superioridade ou facilidade masculina em matemática em detrimento das mulheres, que atravessam também as salas de aula da EJA; as relações de poder e de tensão que se estabelecem entre homens e mulheres nas aulas de matemática; e também as relações entre a matemática prática do cotidiano e do trabalho com a matemática escolar ensinada enquanto disciplina.

O trabalho de Ribas (2014) aborda o recorte específico de educação musical em sua relação com as mulheres na EJA, entretanto, para além da educação musical, as alunas foram questionadas sobre sua relação com a escola e o convívio entre colegas de classe de diferentes gerações. Em relação à educação musical, a autora concluiu que a música já era uma experiência social significativa na vida dessas mulheres antes de sua escolarização, e que no contexto escolar as oficinas e as aulas promovem a autoconfiança, a valorização pessoal e o desenvolvimento cognitivo.

Em seguida apontamos as produções que tratam da escolarização de mulheres no contexto de privação de liberdade, temos então os artigos de Rêses e Pinel (2016); Ireland e Lucena (2013, 2016) e Souza, Nonato e Bicalho (2013, 2017), as cinco produções tem em comum questões como a problemática da oferta da educação carcerária, visto que a despeito das legislações que asseveram sobre o direito de todas e todos ao acesso à educação, as vagas são limitadas, bem como algumas instituições que contam somente com o Ensino Fundamental, não garantindo a essas mulheres o direito de integralizarem sua formação básica. Nesse contexto, a escola no cárcere se coloca para algumas como a oportunidade de retomar sua formação escolar, enquanto para outras, a ausência de todas as etapas de escolarização reafirma sua exclusão e novamente a negação de seu direito e acesso à escola.

Sobre as relações entre trabalho e escola temos dois artigos de Godinho e Fischer (2015, 2019). O primeiro tem como sujeitos as mulheres estudantes do PROEJA, as autoras apontam as condições de trabalho precárias e vulneráveis das alunas, que ocupavam funções conhecidas como “tradicionalmente femininas”, envolvendo cuidado com o outro e trabalho doméstico. As autoras indicam também a necessidade de repensar os currículos da EJA através do reconhecimento das educandas da modalidade como alunas trabalhadoras. No segundo trabalho as autoras analisam uma escola da rede pública de Porto Alegre que, além do currículo regular, oferece também oficinas de trabalho artesanal em uma perspectiva que não se resume a ensinar um ofício, mas sim a reconhecer o trabalho em associação com princípios como a autonomia e a emancipação humana.

As próximas categorias que agrupam mais produções são as que tratam das relações de gênero na EJA, seja sobre a idade adulta ou a juventude, contando com 02 artigos. Esses não abordam somente o contexto feminino, mas sim a relação entre homens e mulheres nas salas de aula da EJA, levantando importantes questões sobre desigualdade de gênero, dificuldades de acesso e permanência, dentre outros fatores que afetam diferentemente a trajetória escolares de homens e mulheres.

Andrade e Meyer (2014) trazem as relações de gênero entre os jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, a razão de sua defasagem escolar e suas expectativas para o futuro. A partir das entrevistas as autoras

concluem que apesar da faixa etária e de contexto social parecidos, as vivências dos homens e das mulheres jovens se organizam de maneiras diferentes a partir de sua experiência de gênero, passando por atravessamentos como trabalho, relacionamentos, relação familiar, e também seus projetos de vida.

Ainda sobre as relações de gênero na EJA a pesquisadora Rosa (2018) aborda a perspectiva da escolarização pensando em como tratar a temática de gênero na modalidade. Para tanto a autora parte das concepções de gênero dos estudantes, que vão sendo problematizadas e identificadas em seu contexto de produção que pode ser a escola, a família, a sociedade, e em suas relações com o outro.

As demais categorias que não se aproximam suficientemente para serem agrupadas como as citadas anteriormente, contam com somente uma produção cada, sendo essas Escolarização de mulheres idosas na EJA; Impacto da escolarização na vida de mulheres na EJA; Maternidade e escolarização de mulheres na EJA; e, por fim, Revisão bibliográfica sobre a temática mulheres na EJA, trabalho já citado anteriormente.

Acerca do impacto da escolarização na vida das mulheres temos 02 artigos. A produção de Viganò e Laffin (2016) parte da ideia do empoderamento através da escola, como um processo que permite a tomada de consciência sobre suas ações, relações e seu estar no mundo. As autoras apontam também a educação como caminho para que as mulheres percebam as situações de desigualdade e discriminação sofridas em seu cotidiano que tem relação direta com sua condição de gênero.

Carvalho e Eiterer (2019) abordam o impacto e a vivência escolar de mulheres jovens da EJA, questionando sobre o que é ser jovem, mulher e aluna da EJA a partir de suas trajetórias atravessadas por inúmeros desafios, como sua origem social nas camadas menos favorecidas da população, a necessidade de conciliar a escola com o trabalho, seja ele formal ou informal, e as negociações familiares com os companheiros e filhos.

Pereira (2011) traz a escolarização de mulheres idosas como foco de pesquisa, abordando suas memórias e histórias de vida. Sobre os projetos de vida das idosas entrevistadas, a autora aponta que fazer parte da cultura letrada é um de seus objetivos, mas constata a ausência de políticas públicas, espaços e materiais didáticos voltados as necessidades e especificidades da

escolarização de idosos, de forma que seu direito de acesso à educação permanece sendo negado.

O único trabalho centrado na escolarização de jovens mães através da EJA é de autoria de Pires e Mendonça (2019), que partem da situação de exclusão escolar que essas jovens enfrentam devido a sua realidade enquanto mães. As autoras têm como objetivos conhecer as ações, políticas públicas e espaços de escolarização que ofereçam algum tipo de acolhimento e suporte a maternidade, pensando essa enquanto um atravessamento social no modo de ser uma mulher jovem dos sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, podemos observar as diferenças entre temáticas mais ou menos privilegiadas, além da ausência de discussão sobre tópicos essenciais para compreensão do público da EJA, como as questões étnico-raciais, visto que, de acordo com o censo escolar (INEP, 2020) pretos e pardos representam 75,8% das matrículas no Ensino Fundamental e 67,8% no Ensino Médio. Notou-se também a ausência de abordagens sobre a diversidade de gênero, sexualidade e a presença de sujeitos LGBTQIA+ no contexto escolar.

Apesar da falta de produções, é possível afirmar que tais sujeitos se encontram nas turmas da EJA, ainda que despertem menor interesse em termos de produção de pesquisa. As ausências de tais temáticas se constituem enquanto uma grave lacuna dentro do contexto pesquisado, lembrando que, devido ao recorte já explicitado, o levantamento aqui presente não pretende representar a totalidade de produções acerca das mulheres na Educação de Jovens e Adultos.

Somente três artigos tiveram como recorte a juventude nesse contexto escolar, fato importante de ser destacado frente à realidade de crescente juvenilização da modalidade, característica apontada pelo Resumo Técnico do censo da educação básica de 2019 (INEP, 2020) sobre a composição do público da EJA, em que 62,2% dos matriculados tem menos de 30 anos. Apesar da presença crescente da juventude, esse fator não parece ter incidido no aumento das produções sobre a temática no período do levantamento aqui apresentado.

Em relação a autoria das produções encontradas é importante ressaltar que somente dois artigos referentes a educação de mulheres em contexto de privação de liberdade contavam com autores homens. A predominância feminina no contexto da produção e da pesquisa sobre mulheres já era esperada, visto

que, as mulheres só passam a condição de sujeitos da história e da produção de conteúdo sobre mulheres quando passam a ocupar os espaços públicos, as escolas e as universidades, e produzir sobre suas realidades, necessidades e vivências (LOURO, 1997).

A respeito das metodologias utilizadas, somente o trabalho de revisão bibliográfica e 01 dos artigos sobre mulheres em privação de liberdade não se pautam em uma abordagem qualitativa. Dentre as demais pesquisas, a metodologia mais utilizada foi a coleta de narrativas através de entrevistas e questionários, método empregado em 08 produções. Em seguida, os métodos de observação, seja ela colaborativa, intervencionista ou participante contam com 04 pesquisas; as abordagens de história oral, história de vida e narrativas de memórias contam com 04 artigos; a etnografia e os grupos focais ou de discussão são os métodos utilizados por outros 04 artigos.

Observamos então que, salvo duas exceções, os demais trabalhos analisados contaram com a participação ativa e o contato direto com as estudantes, apresentam suas narrativas ou descrevem cenas, relações e acontecimentos do contexto escolar a partir da visão das pesquisadoras que observam. Tais abordagens valorizam e dão centralidade a vivência dos sujeitos, as suas narrativas, memórias e relações que estas estabelecem com e na escola, se constituindo como trabalhos de grande importância e relevância para construção da presente pesquisa, que também tem como foco as narrativas das mulheres da EJA.

Ao observar as referências teóricas e metodológicas das pesquisas analisadas foi possível perceber a repetição de alguns autores e conceitos. No campo dos estudos de gênero temos a recorrência de Michele Perrot, Guacira Louro e Joan Scott; mais especificamente sobre o segmento escolar da Educação de Jovens e Adultos as referências mais utilizadas foram Paulo Freire, Miguel Arroyo, Sergio Haddad e Maria Clara Di Pierro; Sonia Maria Rummert está presente nos trabalhos que abordam práticas escolares de leitura e letramento, já Michel Foucault é citado pelas autoras que abordam as relações de gênero a partir das relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos na escola.

Os artigos que abordam a educação de mulheres no contexto prisional, como já citados anteriormente, possuem referenciais próprios do campo da

educação em privação de liberdade, como os pesquisadores Elionaldo Julião e Timothy Ireland. Já os autores que tratam da juventude embasam esse conceito em Paulo Carrano e Juarez Dayrell. A análise dos referenciais utilizados nas pesquisas abordadas é um percurso interessante não só na percepção das recorrências e aproximações, mas também podem se constituir em novas possibilidades de leituras que acrescentam e dialogam com a presente pesquisa.

CONCLUSÕES

Todas as produções aqui analisadas em muito contribuem para as problematizações e questões levantadas por essa pesquisa, na identificação de lacunas, de diferentes abordagens e de novas reflexões sobre os sujeitos e os caminhos da pesquisa, assinalando a importância de aprofundar a tendência que o campo apresenta de se investigar a EJA a partir do enfoque da questão de gênero. A respeito das metodologias utilizadas, reafirmamos a potência de se mobilizar as histórias de vida como dispositivo metodológico que contribui para a produção de conhecimento a partir das narrativas, memórias e experiências das educandas da EJA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S.S; Dagmar, MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. *Educar em Revista*, 2014.

CARVALHO, M.F.P; EITERER, C.L. SER MULHER, ALUNA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA? 39ª reunião ANPED, 2019.

EITERER, C. L. DIAS, J. D. COURA, M. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014

FREITAS, M. L. Q; CAVALCANTE, V. C. C. Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relendo suas realidades e o mundo. *Educação em Revista*, 2021.

GODINHO, A. C. F; FISCHER, M. C. B. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. *Educar em Revista*, 2019.

GODINHO, A.C.F. Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA. 37ª reunião ANPED, 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico do Estado de Minas Gerais: Censo da Educação Básica 2019 [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

IRELAND, T. D; LUCENA, H. H. R. Educação e trabalho em um Centro De Reeducação Feminina: um estudo de caso. Cad. Cedes, Campinas, 2016.

IRELAND, T. D; LUCENA, H. H. R. O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens. Educação e realidade, 2013.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Editora Vozes, 1997.

PEREIRA, A.S. A construção social das mulheres de saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola. 34ª reunião ANPED, 2011.

PEREIRA, A.S. Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais... 35ª reunião ANPED, 2012.

PIRES, C.N.O; MENDONÇA, E.F.S. Táticas de resistência e permanência de jovens mães na Educação de Jovens e Adultos. 39ª reunião ANPED, 2019.

RÊSES, E.S; PINEL, W.R A Educação de Jovens e Adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal: possibilidade de pesquisa através do Materialismo Histórico-Dialético. Revista Com Censo, 2016.

RIBAS, M. G. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. Educar em Revista, 2014.

ROSA, N.O. Relações de gênero na EJA: intervenções colaborativas em contexto de formação. Revista EJA em debate, 2018.

SOUZA, M. C. R. F.; BICALHO, M. G. P.; NONATO, E. M. N. Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos do contexto prisional feminino. Educação e Sociedade, 2017.

SOUZA, M. C. R. F.; BICALHO, M. G. P.; NONATO, E. M. N. Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2013.

SOUZA, M. C.R. F; FONSECA, M. C. F. R. Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA. Revista Proposições, 2018.

SOUZA, M. C.R. F; FONSECA, M. C. F. R. Práticas de numeramento e relações de gênero. Revista Brasileira de Educação, 2013.

SOUZA, M. C.R. F; FONSECA, M. C. F. R. Relações de Gênero e Matemáticas: entre fios e tramas discursivas. Educar em Revista, 2015.

SOUZA, M. O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: a escola na contramão. 35ª reunião ANPED, 2012.

VALLE, M.C.A. A prática da leitura literária de mulheres na EJA. 34ª reunião ANPED, 2011.

VIEIRA, M. C; NASCIMENTO, K.C. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 42, núm. 1, 2017, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

VIGANO, S. M. M; LAFFIN, M. H. L. F. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. Revista EJA em debate, 2016

FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PERÍODO PANDÊMICO

Graciene Maria Assunção Souza¹, Lucirléia Alves Moreira Pierucci²;

RESUMO

Este artigo é fruto das vivências de formação docente e das experiências formativas desenvolvidas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Biologia, com grupos de estudantes e gestores escolares de escolas estaduais do município de Diamantina-MG. Para isso, utilizou-se o Relatório entregue ao final da Residência, esse documento será utilizado como fonte documental, e traz relatos sobre a trajetória de uma graduanda do curso em Licenciatura em Ciências Biológicas da UFVJM. Tem um caráter qualitativo, documental e bibliográfico, utilizando-se os relatórios produzidos na Residência Pedagógica, além dos documentos norteadores ao ajuste educacional no período pandêmico, tais como o REANP (Regime Especial de Atividade Não Presencial). Durante esse processo formativo, reafirmaram-se relevantes os percursos formativos adotados e adequados às necessidades educacionais no período pandêmico, de todos os envolvidos, desde os residentes, até os preceptores e estudantes. Esse processo formativo, em especial, os relacionados ao uso das Tecnologias adequadas ao ensino remoto emergencial, se mostram eficientes e necessárias ao processo de aquisição de conhecimento, e no processo de formação docente na PRP para atender essas demandas do Ensino Remoto Pandêmico. O objetivo geral foi examinar como o processo de formação realizado durante o PRP, subprojeto Biologia, contribuiu positivamente no processo de desenvolvimento de inserção profissional docente na Licenciatura.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica. Relato de experiência. Ensino remoto.

ABSTRACT

The abstract must be written in Portuguese, justified, without paragraph indentation, spacing 1.15, font Time New Roman, font 12. In this section, the

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Departamentos de Ciências Biológicas. E-mail: graciene.maria@ufvjm.edu.br.

² Professora Colaboradora Voluntária do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Departamentos de Ciências Biológicas. E-mail: lucirleia.moreira@ufvjm.edu.br.

author must present a summary of the article containing the following rhetorical units: i) Presentation of the theme discussed in the article, as well as the research problem to be investigated; ii) Research/study objectives; iii) Theoretical framework used for the discussion; iv) Description of the methodology used in the work; v) Presentation and discussion of results.

Keywords: Scientific Article. Preparation of the summary. Guidance for writing the abstract.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é fruto das vivências e experiências de uma discente, baseado no relato de experiência enquanto residente, em escolas estaduais de ensino básico do município de Diamantina (MG), presentes no Relatório de Residência. Além disso, foi realizada uma consulta a artigos acadêmicos, por relevância, na plataforma “google acadêmico”, tendo como base os trabalhos relacionados ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) e PRP da UFVJM, e foram utilizados para a concretização desse artigo e serão detalhados na metodologia.

O Programa abrange ações que integram à Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo contribuir para o processo formativo dos discentes nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos licenciados nas escolas de educação básica. Os objetivos do PRP, a saber: a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; b) Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); c) Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; d) Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Na UFVJM, a implantação do PPRP em 2018, após a aprovação através de Edital Público Nacional, capacita para a imersão em estágios nas escolas públicas e contempla entre outras atividades: regência em sala de aula, e intervenção pedagógica, essas, excepcionalmente, de forma remota para realizar as regras do isolamento social devido a pandemia. O programa da PRP

da UFVJM é composto por 144 bolsistas de oito cursos de licenciaturas, distribuídos em 11 escolas-campo localizadas em Diamantina, uma em Teófilo Otoni e uma no município de Itamarandiba. Nas escolas-campo, 18 professores atuam como preceptores.

No ensino das escolas públicas, foi estabelecido o programa REANP (Regime Especial Atividade Não Presencial), por meio da resolução nº 4310/2020 da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) como instrumento do ensino remoto em Minas Gerais.

As seções que compõem esse artigo têm como fundamentos a exposição de fatos que constam no relatório final da Residência, e documentos oficiais, relacionados à adequação educacional necessária no contexto de pandemia do COVID-19. Na revisão da literatura, onde por meio de consultas feitas às plataformas acadêmicas que contemplam por meio de categorias de relevâncias em citações a temática envolvida nesse estudo que constam em programas e documentos norteadores do contexto da pandemia. Na seção metodológica do relato de experiência, justifica a importância das análises e exploração que os documentos desse período, principalmente nesse contexto de pandemia, referentes às adaptações ao ensino remoto. Na seção resultado e discussão, os documentos que são utilizados no contexto da pandemia serão explanados, expondo os pontos que se conectam as ideias referentes às questões relativas ao ensino e suas estratégias, para dimensionar os procedimentos que cumpram o determinado, que concernem às exigências educacionais vigentes na pandemia, e para o Programa PRP.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Programa Residência Pedagógica, foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em março de 2018, com a publicação do Edital 6/2018, e compõe a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, voltados para as Instituições de Ensino Superior que possuam cursos de Licenciatura. O objetivo é “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de

educação básica” (CAPES, 2018, p. 1).

No levantamento bibliografia inicial, foi possível encontrar o uso das seguintes expressões: como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Nesse contexto, a Resolução nº 4.310/2020 traz importantes orientações para suporte aos estudantes e recursos viabilizados pela SEE/MG: a) PETs (Plano de Ensino Tutorado), que são ações educacionais para o período remoto; b) Aplicativo conexão escola - esse promove interação entre professor e aluno; c) Programa Se Liga na Educação (exibido pela Rede Minas); d) Estude em Casa, site disponibilizado pela Secretaria de Educação – SEE/MG. A partir dessa Resolução, o Subprojeto da Biologia, vinculado à Residência Pedagógica da UFVJM, organizou uma série de ações formativas, tendo como foco o atendimento das demandas educacionais das escolas parceiras, dos estudos, e dos residentes, durante esse período remoto (COSTA; DA SILVA, 2021; CUNHA *et al*, 2022).

Conforme apontou Behar (2020), considerando o período de distanciamento de prevenção ao COVID-19 que estamos vivendo é importante esclarecer alguns termos importantes, dizendo não serem condizentes os conceitos de Ensino Remoto e Educação a Distância, esclarece que:

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. A Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. (BEHAR, 2020 p. 2, 3, APUD ASSUNÇÃO *et al*, 2022).

Além de impor novas rotinas de trabalho a qual passa a usar fortemente os meios tecnológicos, onde o campo da educação teve que se reinventar, buscar conhecimento e domínio para saber trabalhar com essa nova forma de ensino e aprendizagem. Para que ocorresse o desenvolvimento das atividades não presenciais, foi ofertado aos estudantes os Planos de Estudo

Tutorado (PETs), que é uma apostila contendo várias atividades relativas às matérias em que os estudantes deverão estudar no ano letivo. Conforme o artigo 12 da Resolução 4312/2020 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

Compete ao estudante, se maior de idade, ou sob a supervisão de responsável, se menor de idade, realizar o PET de todos os componentes curriculares e devolvê-lo na primeira semana subsequente ao final do mês em que receber as atividades da unidade escolar ou conforme logística estabelecida pelo Gestor Escolar, respeitada as especificidades da realidade local (RESOLUÇÃO 4312/2020, ARTIGO 12, p. 2).

Segundo Rego (2020, p.5), “metas e objetivos foram sendo substituídos por novas demandas e novas competências têm sido exigidas de todos”, sendo que tudo aquilo que foi planejado no ano de 2020 pelos docentes repentinamente teve de ser repensado e reconstruído, com a necessidade de inovação e engajamento dos alunos nos estudos. Todos esses ocorridos levam a mudanças do que era considerado tradicional para adaptação do novo normal com o uso das tecnologias educacionais adequadas ao ensino remoto emergencial.

As metodologias a serem aplicadas são de suma importância, para que de fato seja alcançado o princípio da aprendizagem. Percebe-se que o trabalho colaborativo, a empatia, as inovações, os *feedbacks*, como também os desafios, são essenciais para que as inovações ocorram de maneira satisfatória e produtiva no processo de ensino e aprendizagem (REGO et al., 2020 APUD ASSUNÇÃO *et al.* 2022).

As ferramentas digitais acabam sendo primordiais para promover o acesso ao ensino. No período de ensino remoto os desafios e dificuldades com o acesso à tecnologia são muitos, como também ao considerarmos o seu uso no campo escolar da educação básica no ensino presencial,

Quando refletimos não apenas nas inovações que percebemos através das tecnologias, mas de que forma elas podem se efetivar como oportunidades de recursos em especial na educação básica da rede pública de ensino, sem dúvida nos deparamos com diversos desafios, como,

por exemplo, os desafios estruturais, como custos encarecidos para implantação de internet nas escolas, aquisição de computadores e outros materiais para utilização eficaz destas tecnologias. (GUERREIRO E BATTINI, 2014 p. 3 APUD ASSUNÇÃO *et al.* 2022)

A adequação nas escolas campo da Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, se deu em especial, pela preocupação em acompanhar, e dar subsídios para junto com os gestores escolares e preceptores, em lidar com a situação educacional excepcional no ensino remoto e cumprir os protocolos da saúde, bem como manter o calendário escolar em dia, diante de todos os desafios, tecnológicos, sociais e educacionais.

METODOLOGIA

Inicialmente o foco estava em compreender como os processos formativos desenvolvidos ao longo do Programa PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, contribuíram para a sua formação profissional e na construção da formação docente, da perspectiva de uma discente residente participante do subprojeto Biologia/UFVJM.

Para a realização do levantamento inicial para o marco teórico, realizou-se uma busca no Google Acadêmico, considerando os descritores “residência pedagógica biologia UFVJM”, que deveria estar presentes em artigos publicados. Os resultados obtidos foram passíveis de filtros por meio de uma leitura dos títulos, resumos e, posteriormente, de todo o texto, considerando os que foram publicados, utilizando a classificação por “Relevância”, ou seja, os mais citados, considerando o período a partir de 2018. (BORGES *et al.*, 2021). Na base de dados do Google Acadêmico, para o descritor, “residência pedagógica biologia UFVJM”, foram encontradas 14 ocorrências de artigos escritos em língua portuguesa. Desses, selecionamos os 5 (cinco) primeiros, na classificação “relevância”.

Na análise documental qualitativa do Relatório de Residência, foram selecionados trechos dos relatos de experiência da discente residente, e foram produzidos ao longo da participação da discente no PRP, tais como as observações, os “prints” das telas das aulas dialógicas on-line, análises dos

programas norteadores do contexto da pandemia; observação da utilização das plataformas utilizadas para as aulas remotas, dentre outros (CELLARD, 2008). Relatos de experiência, na perspectiva da pesquisa ação, por meio de observações, se configuram como um importante instrumento de coleta de dados, isto é, torna a construção do Relato de Experiência como ponto fundante na sua fundamentação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação dos residentes por participações on-line em palestras, oficinas e grupos de estudos vivenciados na PRP (Residência Pedagógica) no período remoto, possibilitaram o contato e aprendizagem das plataformas que contribuem para o melhor engajamento dos residentes para as atividades necessárias aos conteúdos que deverão praticar em regências, o que os preparam para cumprir as competências e habilidades previstas nos currículos da educação. Mendes (2019) destaca, que com a diversidade de ferramentas de videoconferência torna-se cada vez mais fácil criar eventos que promovam a interação entre estudantes e professores.

Para o preparo nas oficinas, Silva & Lima (2020), aponta para a importância de ferramentas como o “Padlet”, por apresentam características colaborativas, que permitem a interação dos sujeitos difundindo ideias, cultura, democratizando as informações e aprendendo em um contexto diferente do presencial, ou seja, da tradicional sala de aula.

O acesso as TIC's, para dar início aos procedimentos como residentes e após o agrupamento para que aplicassem as regências (auxiliando a professora preceptora) de acordo com as necessidades nas escolas concedentes do preparo, então, os preceptores, orientados pelos supervisores da PRP, possibilitaram as regências praticadas pelos residentes (REGO *et al.*, 2020; APUD ASSUNÇÃO *et al.* 2022)

No primeiro momento formativo com os residentes da Licenciatura em Ciências Biológicas, da UFVJM, no programa PRP, foi realizada a leitura coletiva do edital, após essa etapa, os residentes foram designados às escolas as quais fariam a imersão.

Dividiu-se entre supervisores e preceptores da PRP os residentes, e também dividiu-se entre escolas, (em um total de 4 escolas), tais residentes (num total de 44), supervisores (num total de 2) e preceptores (num total de 4). Nós residentes participamos de oficinas, palestras e congressos on-line para dar suporte à preparação para um período de atividades no Ensino Remoto. Em especial, a formação com relação às TIC's se tornaram essenciais nesse processo (REGO *et al.*, 2020; APUD ASSUNÇÃO *et al.*2022)

Os residentes participaram de oficinas, palestras e congressos on-line onde receberam suporte à preparação para um período de atividades no Ensino Remoto e para formação na profissionalização docente. Enquanto análise do programa REANP se concretizava. Conforme as principais tarefas realizadas, percebia-se o êxito. No que tange os processos de familiarização com os procedimentos que dimensionam aos objetivos da PRP e do REANP, a formação profissional aos residentes que alia teoria e prática. Adicionando-se ao quesito formação profissional aos graduandos em licenciaturas, na PRP, concerne de forma essencial o agregar em conhecimento das TIC's, que para esse contexto da pandemia, se tornaram ainda mais essenciais (REGO *et al.*, 2020; APUD ASSUNÇÃO *et al.*2022)

Por intermédio às análises ao processo de ensino durante a realização das aulas remotas, observaram-se professoras e professores que utilizam algumas ferramentas digitais essenciais, como os jogos educativos com auxílio em plataformas, tais como Quizzes®; Kahoot®; o PADLET®; o Mentimeter®, por exemplo, são empresas de softwares que propiciam suas tecnologias que foram um primórdio para lecionar no contexto de pandemia do COVID-19.

Para a concretização à imersão nas atividades das aulas remotas utilizou-se a plataforma Google Meet®, compartilhando o link de acesso para a aula, no horário e cada pessoa acessando a internet diretamente do seu lar. A metodologia utilizada em aula constou dos três momentos pedagógicos, que trazem no primeiro a problematização inicial, para avaliação diagnóstica conceitual sobre os conteúdos aos quais nesse plano correspondeu os: Sistema Endócrino, Glândulas; Hormônios; Origem dos hormônios; Função dos alguns hormônios; Relação do sistema endócrino e outros sistemas; Doenças endócrinas, plano de aula preparado pelas residentes A e B, o que tornou um

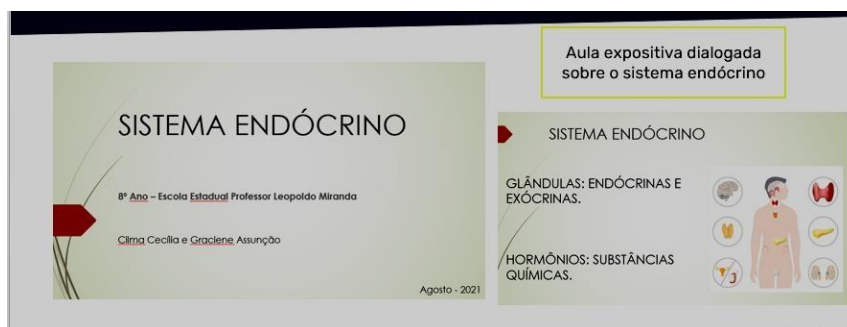
dos principais documentos a serem analisados nesse relato, tais considerações apoiaram-se nas análises documentais em processos e observações.

No segundo momento, esse para que haja a organização do conhecimento, serão projetados por meio da plataforma Google Meet o PowerPoint com aula expositiva dialogada, onde serão explicados os conceitos, funções e definições a respeito do sistema endócrino.

Os slides que no PowerPoint®, são utilizados para o preparo de aulas expositivas e denotam uma excelente ferramenta para os graduandos e demais profissionais, prepararem as regências e demais conteúdos. Para a etapa da educação básica nas quais desenvolveram-se atividades, ressalta-se a regência ao 8º ano, com estudantes com faixa etária de 16 a 17anos, onde serão descritas nesse relato. Desenvolveu as atividades em escolas estaduais do município de Diamantina.

No terceiro momento, para a aplicação do conhecimento, será aplicada bingo onde os estudantes demonstrarão seus entendimentos sobre os conhecimentos agregados pós aula expositiva dialogada.

Imagem 1: Aula sobre o sistema endócrino aplicada ao 8º ano



Fonte: Elaboração Própria (2022)

As regências cumprem requisitos dos documentos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e Currículo Referencial de Minas Gerais (CRMG) que trazem em suas competências consoantes aos estudantes: as habilidades em reconhecer as estruturas do sistema endócrino e identificar sua importância na regulação das atividades vitais de nosso organismo. Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

Com o auxílio do Programa de Estudo Tutorado (PET) houve a possibilidade em analisar ao desenvolvimento, por meio dos documentos do relato. Os estudantes durante atividades em regências realizadas por intervenções dos residentes tiraram dúvidas e interagiram de forma positiva, em que há verdade constando em análise documental da avaliação formativa em aplicação pós-regência. E nesse contexto documental nota-se que a dicotomia PRP/REANP formou uma parceria de sucesso aos processos de ensino não presencial.

Ao observar as aulas remotas do 8º ano, observam-se os objetivos do PRP sendo sanados e notoriamente a formação dos residentes se concretizando. Percebe-se que, as oportunidades de interação utilizando as ferramentas TIC's, desenvolvem e integram a comunidade acadêmica aos processos metodológicos nas escolas de ensino básico estaduais no município de Diamantina/MG. Nota-se isso com a massiva participação pelo GoogleMeet®, dos estudantes que tem condições em utilizar as tecnologias para esses fins. Alguns alunos não se intimidam ao ligar a câmera, outros não gostam aparecer e preferem mais falar e participar com a câmera desligada, outros utilizam mais o Chat®, e se expressam de forma singular. A inserção das TICs -Tecnologias de Informação e Comunicações - na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias podem gerar resultados positivos ou negativos, dependendo de como elas sejam utilizadas. Entretanto, toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação. (LEITE E RIBEIRO, 2012, p.175; BEZERRA, 2021).

CONCLUSÕES

A Residência Pedagógica, mesmo no período de Ensino Remoto, contribuiu de maneira positiva e, incentivou à imersão na educação básica, bem como no nosso processo formativo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no tocante à imersão na educação básica. Bem como, contribuiu significativamente na promoção da adequação dos currículos e propostas pedagógicas e às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (ASSUNÇÃO *et al*, 2022).

Ao resgatar o problema do trabalho, nesse artigo, para observar se a demanda na tentativa em compreender como os participantes desse contexto pandêmico recepcionaram as estratégias e processos estabelecidos por programas como o REANP (Regime Especial de Atividade Não Presencial), utilizados para cumprir a carga horária obrigatória no sistema educacional no contexto da pandemia, nota-se que os estudantes ao qual o acesso e as possibilidades dos responsáveis em transitar com as atividades que os estabelecimentos de ensino faziam a impressão para findar com o problema em questão, obtiveram respostas positivas.

Observamos que os Programas da PRP e do REANP formaram a parceria com bons resultados para o quesito ensino não presencial, uma vez que foi necessário adequar o PRP às demandas e exigências legais no contexto do Ensino Remoto Emergencial na pandemia.

A sugestão para as questões futuras ficam na perspectiva de formação continuada às TIC's aos profissionais da educação, pois há sempre investimentos proveitosos nessa área. Avanços decorrentes das tecnologias da informação e comunicação passaram a compor uma sociedade da informação, sendo utilizadas pelas pessoas em seus contextos político e socioeconômicos, dando origem a uma nova comunidade local e global.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, G. M. *et al.* **MUDOU A NOSSA SALA DE AULA: E AGORA?**2022. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-b9fbfc289de0156f004424e5daf0fb510628aeaf-arquivo_revisado.pdf. Acesso em 18/02/2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 02/02/2022.

COSTA, Maria do Perpétuo Socorro Lima; DE MAIO SILVA, Karlene Flor; DA SILVA, Deisy Caroline. Residência Pedagógica: Contribuições para a construção da Identidade Docente no Curso de Ciências Biológicas. **Com a Palavra, o Professor**, v. 6, n. 15, p. 127-142, 2021. Disponível em:

http://revista.geem.mat.br/index.php/_CPP/article/view/613. Acesso em 17/02/2022.

CUNHA, L.I. *et al.* **Residência Pedagógica Subprojeto Biologia**: desafios e possibilidades durante o ensino remoto na Escola Estadual Professora Gabriela Neves. Disponível em:

<https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo59062d92c7ddadad46167fb79a0e94a82942b36f-arquivo.pdf> . Acesso em 19/02/2022.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 323-917, 2021. DOI:

10.47149/pemo.v2i3.3917. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917> . Acesso em: 22 fev. 2022.

BORGES , R. A. S., CASTILHO, A. E. C. A., SASSAKI, M. A. C., Vitor , S. S. e ., & Dala Rosa Junior , L. C. . (2021). Ensino Superior a distância: metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, 8(1), p. 1-22. Disponível em:

<http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/648>. Acesso em 10/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em 17/02/2022.

GUERREIRO J.R.G.; BATTINI O. **Novas tecnologias na educação básica: desafios ou possibilidades?** 2014. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos>. Acesso em: 02/02/2022.

PADLET: Plataforma digital. **Plataforma digital**. 2021. Mural interativo. Disponível em: <https://padlet.com/dashboard> . Acesso em: 19/02/2022.

RÊGO M. C. F. D.; GARCIA T. F.; GARCIA T. C. M. **Ensino remoto emergencial: estratégias de aprendizagem com Metodologias Ativas**.

Caderno de Ensino Mediado por TIC. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32002> . Acesso em: 15/02/2022.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. 2021: REANP – 2021. Março, 2020. **Regime Especial de Atividades Não Presenciais**. 1 ed. Diamantina: Brasil, 2021. 26 p.

SEIXAS, C., MORAIS, T. (2021). Residência Pedagógica: os desafios na formação docente. **Com a Palavra, O Professor**, 6(15), p. 158-172. Disponível em: <https://doi.org/10.23864/cpp.v6i15.617>. Acesso em 10/02/2022.

O ENSINO INVESTIGATIVO DE QUÍMICA ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: USANDO A CASTANHA DO BRASIL NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Edilene Ferreira da Silva¹, Jacimara Oliveira da Silva Pessoa², Fabianne da Silva Torres Furtado³;

RESUMO

Apresente pesquisa trata sobre a abordagem do ensino de Química por meio de metodologias ativas, como “ensino investigativo”, por aplicação de sequências didáticas durante o desenvolvimento da pesquisa. A metodologia foi aplicada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, e desenvolvida na Escola Estadual Frei André da Costa, situada no município de Tefé, no estado do Amazonas. Compreendendo a necessidade de implementar metodologias ativas que atendam ao disposto nas orientações, leis e documentos que dispõem as diretrizes para a formação do aluno assumindo um papel mais ativo no seu processo de ensino aprendizagem, a referida investigação objetivou em analisar os elementos metodológicos do Ensino Investigativo da Ciência Química, agregando a metodologia, a Castanha do Brasil, também conhecida como castanha do Pará, um fruto regional, muito apreciado e alto valor nutritivo e alto potencial econômico, usando assim esse elemento para o ensino de conteúdos de Química, visando oportunizar os educandos para formação da cidadania, valorizando a cultura, o saber empírico. Segue uma divisão teórica com uma abordagem mista sequencial, levando em consideração a mudança de estratégia. E contamos com as contribuições de teóricos que discutem o ensino investigativo de Química, novas metodologias e abordagens para o ensino aprendido de disciplina, bem como alfabetização científica, relação entre ciência e cultura, dentre os quais destacamos: Carvalho (2019), Chassot (2012), Batista (2018), Zompeiro (2016). Diante do que foi investigado constatamos que o objetivo geral foi atendido porque efetivamente o trabalho conseguiu identificar que, à medida que os estudantes participavam da investigação, demonstravam amplitude de conhecimento ao se usar fatores empíricos, transformando-os em científicos.

Palavras-chave: Química. Ensino Investigativo. Sequências Didáticas. Castanha do-brasil.

¹ Mestre em Ciências da Educação – Universidad del Sol – UNADES, edilene.ferreira.silva@seducam.pro.br.

² Doutora em Ciências da Educação – Universidade San Lorenzo – UNISAL, jacypessoa@gmail.com.

³ Mestre em Ciências da Educação – Universidad del Sol – UNADES, fabianne.furtado@seducam.pro.br.

ABSTRACT

This search deals with the Investigative Teaching of Chemistry in the 1st year of high school, the research was developed at the State School Frei André da Costa, located in the municipality of Tefé, in the state of Amazonas. Understanding the need to implement methodologies that meet the provisions of the guidelines, laws and documents that provide the guidelines for the training of students who assume a more active role in their learning teaching process, this research aimed to: analyze the elements of The Investigative Teaching of Chemical Science using Thematic Workshops on Brazil Nuts in the 1st evening year of high school of the State School Frei André da Costa, in the municipality of Tefé-Am, in the year 2021. And specifically: to individualize the elements of investigative teaching of the Investigative Teaching of Chemical Science using Thematic Workshops on Brazil Nuts; specify the elements of learning in the Investigative Teaching of Chemical Science using Thematic Workshops on Brazil Nuts; establish the elements for citizenship formation in the Investigative Teaching of Chemical Science using Thematic Workshops on Brazil Nuts. For a broader understanding, this research follows a theoretical division with a sequential mixed approach, taking into account the change in strategy, and we count on the contributions of theorists who discuss the teaching of chemistry, investigative chemistry teaching, on new methodologies and approaches for teaching chemistry learning, as well as scientific literacy, relationship between science and culture and entrepreneurial education, among which we highlight: Carvalho (2019), Chassot (2012), Batista (2018), Bittar (2016), Guedes (2010), Zampiere (2013), Zompeiro (2016) among others. In view of what was investigated, we found that the general objective was met because effectively the work was able to identify that as the students participated in the investigation, they demonstrated breadth of knowledge when using empirical factors, transforming them into scientific factors.

Keywords: Chemistry. Investigative Teaching. Brazil nuts.

INTRODUÇÃO

Durante anos, o conhecimento seguia somente o método tradicionalista no qual os conteúdos eram transmitidos de forma direta através da exposição que o professor realizava e ainda realiza, assim foram, e ainda são transmitidos, conceitos, leis, fórmulas etc. Segundo Batista e Fusinato (2019), modelo de ensino tradicional é ainda amplamente utilizado por muitos educadores nas nossas escolas de ensino fundamental e médio. Tal modelo de educação trata o conhecimento como um conjunto de informações que são simplesmente transmitidas pelos professores para os alunos, não resultando em um aprendizado efetivo.

Apesar de anos sendo a única forma de transmitir conhecimento, é sabido que somente o ensino tradicional, no atual contexto histórico, já não contribui

para uma formação que prepare o aluno de forma ampla, ou seja, um cidadão consciente do seu real papel dentro da sociedade, um ser dotado de senso crítico e sabedor dos seus direitos e deveres, que cuida e contribui com o meio que está inserido.

Partindo deste pressuposto intitulada *Ensino investigativo de Química através de sequências didáticas: usando a castanha do Brasil no 1º ano do Ensino Médio*, a presente investigação objetivou estabelecer os elementos para formação a partir do ensino investigativo da ciência Química através de sequências didáticas sobre a castanha –do- Brasil. Este estudo emerge da vivência no dia a dia do ambiente escolar, constatamos que o ensino de Química ainda segue muitos os moldes tradicionalistas, isto é, a transmissão do saber, onde o professor é o que detém o conhecimento e repassa aos alunos sem considerar o conhecimento de mundo que os discentes trazem na bagagem.

Desse modo esta pesquisa se justifica por propor um aprendizado que é construído o mais próximo possível da vivência dos discentes. Assim, o conhecimento passa a ter sentido para os estudantes, pois, eles passam a perceber que a ciência explica e está ligada a quase todos os fenômenos que acontecem em suas vidas. Para que isso ocorra o educador precisa fazer com que o aluno tenha convicção que a ciência está no seu cotidiano, e que o saber científico não é só para os cientistas, e sim para todos. Sob esta perspectiva, os alunos precisam conhecer os mecanismos de como a ciência se desenvolve, e como precisamos dela em nosso dia a dia, e que conhecimento científico é uma “reorganização” do conhecimento empírico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, a abordagem investigativa vem sendo construída no desejo de incentivar a motivação, engajamento e argumentação dos alunos na sala de aula, propiciar também, competências do fazer científico, contextualizando o conhecimento adquirido na sala de aula com seu cotidiano, visando uma formação ativa desses alunos na construção de seu conhecimento. Segundo a LDB/96, o plano das leis e das diretrizes e bases para o Ensino Médio orientam o aprendizado de forma contextualizada e interdisciplinar para uma formação humana mais ampla, e que o processo de aprendizagem aconteça através da

relação entre a teoria e a prática.

O Brasil, através do Ministério da Educação (MEC) elaborou um documento chamado de BNCC- Base Nacional Comum Curricular em substituição aos PCNs, por meio de um processo colaborativo iniciado em 2015. Esse documento determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da rede pública e privada da Educação Básica devem aprender. Atualmente, a BNCC abrange o ensino fundamental, e iniciou o processo de implantação de forma gradativa, no ensino médio, iniciando no 1º ano, em 2022, e dando sequência de forma gradativa até 2024, quando contemplará a série do 3º ano, no Amazonas. Tal documento apresenta como objetivo da aprendizagem:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 9 apud BATISTA; SILVA, 2018).

Indo ao encontro desta perspectiva de ensino temos também o Referencial Curricular Amazonense (RCA), nestas orientações para o ensino no Amazonas, o educador o (a) média a construção do conhecimento, oportunizando o debate e iniciando a investigação, podendo utilizar os espaços de aprendizagens dos laboratórios de ciências assim como qualquer espaço que possa executar sua metodologia educacional, (RCA, 2019). Considerando as orientações do Referencial Curricular Amazonense devemos pensar no ensino de ciência que, mais do que possibilitar a decodificação de conteúdos deve contribuir para o desenvolvimento do cidadão ético e ativo na sociedade em que vive.

Em consonância com Zompero (2016), as habilidades de observação, registro de dados, comunicação dos resultados, conclusão são características pertinentes às atividades investigativas. É evidente a necessidade do uso de metodologias alternativas ao ensino de Química, metodologias que favoreçam que o conhecimento seja construído o mais próximo do cotidiano do aluno, valorizando o conhecimento empírico, permitindo que o próprio estudante seja parte da construção de seu conhecimento.

Considerando que a sociedade atual exige uma série de saberes básicos para que possamos nos desenvolver e ser capazes de conviver com os demais de forma harmônica e autônoma, esses saberes são chamados de “competências sócio emocionais” ou “competências para o século XXI”. Agregado a isso temos uma série de pesquisas que demonstram que o aprendizado ocorre quando tais competências são desenvolvidas. E que elas auxiliam na tomada de decisões, conseqüentemente temos cidadãos mais ativos, que se tornam protagonistas no meio onde convivem. Somado a isso e visando direcionar todas as escolas para um mesmo caminho a BNCC apresenta um grupo de dez competências e habilidades gerais que devem ser articuladas com os assuntos específicos de cada área do conhecimento, entre elas, podemos citar as competências que serviram de base para este trabalho:

CONHECIMENTO: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural;

PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO: Exercitar a curiosidade intelectual, o pensamento e análise crítica, a imaginação e a criatividade,

AUTOGESTÃO: Valorizar e compreender a diversidade de saberes, entender o mundo do trabalho e construir seu projeto de vida pessoal, profissional e social. (BRASIL, 2018, p. 16-17).

Baseado nesses documentos, é nítida a necessidade da oferta de um ensino que incentive o aluno a torna-se participativo, oferta de um ensino democrático para os envolvidos no processo, os educandos. De acordo com Chassot (2008, p. 91), uma das dimensões que privilegia o processo de uma educação ampla e para a formação da cidadania, é a Alfabetização Científica, que aqui será considerada uma complementação a esse ensino integral da ciência Química.

Segundo afirmam Carvalho; Praia; Vilches (2005, *apud* Munford; Caixeta, 2007), não dá para falar de ensino investigativo sem pensar que essa metodologia de ensino está relacionada e direcionada a Alfabetização Científica (AC). Isso se dá, pois, em nossa concepção essa metodologia nasce da

necessidade de obter conhecimento a partir dos saberes científicos já para os alunos da educação básica, em especial no ensino fundamental e médio. Desse modo os discentes já podem desenvolver habilidades importantes sobre o conhecimento tecnológico, social e ambiental.

Nas palavras de Chassot (2008, p. 94):

[...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo – e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. Tenho sido recorrente na defesa da exigência de com a ciência melhorarmos a vida no planeta, e não torná-la mais perigosa, como ocorre, às vezes, com maus usos de algumas tecnologias.

Através dessa ótica vemos que a finalidade da Alfabetização Científica não se restringe unicamente à compreensão do mundo que nos cerca, mas também buscar formas para preservá-lo, transformá-lo, isto é, usar o conhecimento científico para ajudar nosso planeta e não para fazer mau uso disso, contribuindo com a degradação do nosso planeta.

Dentro do contexto das metodologias ativas para o ensino da Química optamos pelas sequências didáticas desenvolvidas para a realização desta investigação. Uma sequência didática trata-se de um conjunto de atividades muito bem planejadas e estruturadas, para se alcançar um trabalho interdisciplinar, e que segundo Batista, (*et al.* 2019), mesmo que não haja total entendimento ou se não aprenderem no momento, criam-se possibilidades para que essa aprendizagem possa ocorrer no futuro, construindo assim seus saberes.

A castanha-do-brasil, nosso objeto de estudo, é um fruto muito apreciado na região amazônica e conhecido mundialmente. A castanheira (*Bertholletia excelsa Bonpl*) é uma árvore nativa e típica da região Amazônica, da qual se coletam frutos para produção da castanha-do-brasil. Seu fruto é um dos produtos florestais não-madeireiros mais importantes para a Amazônia (CLAY, 1997), sendo a atividade econômica de maior rentabilidade para comunidades tradicionais. Sua safra ocorre durante os meses de dezembro a abril, atingindo os picos de produção quando os índices pluviométricos na região Amazônica

são elevados (CARVALHO; FERREIRA; HOMMA, 1994).

Desses frutos, recolhe-se as sementes, comestíveis, uma oleaginosa, fonte de nutrientes essenciais ao organismo, consumidas *in natura* ou compondo vários pratos típicos da região amazônica. Também sendo usada como matéria prima para produção de cosméticos, devido seu alto poder nutricional.

Figura 1 - O fruto da castanh-dao-brasil *in natura*



Fonte: Portal tua saúde (2016).

METODOLOGIA

Esta pesquisa analítica apresenta enfoques qualitativos e quantitativos, pois, investigamos um método de construção do conhecimento no qual o aluno também se torna protagonista e faz parte diretamente do processo de construção do conhecimento, levando em consideração as teorias construtivistas. Visando um melhor desempenho da pesquisa em questão, escolhemos a pesquisa mista, de Estratégia Exploratória Sequencial de duas fases: 1ª fase, coleta de dados e análise qualitativa; 2ª fase, coleta e análise de dados quantitativos com maior peso QUAL, pelo motivo de apresentar mais elementos de caráter qualitativos do que quantitativos, já o enfoque quantitativo, pretende-se usar apenas para representar o resultado da pesquisa.

Para a coleta de dados, a atividade foi iniciada por meio de uma Sequência Didática Investigativa sobre os conteúdos: Misturas de Substâncias, Substâncias química Pura e Separação de Misturas, após a abordagem dos temas em sala, uma aula expositiva e dialogada com bastante ilustrações e contextualizada com as substâncias químicas presentes na semente da castanha. Essa atividade teve duração de 3 horas. Objetivo da sequência

didática: Considerar os saberes cotidiano dos estudantes sobre substâncias químicas, misturas e separação de misturas, e levá-los a construírem hipóteses baseadas nesse conhecimento para posteriormente através de testagem e abordagem do conteúdo, por meio de sequências didáticas, transformá-lo em saber científico.

Sobre uma mesa na sala de aula, deixamos a disposição dos alunos várias amostras de materiais (componentes) e equipamentos produzido com materiais alternativos como garrafa pet, substituindo vidrarias de laboratório necessários para realizar separação de misturas. Estavam distribuídos sobre a mesa, café em pó, café solúvel, água morna em uma garrafa térmica, água a temperatura ambiente, açúcar, sal, pó de serra, limalha de ferro, isopor, óleo da castanha –do- brasil, areia, filtro de café, suporte de filtro, peneiras, colher descartável, álcool, chá de pacotinho (sachê) e um sistema de destilação simples montado sobre um fogão de ignição pronto para uso. Os estudantes da turma, formaram seis grupos para realizar a atividade, sendo o primeiro grupo composto por quatro componentes, o segundo por quatro, o terceiro por quatro, o quarto por cinco, o quinto por cinco e o sexto grupo está composto por quatro componentes.

O objetivo da dinâmica na S.D foi no sentido de que após o conteúdo ministrado, os estudantes desenvolvessem habilidades para escolher componentes corretos para montar uma mistura homogênea e outra heterogênea e realizando em seguida um processo de separação destas mesmas misturas, de acordo com o problema proposto a seguir.

Problema: Usando os componentes disponíveis na bancada, monte um sistema contendo uma mistura homogênea e uma heterogênea, depois proponha o método mais adequado para separá-las. Descreva no quadro abaixo o procedimento de cada etapa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por se tratar de uma pesquisa mista sequencial para realização da análise dos dados das informações obtidas, elaboramos gráficos, tabelas ou gráficos, para que fosse possível ilustrar os dados coletados durante a aplicação das S.D. Dessa forma, inicialmente explicamos os métodos qualitativos a fim de produzir a teoria fundamentada e na sequência, expor os métodos quantitativos para

agregar valor ao conhecimento adquirido. (ZAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Abordamos o conteúdo separação de misturas e após deixarmos os componentes exposto mesa, solicitamos que os estudantes, em grupos, se aproximassem da mesa e escolhessem componentes para montar uma mistura homogênea e outra heterogênea. E após a realização desta etapa, os estudantes foram orientados a descrever no material recebido no grupo, como faria para separar a mistura preparada por eles, podendo ser usado mais de uma forma (técnica), para realizar a separação da mistura produzida.

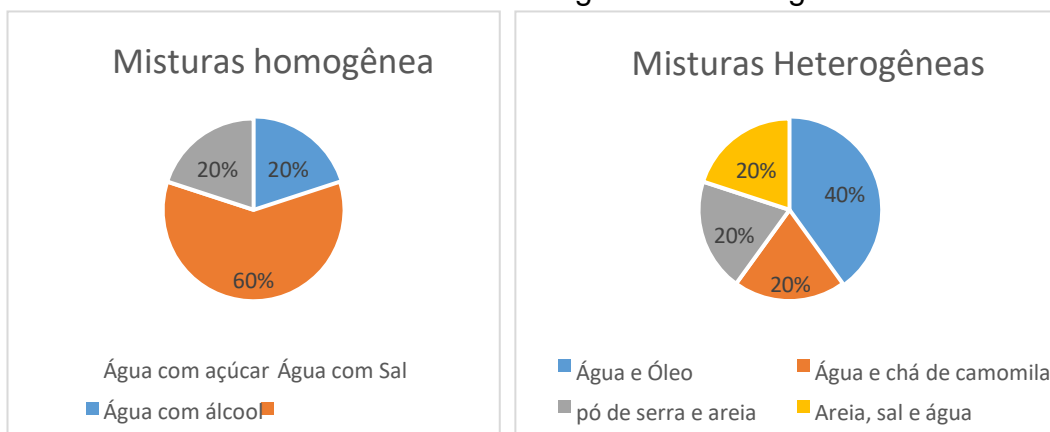
Figura 2: Escolha dos componentes



Fonte: Própria (2021)

No gráfico abaixo, podemos analisar o resultado quantitativos da atividade investigativa para avaliar o conhecimento construído durante a S.D (sequência Didática).

Gráfico 1 - Misturas homogêneas/ heterogêneas



Fonte: Própria (2021)

Zulane (2006), aponta a investigação a partir de fatores cotidianos como fator essencial no processo de evolução conceitual dos alunos e Pozo (1998), a solução de problemas começa com a ativação dos conhecimentos prévios dos

alunos. Sob essas perspectivas, escolhemos para realizar a atividade, um problema cuja resolução se apresentava alcançável pelos estudantes, de acordo com a análise ao impacto causando pelas consequências da pandemia vividos aqui no Amazonas, nos anos de 2020 e 2021 no que se refere a educação.

O gráfico aponta que 100% dos estudantes fizeram escolhas certas dos componentes para preparar uma mistura homogênea; na mistura heterogênea, comprova que também 100% dos estudantes também escolheram os componentes certos para preparar a mistura.

No quadro abaixo expõe-se os resultados qualitativos para a continuidade da S.D, em relação ao problema proposto, como separar os componentes de cada tipo de mistura escolhida pelos estudantes.

Quadro 1: Resultado qualitativo- separação dos componentes da mistura

Grupo A	Mistura homogênea (Água e sal)	Mistura heterogênea (Água e óleo)
Tipo de separação	Não há procedimento porque não tem como separar o sal da água	Usamos uma garrafa ligada a um tubo na boca, botamos a mistura na garrafa, viramos e esperamos um pouco. Depois soltamos os dedos e a água saiu primeiro, é uma separação no funil de bromo.
Grupo B	Mistura homogênea (água e sal)	Mistura heterogênea (areia + sal + água)
Tipo de separação	Para separar o sal da água, botamos a mistura no fogo e esperamos fazer uma evaporação.	Misturamos todos os ingredientes e esperamos acontecer a decantação da areia.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Tabela 1: Resultado quantitativo- separação de misturas

Método de separação de mistura	Em % por grupo
Mistura homogênea	33% de acerto e 67% de erro na escolha da técnica
Mistura heterogênea	100 % de acerto na escolha do modo de separação da mistura.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Observa-se que o maior erro ocorreu na separação da mistura homogênea, uma grande parcela dos estudantes não compreendeu as formas de separação corretas para esse tipo. Por consequências da pandemia, os estudantes que cursavam o 1º ano do ensino médio, no momento da pesquisa, tiveram pouquíssimas aulas de Química até o início da pesquisa, estávamos voltando do período 100% remoto, e com quase nenhuma participação dos alunos nas salas de aula virtuais. Devido todas essas circunstâncias, percebemos grandes dificuldades em relação à aprendizagem dos alunos. Muitos demonstravam dificuldades para se concentrar. Mesmo assim, julgamos a pesquisa eficaz, levando em consideração tantas dificuldades e, não podemos esquecer que uma metodologia por investigação requer tempo e treino para os estudantes se adequem a essa forma de ensino.

CONCLUSÕES

Quando iniciou-se o trabalho de pesquisa, deixou-se clara a necessidade de mudança no que se refere as metodologias atuais (ainda com um cunho tradicional), para metodologias ativas, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, sobretudo o ensino investigativo da ciência Química na escola Estadual Frei André da Costa. Acredita-se que a utilização apenas de recursos convencionais, que, contemplam principalmente o ensino tradicional, meramente expositivo, não contribui de maneira significativa para a construção de conhecimento, até porque, para que o conhecimento ocorra de maneira

adequada e consistente, o aluno precisa entender como essa ciência se processa e qual sua relação com o cotidiano. Pode se considerar que o “Ensino Investigativo”, aquele que o aluno participa de forma ativa para construção de seu conhecimento é de grande contribuição para o ensino de Química.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os elementos do Ensino Investigativo da Ciência Química. Constatou-se que o objetivo geral foi atendido porque efetivamente o trabalho conseguiu identificar que à medida que os estudantes participavam da investigação, demonstravam amplitude de conhecimento ao se usar fatores empíricos, transformando-os em científicos, usando como elemento sempre presente, a castanha, participando assim, ativamente de todos os processos para transformação desse conhecimento, mostrando maiores interesses pela disciplina.

O objetivo específico inicial era particularizar os elementos do Ensino Investigativo da Ciência Química, e foi atendido porque os estudantes ao participarem da construção de seu conhecimento, quando usando o saber cotidiano, convertendo em saber científico, o saber passou a fazer sentido, conectando esse saber a sua vida.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**, 2019.

ARAÚJO, J. C. S. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC– Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>.

BATISTA, C. M.; FUSINATO, P. A.; BATISTA, D. R. da Rocha. **Sequências Didáticas**: Contribuições para o Ensino de Ciências e Matemática, 1ed. Maringá: Massoni, 2019.

BATISTA, R. F.M.; SILVA C. C. A abordagem histórico-investigativa no ensino de Ciências, **Instituto de Física de São Carlos**, vol. 32, N^o 94, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0008>. Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRITO, L.O.; FIREMAN E.C, **Ensino de Ciências por investigação**: Uma Proposta Didática “Para Além” de Conteúdos Conceituais, Universidade Federal de Alagoas- UFAL, Maceió, 2018. Recebido em: 19/02/2018, aceito em 24/08/2018.

CARVALHO, A. M.P. de (org.). **Ensino de Ciências por investigação. Condições para implementação em sala de aula**. 5. Reimpressão da 1ª ed, São Paulo, Cengage Learning, 2019, 155 p. ISBN978-85-221-1418-4.

CHASSOT, A. (2008). Procurando resgatar a ciência nos saberes populares. IN:
CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5 ed. Ijuí: Ed: Unijuí.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. de P. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5ed-Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p. ISBN 978-85-65848-28-2.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica**: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*. V. 16 (1), p. 59-77, 2011 SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

ZOMPERO, A. F de.; LABURÚ, C.E. **Atividades investigativas para as aulas de ciências**: um diálogo com a teoria da aprendizagem significativa. 1. edCuritiba: Appris, 2016, 141 p.

PIVOTANDO VIDAS: MATEMÁTICA OBJETIVA COMO PARTE DA FORMAÇÃO EMPREENDEDORA DE JOVENS DE BAIXA RENDA

Fellipe Câmara¹, Alex Alves de Medeiros², Carlos Vinicius Rodrigues Silva³, Priscilla Fontenele Arnulf de Oliveira⁴, Silvano Pereira Novaes⁵;

RESUMO

O artigo aborda o crescente índice de desemprego que antes da pandemia já apresentava números críticos entre os jovens e de que maneira a escola deixa de subsidiá-los por não apresentar conteúdos matemáticos aplicáveis a uma prática empreendedora. O trabalho decorre de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório com os dados empíricos coletados através de estudo realizado junto a jovens de baixa renda com idades entre 18 e 24 anos, interessados em empreender ou que já empreenderam, residentes na cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. As evidências coletadas reforçam os dados de pesquisas secundárias sobre a deficiência da educação financeira no ensino público, o que reduz o estabelecimento de novos negócios.

Palavras-chave: Práticas educativas. Educação e tecnologias digitais. Novas metodologias.

ABSTRACT

This article addresses the growing unemployment rate that before the pandemic already had critical numbers among young people and how the school fails to subsidize them for not presenting mathematical content applicable to an entrepreneurial practice. The work stems from an exploratory qualitative research with empirical data collected through a study carried out with low-income young people aged between 18 and 24 years old, interested in undertaking or who have already undertaken, residing in the city of Natal, in the State of Rio Grande do Norte. The evidence collected reinforces secondary research data about the deficiency of financial education in public education, which reduces the establishment of new businesses.

Keywords: Educational practices. Education and digital technologies. New

¹ Mestrando em Inovação em Tecnologias Educacionais, PPGITE/UFRN, camarafellipe@gmail.com.

² Mestrando em Inovação em Tecnologias Educacionais, PPGITE/UFRN, alex7alves10@hotmail.com.

³ Mestrando em Inovação em Tecnologias Educacionais, PPGITE/UFRN, carlos.vini15@hotmail.com.

⁴ Mestranda em Inovação em Tecnologias Educacionais, PPGITE/UFRN, prifon2@gmail.com.

⁵ Mestrando em Inovação em Tecnologias Educacionais, PPGITE/UFRN, silvanorecife@gmail.com.

methodologies.

INTRODUÇÃO

No Brasil somava-se, até o primeiro trimestre de 2021, 14 milhões de desempregados (desocupados), sendo 6 milhões desalentados, onde a taxa de desemprego no território nacional é de 14,7%, estando a região nordeste com a maior parte (18,6%) e a sul com a menor (8,5%) (IBGE,2021). Quando se observa os dados referentes aos jovens entre 18 e 24 anos, para esse mesmo período, percebe-se que 31% deles encontram-se sem vínculo empregatício (PNAD, 2021).

Nesse cenário, a escassez de emprego foi apontada como um dos fatores de motivação para a abertura de um empreendimento por 88,4% dos entrevistados no Brasil, pela pesquisa do *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM, 2019). O Brasil apresenta a 4ª maior Taxa de Empreendedorismo Inicial (negócios de até 3,5 anos de existência) entre os países incluídos na pesquisa, dentre eles, EUA, Colômbia, México, Alemanha e os demais países que compõem o BRICS (ASN, 2020).

Dessa forma, percebe-se que muitas micro e pequenas empresas são abertas, mas esses empreendimentos encontram dificuldades para se sustentar e, em 2013, o Sebrae Nacional mostrou, por meio de um estudo, que 24,4% delas fecham com menos de 2 anos de existência, podendo o percentual chegar a 50% dentre aquelas com menos de 4 anos (SEBRAE, 2017).

E para entender as causas de fechamento desses empreendimentos, o Sebrae do Estado de São Paulo realizou uma pesquisa sobre *causas mortis* e apontou que as principais são a falta de planejamento prévio, má gestão empresarial e ausência de comportamento empreendedor (SEBRAE, 2014). E quando se atenta para a taxa de empreendedores iniciais e estabelecidos, percebe-se que a faixa compreendida entre 18 e 24 anos são as que mais têm dificuldades para conseguir manter os negócios criados. A taxa de empreendedores iniciais para essa parcela da população é de 20,3% (5,2 milhões) mas somente 3,3% (800 mil) conseguiram se estabelecer (GEM, 2017).

Diante do exposto, este trabalho visa desenvolver um Massive Online Open Course (MOOC) para jovens empreendedores entre 18 e 24 anos, com o intuito de instrumentalizá-los para o início de sua jornada empreendedora,

abordando conceitos triviais de matemática para a administração empresarial.

EMPREGO E DESEMPREGO NO BRASIL ATUAL

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ao traçar o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), definiu três dimensões que ajudam a mapear o cenário socioeconômico do Brasil: Infraestrutura Urbana, Capital Humano e Renda e Trabalho. Esses dois últimos estão intrinsecamente relacionados já que a ausência de um reflete diretamente no desenvolvimento do outro. A dimensão Capital Humano envolve dados de níveis de escolaridade relacionados à faixa etária, analfabetismo, quem não estuda, não trabalha e têm baixa renda, entre outros. A dimensão Renda e Trabalho, por sua vez, traz amostragens como renda, desocupação, trabalho infantil e ocupação média salarial informal sem o ensino fundamental (escolaridade). Essa estrutura estatística nos sugere que empregabilidade e empreendedorismo são consequências de uma causa econômica e social construída antes da pandemia e agravada tragicamente durante e após a crise sanitária.

O Banco Mundial, no livro “Trajetória para Melhores Empregos na América Latina Pós-Covid-19” prevê que os efeitos da pandemia no mercado de trabalho brasileiro devem durar, para aqueles menos qualificados, ao menos nove anos na forma de desemprego, aumento de informalidade e redução de renda média.

Nos últimos seis anos, os índices de desemprego no Brasil atingiram níveis elevados como há muito tempo não se via. A pandemia decorrente do Coronavírus acabou por piorar a situação do país, levando muitas pessoas a viver em situação de pobreza e miséria. Segundo relatório do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil atingiu um quantitativo de 14,7% de desocupados no primeiro trimestre de 2021, sendo a maior taxa e o maior contingente de desocupados de todos os trimestres da série histórica, iniciada em 2012.

O desemprego refere-se a um percentual da força de trabalho (pessoas com idade a partir de 14 anos e que estão trabalhando ou procurando trabalho, ocupadas e desocupadas) que estão disponíveis e tentam encontrar trabalho. Logo, não possuir um emprego não significa estar desempregado e, por este motivo, universitários dedicados aos estudos, donas de casa que não trabalham fora e empreendedores, por exemplo, ficam de fora da população

desempregada.

Há ainda um outro tipo de desemprego conhecido como friccional (ou natural), o qual consiste, de acordo com Passos e Nogami (2005) e Hoffmann (1977), em indivíduos temporariamente desempregados devido à mudança de emprego, ou porque foram demitidos, ou ainda por estarem à procura de um primeiro emprego. "Seria mais uma 'inconstância de emprego', sem maior gravidade na medida em que o desemprego seja apenas temporário e natural, reabsorvido pelo sistema" (Hoffmann, 1977, p.58-59). O economista Joan Robinson (1936) defende, ainda, uma outra classificação: o desemprego disfarçado, que nada mais é do que atividades autônomas realizadas por indivíduos que perderam seus empregos remunerados sendo, portanto, alternativa de sobrevivência para estes trabalhadores expulsos do mercado de trabalho (O'Brien & Salm, 1970).

Há ainda uma quarta classificação denominada desemprego cíclico ou involuntário, que ocorre quando da retração produtiva oriunda de uma recessão econômica. Nesse cenário, as empresas são obrigadas a dispensar funcionários para reduzir custos, sendo este o tipo de desemprego que assolou a economia brasileira durante a pandemia, com uma queda considerável da população ocupada. No setor informal, segundo o IBGE (2021), a queda (15,5%) foi mais do que o dobro daquela que ocorreu no setor formal (7,2%). Isso significa que trabalhadores informais ficaram mais expostos à crise e perderam suas posições em um mercado de trabalho que ainda se recuperava da crise de 2015-2016.

Jovens, mulheres, pretos e menos escolarizados são os grupos que mais perderam vagas no mercado de trabalho. Vale ressaltar que, entre os jovens, a taxa de desemprego subiu de 25% (2019), para 30% durante a pandemia. Aliás, a proporção de pretos e pardos que perderam o emprego encontra-se sempre acima da média geral e chegou a alcançar 18% no início da crise sanitária de 2020. Nesse cenário, quem possui ensino médio incompleto ou menos tem 15% de chances de ficar desempregado(a) ou fora da força de trabalho.

CONCEITOS DE EMPREENDEDORISMO

Com o aumento do número de micro e pequenas empresas, o estudo e ensino sobre empreendedorismo foi se intensificando, uma vez que traz

elementos importantes para o sucesso de um empreendimento. Kirzner (1973 apud DORNELAS, 2008) conceitua que o empreendedor é aquele que, busca soluções inovadoras para problemas ou oportunidades identificados em seu contexto social ou profissional.

É preciso salientar que não são todos que iniciam uma jornada empreendedora por escolha. Enquanto alguns têm uma nova ideia e entram em ação ou até mesmo decidem ativamente preencher uma lacuna, planejando e estudando, para outros a realidade é diferente. Seja por herdar um negócio familiar ou, principalmente, pela falta de oportunidades de emprego, essas pessoas precisam enveredar num caminho que não seria a primeira escolha, enfrentando, assim, inúmeros desafios para os quais não estavam preparadas.

EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA

A necessidade de sobreviver leva os brasileiros a empreenderem muito, mas a falta de conhecimentos básicos e estrutura para o empreendedorismo, faz com que os índices de fechamento de negócios sejam quase tão proporcionais aos de abertura. Segundo o SEBRAE (2017), ensinar a gerir negócios desde cedo pode ser uma grande contribuição no processo de mudança do país.

Pesquisa realizada pela Agência Executiva de Educação, Audiovisual e Cultura da União Europeia sobre o cenário da educação empreendedora nas escolas, divulgada pelo SEBRAE (2013), mostrou que o empreendedorismo integra as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio de 50% dos países pesquisados. Em países como a Lituânia e a Romênia, o empreendedorismo é disciplina específica no currículo. Pereira, especialista em Cultura Empreendedora do SEBRAE, define que:

Nesse sentido, destaca-se que desenvolver competências empreendedoras é fazer com que o jovem se coloque como o grande protagonista de sua história, conhecendo suas potencialidades para buscar ou criar oportunidades e com o senso de pertencimento e de responsabilidade, para que atue procurando resolver os problemas comuns e desta forma seja um agente de transformação. Além de desenvolver habilidades socioemocionais – as chamadas soft skills – altamente necessárias para a formação de um profissional. (PEREIRA, 2019)

Nesse contexto, o modelo educacional brasileiro é insuficiente por não desenvolver habilidades empreendedoras, que permanecem adormecidas em muitos estudantes. A principal delas diz respeito aos conceitos matemáticos aplicados a negócios.

MOOC

O MOOC é um modelo para disponibilização de conteúdos de aprendizagem online para qualquer pessoa que tenha interesse em participar de uma formação, tendo como principais características: ser aberto, gratuito, colaborativo e distribuído (Pisutova, 2012 apud DA MATTA & FIGUEIREDO, 2013).

O curso pode ser definido, ainda, como um modelo que integra três elementos: a conectividade das redes sociais, o conhecimento de um especialista em uma determinada área e a coleção de recursos online abertos. Além disso, possibilita o engajamento ativo de dezenas ou centenas de milhares de estudantes que auto-organizam sua participação de acordo com seus interesses comuns, habilidades, metas e conhecimentos prévios (DA MATTA & FIGUEIREDO, 2013).

Um MOOC envolve métodos de aprendizagem em rede, mas não dentro da estrutura típica de um curso tradicional, convidando à participação online aberta em torno de um tema de interesse e uma programação ou agenda facilitada por pessoas com reputação ou experiência no tema de discussão (KOP; FOURNIER; MAK, 2011).

No MOOC pode-se observar quatro tipos de atividades: a agregação, a remixagem, o reaproveitamento e a retroalimentação (DA MATTA & FIGUEIREDO, 2013). A agregação permite o acesso a uma ampla variedade de recursos para ler, assistir e jogar, além de outros recursos web, enquanto que a remixagem possibilita que o conteúdo, após ser consumido, possa ser utilizado em outro formato, como criação de um blog, participação em fórum de discussão, por exemplo, ao passo que no reaproveitamento os participantes são incentivados a criar algo próprio bem como gerar seu próprio conteúdo e, por fim, na retroalimentação os participantes são incentivados a compartilhar seu trabalho com outras pessoas do curso e com o mundo em geral (KOP;

FOURNIER; MAK, 2011).

Dessa forma, pode-se perceber que, diferente dos cursos tradicionais que fazem o acompanhamento dos alunos matriculados, os MOOCs são idealizados para serem acessados por milhares de pessoas, o que inviabiliza um acompanhamento personalizado por parte do ministrante. Além disso, um MOOC pode ser sobre qualquer assunto que se queira ensinar, como fotografia, produção de vídeo e poesia, dentre outros.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou em sua metodologia a abordagem qualitativa. Segundo Silveira e Códova (2009), na abordagem qualitativa utilizamos os métodos qualitativos para entender o porquê das coisas, existindo uma preocupação com a compreensão da realidade.

O público da nossa pesquisa foram jovens com faixa etária de 18 a 24 anos. A proposta era oferecer uma aprendizagem capaz de prepará-los para o mercado de trabalho, contribuindo principalmente com aqueles jovens desalentados que já tiveram ou que tentam manter um negócio. Foi oferecido um curso dividido em seis módulos, levando em consideração a necessidade e ideia de ser algo básico, com uma linguagem acessível para abranger diferentes classes sociais e níveis de ensino. No último módulo, foi disponibilizada, por meio da ferramenta Google Formulários, uma pesquisa para a obtenção de *feedback* sobre a relevância e contribuição do curso no processo de aprendizagem dos participantes.

O protótipo de MOOC foi avaliado por participantes durante o período de uma semana, tempo estabelecido como meta para análise da relevância do projeto. A partir da análise das respostas obtidas no formulário, foi possível entender melhor o público e validar a contribuição da proposta. Por fim, diagnosticamos os pontos positivos e algumas sugestões para transformar o protótipo em algo mais condizente às necessidades dos jovens, de forma que a experiência no site seja efetiva em seu processo de formação empreendedora.

PIVOTANDO SUA VIDA

Visando uma formação dinâmica, o MOOC foi concebido com foco nos principais tópicos relacionados à administração financeira de uma empresa, com

uma linguagem de fácil compreensão e uma série de recursos multimidiáticos para dar suporte à informação textual. Os seis módulos estabelecidos eram eles: custos fixos, custos variáveis, precificação, faturamento, lucro e prejuízo, habilitando os estudantes em temas que, geralmente, não são abordados na educação básica. Visando um aumento de adesão, o curso recebeu o título 'Pivotando sua vida', remetendo ao termo 'pivotar' que, no ambiente empreendedor, significa direcionar o negócio para outro rumo, testando novas hipóteses. O curso está disponível para ser acessado através de uma página criada no Google Sites, no endereço: <https://sites.google.com/view/matematica-para-jovens/home>.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O WEBSITE

Figura 02: O MOOC possui uma interface simples e apresenta os módulos do curso logo na página inicial.



Fonte: Própria (2021).

Figura 03: Cada um dos módulos possui uma página específica com conteúdos didáticos.

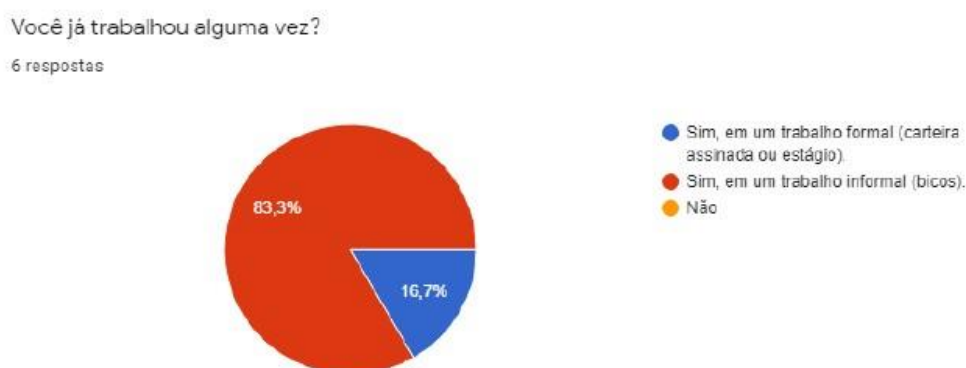


Fonte: Própria (2021).

DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS

Através da coleta de *feedbacks* via Google Formulários, pudemos identificar que o trabalho informal como bicos ou sem direitos trabalhistas é a realidade da maioria dos jovens que participaram do curso, conforme mostrado no Gráfico 1.

Gráfico 01: Resultado do questionamento sobre trabalho.



Fonte: Pesquisa própria realizada via Formulários Google (2021).

Podemos perceber que a informalidade é a principal realidade dos jovens que estão buscando empreender. Muitos estão desempregados e não encontram oportunidades e a estabilidade necessária para investir em um empreendimento. Ao serem questionados sobre a pretensão de abrir um negócio

antes do curso, obtivemos as seguintes respostas, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 02: Resultado do questionamento sobre pretensão de abertura de negócio antes do curso.



Fonte: Pesquisa própria realizada via Formulários Google (2021).

Neste item, percebemos que as respostas variam, 50% declararam não pretender abrir um negócio, enquanto 33% disseram que estavam avaliando a possibilidade, já 16,7% responderam que sim, totalizando os outros 50%. A busca por conhecimento esbarra nas poucas oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, mas, mesmo assim, o público-alvo da pesquisa ainda percebe a necessidade de qualificação para superação das adversidades de um cenário socioeconômico cada vez mais caótico. É uma situação que oferece oportunidades voltadas à melhoria da inserção dos jovens no mercado de trabalho pelo momento que estamos passando (CORSEUIL, 2020).

CONCLUSÕES

O MOOC mostrou-se uma excelente alternativa para os objetivos da pesquisa, uma vez que é de fácil acesso e compartilhamento, podendo atingir regiões tanto de alta como de baixa densidade demográfica. De acordo com as mensagens recebidas pelos participantes, ficou evidente que os conteúdos abordados possuem, de fato, grande relevância para suas formações. Ademais, uma vez que o público-alvo é composto por integrantes da Geração Z (pessoas nascidas na metade dos anos 1990 até o início do ano 2010), foi crucial quebrar

o paradigma do estudo entediante da matemática através da adoção de metodologias ativas e recursos multimidiáticos capazes de engajar o aprendizado. Inclusive, os participantes do projeto ainda sinalizaram o interesse por jogos e quizzes. O uso do Google Sites para a criação de um MOOC, bem como os recursos utilizados na sua implementação, pode ser facilmente adotado por professores de matemática e empreendedorismo que desejam inovar entregando experiências didáticas alinhadas ao perfil dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ASN (2020). **O Brasil deve atingir a marca histórica de empreendedorismo em 2020**. Disponível em:

https://www.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/brasil-deve-atingir-marca-historica-de-empreendedorismo-em-2020_d9c76d10f3e92710VgnVCM1000004c00210aRCRD. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Morgana Corleta, & Marcio Freitas. (2021). **Jovens e a Falta de Oportunidade No Mercado de Trabalho**. Seminário de Tecnologia Gestão d Educação, 3(1). Recuperado de

<http://raam.alcidesmaya.com.br/index.php/SGTE/article/view/330>. Acesso em: 23 de ago. 2021.

CORSEUIL, Carlos Henrique Leite, FRANCA, Maíra Penna. **“Inserção dos Jovens Brasileiros no Mercado de Trabalho num Contexto de Recessão.”**, In: *Novos estudos CEBRAP [online]*. p. 501-520,

<https://doi.org/10.25091/s01013300202000030003>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

DA MATTA, C. E., & FIGUEIREDO, A. P. S. (2013). **Mooc**: transformação das práticas de aprendizagem. In X Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância.

DORNELAS, J.C.A. **Empreendedorismo**: Transformando ideias em negócios. 3ª Ed. São Paulo: Elsevier Editora, 2008.

GEM (2017). **Empreendedorismo no Brasil**. Disponível em:

https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20BRASIL_web.pdf. Acesso em 20 ago. 2021.

GEM (2019). **Empreendedorismo no Brasil**. Disponível em:

<https://ibqp.org.br/PDF%20GEM/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20Empreendedorismo%20no%20Brasil%202019.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

HOFFMANN, Helga (1977). **Desemprego e subemprego no Brasil**. São Paulo, Ática.

IBGE (2021). **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 20 de ago.2021.

IPEA (2021). **A nova plataforma da vulnerabilidade social**. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9477/1/A_nova_plataforma_da_vulnerabilidade_social.pdf. Acesso em 16 de ago.2021.

KOP, R., FOURNIER, H., & MAK, J. S. F. (2011). **A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings?** *Participant support on massive open online courses. International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(7), p. 74-93.

O'BRIEN, F. S. & SALM, C. L. **Desemprego e subemprego no Brasil**. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, FGV, 24(4):93-137, out./dez, 1970.

PASSOS, Carlos; NOGAMI, Otto. **Princípios De Economia**. 7. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015. 664 p.

PEREIRA, Nilma Lima Limeira. O que é educação empreendedora? Entrevista concedida a escolas exponenciais. Disponível em: <https://escolasexponenciais.com.br/inovacao-e-gestao/empreendedorismo-na-escola-por-que-investir/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

PNAD (2021). **Taxa de desocupação**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173>. Acesso em 20 ago. 2021.

RIBEIRO, Paulo Silvino. "**Diferentes tipos de desemprego**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/diferentes-tipos-desemprego.htm>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

SEBRAE (2014). **O sucesso e fracasso das pequenas empresas nos primeiros 5 anos de vida**. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/333000e30d218194165cd787496e57f9/\\$File/5712.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/333000e30d218194165cd787496e57f9/$File/5712.pdf). Acesso em: 20 de ago. 2021.

SEBRAE (2017). **Entenda o motivo do sucesso e do fracasso das empresas**. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/sp/bis/entenda-o-motivo-do-sucesso-e-do-fracasso-dasempresas,b1d31ebfe6f5f510VqnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS, 2009.

PROPOSTA DE ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES MEDIADO POR JOGOS

Gislayne Silva dos Santos¹, Ana Rute Silva de Araújo², Leonardo Rafael Medeiros³;

RESUMO

Apesar de ainda ser um desafio, a inclusão de estudantes com deficiência auditiva tem apresentado muitos avanços após o reconhecimento da Libras como língua oficial e forma de comunicação e expressão da comunidade surda. Entretanto, a interação de pessoas surdas e os demais ainda é comprometida, uma vez que poucos indivíduos têm domínio do idioma, assim, existe a necessidade de se encontrar maneiras atrativas de ensinar Libras a ouvintes. O presente estudo teve como objetivo apresentar ações e reflexões proporcionadas pelo projeto de extensão “Ensino de Libras por meio de jogos: possibilidades para a inclusão de alunos surdos no Ensino Médio” a partir da elaboração e socialização de jogos para o ensino de Libras a estudantes ouvintes. Foram construídos, de maneira simples, diferentes tipos de jogos para ensinar assuntos distintos de Libras e, ao final, os materiais foram divulgados em uma *live*. Este estudo traz reflexões sobre a importância do uso de jogos no ensino de Libras como L2, potencializando a aprendizagem por meio da interação, motivação e engajamento dos alunos. Além disso, essa abordagem contribui para a eliminação do preconceito em relação às pessoas com surdez.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Libras como L2. Jogos educativos.

ABSTRACT

Despite still being a challenge, the inclusion of students with hearing impairment has presented many advances after the recognition of Libras as an official language and a form of communication and expression of the deaf community. However, the interaction of deaf people and others is still compromised, since few individuals have command of the language, thus, there is a need to find attractive ways to teach Libras to hearing people. The present study aimed to present actions and reflections provided by the extension project "Teaching Libras through games: possibilities for the inclusion of deaf students in high school" from the development and socialization of games for teaching Libras to

¹ Aluna do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, IFRN *Campus* Ipangaçu, gilopes192@gmail.com.

² Graduanda de Licenciatura em Química, IFRN *Campus* Ipangaçu, a.rute.araujo@hotmail.com.

³ Professor de Biologia do IFRN *Campus* Ipangaçu, leonardo.rafael@ifrn.edu.br.

listeners. Different types of games were built, in a simple way, to teach different subjects of Libras and, in the end, the materials were released in a live. This study brings reflections on the importance of using games in the teaching of Libras as L2, enhancing learning through interaction, motivation and student engagement. In addition, this approach contributes to the elimination of prejudice against people with deafness.

Keywords: Inclusive education. Libras as L2. Educational games.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um movimento pautado na defesa de que todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, mentais ou emocionais, devam ter os mesmos direitos e oportunidades. No contexto escolar, para que isso ocorra, pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) precisam transpor uma série de obstáculos, como barreiras físicas e preconceito, bem como lutar por uma acessibilidade para todos. Assim, a organização escolar precisa sofrer uma grande ruptura com as práticas discriminatórias e excludentes historicamente construídas (MANTOAN, 2003).

Indivíduos que apresentam perda severa ou profunda da capacidade auditiva são chamados de surdos (GOMES, 2006) e, diante da ausência da audição, a comunicação com as pessoas e o meio externo pela via oral é comprometida. Dessa forma, muitas pessoas surdas utilizam a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como principal meio de expressão e comunicação. A importância da Libras para as crianças surdas é bastante evidente, uma vez que a apropriação de uma língua permite o desenvolvimento cognitivo, bem como contribui para a autoestima e a construção da identidade e cultura surda (STROBEL, 2008).

A Libras foi reconhecida como língua oficial do Brasil em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), ganhando grande destaque a nível nacional. Todavia, a apropriação da língua pelos ouvintes ainda é muito restrita a familiares e amigos de pessoas surdas e intérpretes. Dessa maneira, a inclusão de surdos na sociedade é comprometida tendo em vista a dificuldade em se ter comunicação entre surdos e ouvintes nos espaços públicos, inclusive no meio escolar (VASCONCELOS et al., 2016).

A Libras como segunda língua (L2), isto é, a língua de sinais aprendida por brasileiros ouvintes em seu próprio país após a aquisição da língua nativa, vem sendo estudada por diversos pesquisadores no Brasil. As dificuldades dos

ouvintes em aprender e dominar a Libras envolvem a comparação da estrutura dessa língua com a da Língua Portuguesa pelos aprendizes, a tendência à memorização dos sinais, bem como a crença de que as línguas de sinais se constituem no uso do alfabeto manual (SOUSA; VIEIRA, 2018). O fato de a Libras ser uma língua visual-espacial e a Língua Portuguesa ser oral-auditiva revela diferenças gramaticais significativas, cada uma com suas características próprias e que devem ser estudadas dentro do contexto de sua utilização. Essa diferença entre as duas línguas leva ouvintes a terem dificuldade para compreender e executar, por exemplo, certos marcadores não-manuais, sobretudo os que envolvem expressões faciais, como em frases interrogativas, o que resulta na mudança de significado das frases (SOUZA, 2008). Uma vez que a aprendizagem mecânica e descontextualizada da Libras pode levar a dificuldades para sua aquisição, é necessário que haja meios atrativos e dinâmicos para que a aprendizagem seja significativa.

Nessa perspectiva, o uso de jogos para a aprendizagem da Libras tem se mostrado promissor, haja vista que os jogos escolares funcionam como instrumentos de interação entre os estudantes, sendo, portanto, uma estratégia motivadora e desafiadora, engajando, assim, os estudantes no processo educativo (REZENDE, 2020). Dessa maneira, os jogos no ensino de Libras têm favorecido a afetividade e a socialização de estudantes por meio da comunicação bilingue e da aprendizagem significativa (PAIVA et al., 2018). Nesse sentido, intervenções que visem trazer contribuições do ensino de Libras como L2 por meio de jogos em escolas que apresentem alunos surdos são fundamentais, sobretudo no tocante às possibilidades de quebra de barreiras de ordem comunicacional e atitudinal entre surdos e ouvintes para, conseqüentemente, promover a inclusão.

O objetivo deste trabalho é apresentar ações e reflexões proporcionadas pelo projeto de extensão “Ensino de Libras por meio de jogos: possibilidades para a inclusão de alunos surdos no Ensino Médio” a partir da elaboração e socialização de jogos para o ensino de Libras a estudantes ouvintes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com um histórico marcado por lutas e conquistas, as pessoas com NEE

adquiriram uma série de direitos na tentativa de viver de forma digna e com igualdade. Muito embora essa realidade ainda seja marcada pelo preconceito, a sociedade vem paulatinamente abraçando e aprendendo a respeitar as diferenças. Nessa perspectiva, a inclusão, mais especificamente a escola inclusiva, é um importante marco nessa trajetória das pessoas com NEE, pois é um movimento que visa à garantia de uma educação universal e para todos (CARVALHO, 2019).

As pessoas com NEE compreendem as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Dentre os indivíduos que apresentam deficiência, as pessoas com deficiência auditiva são aquelas que apresentam algum tipo de perda auditiva, muitas vezes sendo necessário o uso de dispositivos de amplificação sonora (GOMES, 2006), e a surdez se caracteriza com a perda profunda da audição.

Quando se fala a respeito das pessoas com surdez, ainda é comum na sociedade a difusão de termos pejorativos e inadequados, como surdo-mudo, mudinho, surdinho etc., os quais demonstram total desconhecimento e preconceito. O cuidado com a linguagem é importante para que uma verdadeira sociedade inclusiva possa ser construída (SASSAKI, 2002).

Durante muito tempo, os surdos foram confundidos com deficientes mentais. O fato de os surdos não conseguirem ouvir e, então, apresentarem dificuldade para comunicação levava a sociedade a enxergá-los como pessoas desprovidas de inteligência e, portanto, incapazes de serem alfabetizadas (MESERLIAN; VITALIANO, 2009). Todavia, atualmente as pessoas surdas vêm adquirindo seu espaço na sociedade, reafirmando sua identidade, e tendo garantidos seus direitos e a conquista de sua cultura (STROBEL, 2008).

Uma das evidências de como os surdos conquistaram respeito quanto à sua essência vem do próprio conceito de “surdo”. Muito embora em termos clínicos ainda seja possível encontrar a definição de pessoa surda relacionada à falta da percepção auditiva, os surdos não se veem como indivíduos deficientes. Essa mudança de concepção foi proporcionada também pelo próprio reconhecimento da Libras como língua própria da comunidade surda. Segundo a Lei Nº 10.436/2002, em seu Art. 1º, parágrafo único, a Libras é compreendida como:

a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Dessa forma, a pessoa surda passou a ser concebida de forma diferente, sendo considerada “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). A mudança observada não se trata apenas de uma questão de nomenclatura e sim de um reconhecimento do surdo pela sociedade, mudando a forma como ela o vê, sendo um importante passo para que os surdos fossem incluídos na escola e nos espaços sociais.

Nessa perspectiva, para que a inclusão seja possível, é necessário que a escola promova a quebra de barreiras e promova a acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal desde as séries iniciais. Para os alunos surdos, a adaptação em Libras de materiais didáticos é um dos principais aspectos de acessibilidade comunicacional, os quais funcionam como instrumentos catalizadores para a promoção da inclusão, sendo, portanto, uma questão de cidadania (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

A inclusão de surdos nas classes regulares apresenta alguns desafios. Tendo em vista que a Língua Portuguesa é a segunda língua dos surdos e que muitos docentes não apresentam conhecimento da Libras, o intérprete se torna um sujeito fundamental para o acompanhamento do estudante, bem como para garantir um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, tanto no ensino básico, como no ensino superior (ANDRADE; SANTOS; OLIVEIRA, 2015; BORGES, 2020). Entretanto, algumas barreiras são encontradas, sobretudo envolvendo o desconhecimento de alunos e professores sobre a surdez e seus impactos na aprendizagem, a interação entre professor, intérprete e demais colegas, adaptações curriculares e a própria exclusão do estudante nas atividades (LACERDA, 2006).

A Libras representa um aspecto de fundamental importância na educação dos surdos, pois é através da comunicação que os surdos desenvolvem sua subjetividade e relação com o mundo. Segundo Silva e Silva (2016), as demandas culturais, linguísticas e pedagógicas apresentadas pelos surdos são

proporcionadas com o amparo da Língua de Sinais, contribuindo, pois, para uma formação bicultural e bilíngue. Todavia, a inclusão de surdos em sala de aula perpassa por outros aspectos, como estratégias pedagógicas que foquem nas peculiaridades de cada estudante.

A aprendizagem de Libras para o surdo reflete na forma como ele tem sua autopercepção, autoestima, bem como demonstra afetividade com os outros. Assim, ensinar Libras a estudantes surdos é fundamental para possibilitar a quebra de barreiras comunicacionais e atitudinais. Entretanto, apesar de a Libras ser imprescindível na vida do estudante surdo, é crucial que alunos e professores ouvintes também tenham conhecimento da língua, pois essa interação linguística nas escolas regulares traz benefícios cognitivos e sociais para ambos os envolvidos (RODRIGUES; MEIRELES, 2017). Assim, a Libras apresenta um grande potencial para a promoção de uma inclusão escolar e social.

METODOLOGIA

O presente estudo, de caráter qualitativo, é um recorte do projeto de extensão “Ensino de Libras por meio de jogos: possibilidades para a inclusão de alunos surdos no Ensino Médio”, desenvolvido de setembro de 2021 a março de 2022 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus Ipangaçu* (IFRN/IP).

Durante a vigência do projeto, foram confeccionados jogos que abordavam determinados conteúdos do ensino de Libras, tais como pronomes, dias da semana, verbos, adjetivos e vocabulário relacionado à escola (Quadro 1). A ideia é que esses jogos pudessem ser utilizados em aulas de Libras com a finalidade de exercitar os assuntos trabalhados em sala de aula e incentivar a participação dos discentes. Os jogos foram planejados de maneira simples, como uma alternativa viável para a escola utilizar nas aulas de Libras.

Quadro 1: Listagem das temáticas e dos jogos confeccionados durante o projeto.

Temática	Jogo
Pronomes, dias da semana e advérbios de tempo	Jogo da memória
Verbos	Dominó de Libras
Adjetivos	Jogo de cartas (pif-paf)

Vocabulário escolar	Jogo de tabuleiro
Partes da casa	Jogo de tabuleiro
Animais e alimentação	Imagem e ação

Fonte: Própria (2021).

Após a idealização dos jogos, uma *live* foi realizada via *Google Meet* com estudantes e profissionais ouvintes no intuito de divulgar os jogos e despertar o interesse das pessoas em aprender Libras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo do projeto de extensão, percebemos como os jogos, mesmo simples, são recursos didáticos interessantes e que podem contribuir positivamente para o ensino de Libras. Os jogos que foram construídos apresentaram potencial para auxiliar na consolidação dos conteúdos de Libras, sobretudo no reforço dos sinais e aquisição de vocabulário.

No jogo da memória, sinais em Libras que podem criar confusão foram introduzidos, como os advérbios de tempo “agora”, “amanhã” e “diariamente”. No jogo de dominó (Figura 1), verbos bastante comuns como “gostar”, “querer” e “viajar” foram utilizados, uma vez que são comuns em situações comunicativas do dia a dia. Nesses dois jogos, os pares precisavam ser encontrados associando uma carta em Libras com outra em português.

Figura 1: Peças do jogo de dominó, contendo um sinal em Libras e a tradução em português.



Fonte: Própria (2021).

O jogo de baralho que foi construído era similar ao pif-paf convencional, com quatro naipes (sendo dois em português e dois em Libras) e 13 cartas para cada naipe. Cada número do baralho era equivalente a um adjetivo presente no

cotidiano, como “sujo”, “triste” e “magro”. Já os jogos de tabuleiro foram construídos de forma semelhante a outros jogos convencionais, com regras simples e objetivas. O tabuleiro apresentava casas, como “volte ao início”, “jogue outra vez” e “avance três casas”, e contava com cartões com perguntas relacionadas ao vocabulário escolar e partes da casa. Além disso, o jogo de imagem e ação foi construído na perspectiva de incentivar os alunos a lembrarem os sinais baseados nas imagens (Figura 2). Para esse jogo, não foi previsto o uso de mímica, haja vista a iconicidade da Libras.

Figura 2: Cartões do jogo de imagem e ação.



Fonte: Própria (2021).

No ensino de Libras como L2, é sabido que estudantes ouvintes apresentam certa dificuldade para construir uma efetiva aprendizagem, tendo em vista que, assim como outros idiomas, a Libras apresenta aspectos gramaticais, semânticos e pragmáticos próprios (ALMEIDA; SOUSA JÚNIOR, 2020). Dessa maneira, acreditamos que a utilização de jogos no ensino de Libras seja um potencializador do processo de aquisição do conhecimento, não somente por ser um instrumento motivador e engajador da aprendizagem, mas também por ser um incentivador de interação entre os indivíduos (REZENDE, 2020).

Durante a divulgação dos jogos na *live* (Figura 3), foi possível perceber o interesse pela Libras e a satisfação dos estudantes e profissionais pelos jogos. Os participantes expuseram que gostariam de aprender o idioma e reconheceram que saber Libras é importante para a inclusão de pessoas com surdez. Esses comentários evidenciam como a aprendizagem da língua de sinais por ouvintes pode proporcionar uma sensibilização dos indivíduos em relação à inclusão, tendo em vista que só em assistir a *live* já contribuiu para que

os envolvidos tivessem reflexões sobre o respeito às diferenças e a necessidade de se adotar atitudes mais empáticas e menos preconceituosas. Sobre isso, Almeida e Sousa Júnior (2020) evidenciaram que o contato de estudantes com a Libras ampliou o entendimento sobre a importância da língua de sinais, bem como contribuiu para um aumento na preocupação dos ouvintes em interagir com surdos e inseri-los na sociedade.

Figura 3: Live de divulgação dos jogos de Libras para ouvintes.



Fonte: Própria (2022).

Alguns dos jogos que foram elaborados apresentavam um aspecto colaborativo bastante evidente, como o jogo de tabuleiro imagem e ação. Sobre isso, Mattar (2010) argumenta que o uso de jogos que incentivem um ensino de forma colaborativa é bastante promissor, pois contribui ainda mais para a motivação e envolvimento dos estudantes, sendo, assim, imprescindível que tais ações sejam integradas em todo o contexto escolar.

CONCLUSÕES

A partir das experiências e reflexões proporcionadas por este estudo, acreditamos que esta pesquisa consiga trazer contribuições para o entendimento dos benefícios do uso de jogos para o ensino de Libras. Essa proposta apresenta aspectos fundamentais para promover um ensino mais colaborativo, motivador e significativo para os estudantes.

Os jogos que foram construídos neste projeto poderão, ao serem aplicados, incentivar que professores e instituições de ensino difundam e

passem a utilizar jogos educativos potencializadores da aprendizagem nas práticas docentes. Assim, reconhecemos a necessidade de práticas como essa serem incentivadas e disseminadas no ambiente escolar. Além disso, o contato dos estudantes ouvintes com a Libras e a cultura surda é bastante relevante para sensibilizar as jovens sobre a importância de se defender e promover a inclusão nas escolas e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S.; SOUSA JÚNIOR, J. F. O ensino de Libras e as dificuldades dos discentes ouvintes. In: PURIFICAÇÃO, M. M.; FERNANDES, S. M. P.; BESSA, A. A. B. (Orgs.) **Argumentação e Linguagem 2**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

ANDRADE, J. M.; SANTOS, A. G.; OLIVEIRA, A. S. S. **Intérprete em Libras: um mediador na sala de aula**. In: 8º Encontro Internacional de Formação de Professores, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306692078_interprete_em_libras_um_mediador_na_sala_de_aula. Acesso em: 05 jun. 2021.

BORGES, R. L. Libras e acessibilidade para surdos no ensino superior. **Revista Sinalizar**, v. 5, 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 mai. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 13ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

GOMES, C. A. V. A audição e a surdez. In: **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2 ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, v. 26, n. 69, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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

MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. **Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3114_1617.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

OLIVEIRA, L. S.; SOUZA, D. P. Acessibilidade comunicacional: a produção do núcleo de tecnologia assistiva do IFAM em obras didáticas e paradidáticas. **P2P & INOVAÇÃO**, v. 6, n. 2, 2020.

PAIVA, M. L. L.; GOMES, R. V. B.; MUNIZ, Q. H. M. A.; POMPEU, R. A. Jogos cooperativos de inclusão bilíngue: estratégias de acessibilidade comunicacional na escola de ensino regular para alunos com surdez. In: III CINTEDI, Campina Grande. 2018. **Anais...** Campina Grande, 2018.

REZENDE, J. R. S. **O uso de jogos na aprendizagem colaborativa de Libras como L2**. 2020b, 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020b.

RODRIGUES, S. S.; MEIRELES, R. M. P. L. Por que ensinar Libras para alunos ouvintes na escola regular inclusiva? In: I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais: Produzindo conhecimento e integrando saberes. **Anais...** Rio de Janeiro, 2017.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano V, n. 24, 2002.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, 2016.

SOUSA, M. F.; VIEIRA, P. A. Alunos ouvintes aprendendo Libras com professores surdos: um estudo sobre crenças. **Transversal – Revista em Tradução**, v. 4, n. 7, 2018.

SOUZA, D. T. Língua Brasileira de Sinais: as dificuldades encontradas por ouvintes na execução da marcação não-manual e sua interferência na mudança de significado. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 2, n. 3, 2008.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

